

HARRAN MAARİF DERGİSİ

HARRAN EDUCATION JOURNAL

Baş Editör / Editor in Chief

Dr. Ragıp TERZİ

Editör / Editor

Dr. İrfan ARIKAN

İletişim / Contact

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

Telefon/Phone: +90 414 318 34 66

e-mail: hej@harran.edu.tr



Cilt/Volume: 10 Sayı/Issue:2 Haziran/ June e-ISSN: 2564- 761X

Alan Editörleri / Field editors

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

Yayın Editörü / Publishing editor

Dr. Gürkan Çetin (Harran Üniversitesi)

Dil Editörleri / Language editors

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

Editörden / From Editor in Chief

Harran Maarif Dergisi (HAMD) 10.cilt 1. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir. Bu sayımızda hakem görüşleri çerçevesinde yedi makaleye yer verilmiştir. Bu sayımızda çalışmalarını dergimizde değerlendiren yazarlara ve makaleleri titizlikle inceleyen hakemlere teşekkürlerimizi sunuyoruz. Eğitim alanında yüksek ve özgün çalışmalar göndermeleri için ülkemizdeki ve dünyadaki tüm eğitimcilere çağrıda bulunuyoruz.

Dr. Ragıp TERZİ
Editor in Chief



İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Editörden/ From Editor in Chief..... iii

Türkiye'deki İlkokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sorunlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: Bir Meta Sentez Çalışması

Research On Educational Problems of Foreign Students Reading in Primary Schools in Turkey: A Meta Synthesis Study

Mehmet Kuyucu 1-39

Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri

Opinions of School Administrators on the Problems They Encounter in Management Processes and Solution Suggetions

Seyfettin Abdurrezzak, İsmail Kılıç ve Gökhan Ilgaz..... 40-65

Lider Olarak Öğretmenin Meslek Etiği

Professional Ethics Of The Teacher As A Leader

Abdulkadir Kocaoğlu ve Nevin Güler 66-89

The Mediating Role of Marital Awareness in the Relationship between Empathy, Satisfaction and Forgiveness in Marriage

Evlilikte Empati, Doyum ve Affedicilik Arasındaki İlişkide Evlilik Farkındalığının Aracı Rolü

Yahya Şahin ve Ahmet Şirin 90-107

Okul Psikolojik Danışmanlığında İnovasyon ve Dijital Çözümlerle Öğrenci İyi Oluşunu Artırma

Increasing Student Well-Being with Innovation and Digital Solutions in School Counseling

Ali Rıza Yavrutürk..... 108-128

Etkileşimli Okumaya Dayalı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

A Descriptive Analysis of Postgraduate Theses on Interactive Reading in Turkey

Rana Çoşkun Turan ve Hayati Akyol 129-161

Matematik Kaygısı ve Matematiğe Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi

Investigating the Relationship Between Mathematics Anxiety and Attitude Towards Mathematics Using Structural Equation Modeling

Salih Göcen ve Sedat Şen..... 162-179

Türkiye'deki İlkokullarda Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Sorunlarına İlişkin Yapılan Araştırmalar: Bir Meta Sentez Çalışması *

Mehmet KUYUCU^a^a Uzman Öğretmen, MEB, Şanlıurfa

Özet

2011 yılında Suriye’de başlayan iç karışıklık ve akabinde gerçekleşen olaylar neticesinde ülkelerinden göçen çok sayıda mültecinin sığındığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Türkiye’ye yerleşen mülteciler, sosyal hayatın her alanına olduğu gibi eğitim sistemine de doğrudan dahil olmuşlardır. Anadillerinden farklı bir dilde eğitim veren okullarda eğitim almaya başlayan yabancı uyruklu öğrenciler, eğitimlerinde çeşitli sorunlar yaşamaya başlamıştır. Bu çerçevede, çalışmada Türkiye’deki ilkokullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sorunlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2015 ile 2022 yılları arasında hazırlanmış makale ve tezler incelenip sentezlenmiş ve ulaşılan sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden meta sentez ile desenlenmiştir. Meta sentez çalışması kapsamında, verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Meta sentez yönteminin gerektirdiği şekilde nitel araştırmalar ve nitel bulguları olan karma araştırmalar incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda ulaşılan çalışmalardan, belirlenen ölçütlere uyan 14’ü makale ve 11’i yüksek lisans tezi olmak üzere 25 çalışma meta sentez kapsamına dahil edilmiştir. Meta sentez çalışmasının işlem adımları izlenerek; söz konusu 25 çalışma kodlanmış, çözümlenmiş, ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak temalar oluşturulmuş, sentezlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın sonucunda yabancı öğrencilerin dil sorunları, sosyal, davranışsal ve akademik sorunlar yaşadığı; bu sorunlara yapısal düzenlemeler yapılması, çeşitli kesimlere eğitimler verilmesi, sınırlılıkların giderilmesi önerileri gibi bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgulara dayalı olarak öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenci, mülteci öğrencilerin sorunları, göçmen eğitimi, Suriyeli öğrenci

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

08 Ekim 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

17 Mart 2025

Page numbers / Sayfa no:

1-39

Citation Information/Atıf bilgisi:

Kuyucu, M. (2025). Türkiye'deki ilkokullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim sorunlarına ilişkin yapılan araştırmalar: Bir meta sentez çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 10(1), 1-39. doi: 10.22596/hej.1563667

Sorumlu yazar: Mehmet Kuyucu **e-posta:** mehmetkuyucu1@hotmail.com

* Bu çalışma, yazarın yüksek lisans dönem projesi esas alınarak hazırlanmıştır.

Research On Educational Problems of Foreign Students Reading in Primary Schools in Turkey: A Meta Synthesis Study

Abstract

Turkey is one of the leading countries that has become a refuge for many individuals fleeing their home countries due to the civil unrest that began in Syria in 2011 and the subsequent events. Refugees who settled in Turkey have become directly involved in the education system as well as in various aspects of social life. Foreign students enrolled in schools where instruction is provided in a language other than their native tongue began to face a range of educational challenges. In this context, the aim of the study is to identify the educational problems encountered by foreign students attending primary schools in Turkey. For this purpose, articles and theses prepared between 2015 and 2022 were analyzed and synthesized and solutions were suggested for the problems reached. The study was designed using the meta-synthesis method, which is one of the qualitative research approaches. As part of the meta-synthesis, document analysis was employed to gather data. Qualitative studies and mixed studies with qualitative findings were examined as required by the meta-synthesis method. Out of the studies reviewed, a total of 25 were included in the meta-synthesis – 14 of which were journal articles and 11 were master's theses. By following the process steps of the meta synthesis study; These 25 studies were coded and analyzed. Themes were derived from the results, synthesized, and interpreted. As a result of the study, foreign students experienced language problems, social, behavioral and academic problems; The findings revealed that foreign students faced problems related to language, social integration, behavior, and academic performance. Additionally, the studies suggested structural modifications, training for different stakeholder groups, and recommendations to address various limitations.

Key Words: Foreign students, problems of refugee students, immigrant education, Syrian student.

Giriş

Toplumsal bir olay olan göç; sosyal, politik, inançla ilgili veya farklı sebeplerle, bireylerin ya da toplumların, yaşamlarının bütününe veya bir bölümünü geçirmek için yerleşmek şartıyla, yaşadıkları ortamdan farklı bir yere giderek yer değiştirmesi şeklinde tanımlanabilir (Karataş, Adıgüzel ve Ünal, 2018). Göç olayı; insan ve toplum hayatını derinden etkileyen bir hadisedir. Yaşadığı yerde hayat koşulları veya gereksinimleri farklılaşan insanların başka topraklara göçme nedenleri de farklılaşmaktadır. Bu faktörlerin başlıcaları; ekonomik sorunlar, eğitim ihtiyaçları, çevre koşullarının kötüleşmesi, güvenlik ihtiyacı ve inançla ilgili yaşantı ve tutumlardır (Nar, 2008). İnsanlar yaşadığı ortamın şartlarının değişmesine, kendi istek ve gereksinimlerinin farklılaşmasına veya farklı ortamlarda cazip imkanların oluşmasına bağlı olarak kendi iradeleriyle ya da mücbir sebeplerle yaşam alanlarını değiştirebilmektedir. Kendi iradeleriyle göçen insanlar genellikle yaşam kalitelerini iyileştirme, zengin kaynaklara ulaşma, iş ve eğitim imkânlarından yararlanma amaçları güderken; mücbir sebeplerle yaşadığı toprakları terk eden insanlar çoğunlukla hayatlarını zorlaştıran faktörlerin etkisinden kurtulma veya can

güvenliklerini sağlama gibi zorlayıcı unsurların etkisiyle göçmektedir. BM zorunlu göç eden bireyleri; devlet gücü ile veya göç etmek zorunda kalarak hanesinden veya yaşadığı ortamlardan, öncelikli olarak savaş veya çatışma ortamlarının tehlikelerinden, bunun yanında insan haklarının çiğnenmesinden, tabii veya beşeri kaynaklı afetlerden korunma amacıyla ülkesinin sınırları içinde göçen, ülkesini terk eden ya da devlet tarafından yerinden edilen insanlar, şeklinde ifade etmiştir (BM, 2005). Göçün her şeklinde önemli etkiler görülmekle birlikte göçmenlerin iradesi dışında ve özellikle de kitleler halinde gerçekleşen göçlerde bu etkiler çok daha yoğun bir şekilde görülür. Göçün en önemli sosyal etki alanlarından biri eğitim konusudur. Göç olayı; göçmenleri, ev sahibi ülkenin vatandaşlarını, eğitim kurumlarını, öğretmenlerini ve yöneticilerini farklı boyutlarda etkilemektedir.

Göçen insanlar ve göçmenlere kapısını açan ülkeler, göç olayından farklı boyutlarda etkilenmektedir. Göç olayından birinci derecede etkilenen kişiler hiç şüphesiz yaşadığı toprakları terk edip, farklı bir ortamda yaşamlarını sürdürme durumunda kalan göçmenlerdir. Özellikle de savaş, iç savaş, çatışma, siyasi baskılar gibi mücbir sebeplerle göç etmek zorunda kalan insanlar hem göçmelerine sebep olan hadiseler hem de zorlu koşullarda gerçekleşen göç sürecinden ciddi şekillerde etkilenmekte ve bu etkiler, insanların göçtükleri ülkedeki yaşamlarını da ciddi şekilde etkileyebilmektedir. Bunun yanında özellikle büyük kitlelerin gerçekleştirdiği göç hareketlerine maruz kalan ülkelerde bir yandan kültür çatışması, uyum sorunları, ekonomik sıkıntılar yaşanırken bir yandan da bu ülke yönetimlerinin göçmenlere sağlık, eğitim, istihdam gibi kamu hizmetlerini ulaştırmada yetersiz kalmasından kaynaklanan problemler görülebilmektedir. Bu etkilerin büyüklüğü ve yaşanma sıklığını belirleyen en önemli unsur göçmenlerin özellikleri ve göçme nedenleridir (Özgün, 2019). Örneğin savaştan kaçan mülteciler ile araştırma veya iş amaçlı göçen göçmenler aynı etkiyi yaratmayacağı gibi, farklı yaş gruplarının ve cinsiyet dağılımlarının da farklı ihtiyaçları olacağından ülkede yaratacağı etkiler de buna bağlı olarak farklılaşacaktır. Bu etkilerin yoğun olarak görüldüğü eğitim kurumlarında farklı boyutlarda sorunlar yaşanmaktadır. Özellikle yabancıları oldukları bir ülkenin eğitim sisteminde ve bilmedikleri bir dilde eğitim almak durumunda olan öğrenciler akademik olarak geri kalmakla birlikte okul ve sınıf ortamında yalnızlaşmak, çekinmek, içine kapanmak gibi çeşitli sosyal ve psikolojik sorunlar da yaşamaktadır.

Türkiye, tarihi boyunca çeşitli ülkelerden küçük veya büyük çaplı göçler almıştır. Türkiye'ye komşu veya yakın ülkelerde vuku bulan siyasal hareketler, iç karışıklıklar, dış müdahaleler, iç savaşlar sebebiyle yoğun göç hareketleri yaşanmıştır (Adıgüzel, 2016). İran devrimi, Afganistan'ın SSCB tarafından işgal edilmesi, SSCB'nin dağılması, İran-Irak Harbi, Körfez Harbi ve Suriye Savaşı gibi çevre ülkelerde gerçekleşen siyasal hadiseler ve savaşlar Türkiye'ye kitlesel göçlerin yaşanmasına yol açmıştır (Karataş, Adıgüzel ve Ünal, 2018). Gerek Türk kökenli gerekse de farklı etnik grupların mücbir sebeplerle sığındıkları Türkiye, kadim gelenekleri gereği geçmişten

bugüne zor durumda olan insanlara kapılarını kapatmamıştır. Bunun bir sonucu olarak ülkede eğitim, eğitim kurumu ve öğretmen ihtiyaçları artmış, çeşitli sorunlar yaşanmaya başlanmış ve buna bağlı olarak yabancı öğrenci eğitimi için politikalar geliştirme gereksinimi duyulmuştur.

Suriye’de 2011 yılında baş gösteren karışıklık ve akabinde başlayan iç savaş, ülkede yaşayan insanları kendi ve ailelerinin canlarını korumaya yönelik tedbirler almaya yöneltmiştir. Ülkede güvenli bir şekilde yaşamak olanaksız hale gelince çareyi vatanlarını terk etmekte bulan Suriyeli insanlar, başta komşu ülkeler olmak üzere güvenli buldukları topraklara sığınmaya başlamışlardır. Suriyeli insanların sığındığı ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. Birkaç yıl içinde yaklaşık 3,5 milyona yaklaşan sığınmacının Türkiye’ye göçmesi Türkiye Cumhuriyeti’nin en büyük kitlesel göçünü oluşturmakla birlikte, Türkiye’yi de dünyadaki bir numaralı sığınmacı ülkesi durumuna getirmiştir (Karasu, 2017). Türkiye’nin, sayısı 3,5 milyona yaklaşan Suriyeli insana kapısını açması ve bu insanların ülkedeki illere dengesiz bir şekilde dağılması sonucunda ülkede birtakım sorunlar da baş göstermeye başlamıştır. Özellikle Suriye sınırında bulunan Gaziantep, Şanlıurfa, Hatay, Kilis gibi iller ve İstanbul’daki Suriyeli sayılarının oldukça yüksek rakamlara ulaşması; bu illerde eğitim, sağlık, güvenlik, istihdam gibi alanlarda problemlerin yaşanmasına neden olmuştur. Bunun yanında sınır komşusu iki ülke olmasına rağmen kültürel yapının, dilin, yaşam tarzının, gelenek ve göreneklerin, hak ve hürriyetlerin, ekonomik yapının farklılıklar göstermesi Suriyeli sığınmacıların uyum problemleri yaşamalarına sebep olmuştur (Karasu, 2017). TDK’ya göre uyum kavramının bir karşılığı olan “entegrasyon” kavramı, göçle gelen kişi veya toplulukların geldikleri ülkede halkın bir üyesi olarak kabul gördüğü süreci ifade eder. Bu kavram, tek taraflı bir kabul olayı olmayıp iki taraflı gerçekleşen bir durumdur (Ağdalyan, 2021). Entegrasyon göçle gelen ve ev sahipliği yapan iki grubun karşılıklı iletişimine, hoşgörü ve saygıya dayanan, hak ve sorumlulukların bir bütün olarak görüldüğü bir anlayışın uygulandığı; göçmenin sosyal yaşama katılımının kolaylaştırıldığı, buna karşın ondan da ev sahibi ülkenin lisansı, kültürü ve temel değerlerini öğrenmesinin beklendiği bir süreci ifade eder (TBMM, 2018). Ülkemizdeki Suriyeliler Türkçeyi öğrenmede; barınma, eğitim ve sağlık gibi birincil ihtiyaçlarını karşılamada; ülkemizdeki yaşam tarzına ve kültüre alışıp uyum sağlama konusunda zorlanmakta, Türk vatandaşları ve kurumları ile iletişim problemleri yaşamaktadır (Duğan ve Gündüz, 2018). Göçten en fazla etkilenen grup olan çocuklar, bu etkileri birçok alanda yaşadığı gibi eğitim konusunda da yaşamaktadır. Çocuğun çevresinin farklılaşması sonucunda okul ortamında uyum sorunları yaşaması, göçmen ailelerin sosyal yapıda genellikle daha düşük statülerde olmaları ve bunun çocuğun eğitimine negatif yansımaları, çocuğun bir işte çalıştırılması sonucu öğrenme kayıplarının yaşanması veya okuldan tamamen uzaklaşması, göçmen ailelerin göçün sebep olduğu diğer sıkıntılara yoğunlaşıp çocuğun eğitimi ile ilgili olmaması, göçmen ailelerde genellikle çocuk sayısının fazlalığından dolayı

öğrencilerin eğitim giderlerinin çoğalması ve eğitim ihtiyaçlarının sınırlı oranda karşılanması gibi durumlar da göçün eğitime olumsuz yansımalarıdır (Nar, 2008). Eğitim alanında yaşanan sorunların çözümü adına 2016'da hayata geçirilen "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi" (PICTES) ile Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyum sağlamaları, anadillerinde ve Türkçe olarak eğitim almaları, rehberlik hizmetlerinden faydalanmaları, eğitim kurumlarının gereksinim duyduğu görevli ve kırtasiye malzemelerinin temin edilmesi hedeflenmiştir (Saklan ve Karatürk, 2022). PICTES Projesi'nin amaçları arasında; geçici koruma altında bulunan Suriyeli çocukların kaliteli eğitime erişmelerini sağlamak, Suriyeli çocuklar ve ailelerinin topluma entegre olmalarına yardımcı olmak, okulların ve bu okullarda görev yapan proje kapsamındaki görevlilerin kalitesini arttırmak gibi hedefler sayılabilir (PICTES, 2022).

Ülkeye göçen Suriyeli insanların yarısına yakını çocukların oluşturması, Türkiye'deki Suriyeli öğrenci sayısının da bir hayli yükselmesine ve buna bağlı olarak ülkedeki eğitim hizmetlerine olan ihtiyacın da oldukça artmasına yol açmıştır. Suriyeli insanların yoğun olduğu illerde, doğal olarak Suriyeli öğrenci sayıları da artmış ve ülkedeki yabancı uyruklu öğrencilerin oranı da oldukça yükselmiştir. Eğitim hakkı; bireyi birinci planda gören, önemseyen, insanın karakterine, istidatlarına ve haysiyetine saygıyı benimseyen kişisel, sosyal ve kültürel bir haktır (Çallı, 2009). Temel insan haklarından biri olan eğitim hakkı, tüm çocuklar gibi başka ülkede yaşayan yabancı öğrencileri de kapsamaktadır. Bu kapsamda Türkiye'de bulunan tüm yabancı öğrencilere, Türk öğrencilerle eşit nitelikte eğitim hizmeti sunulmaktadır. Buna rağmen eğitim çağında bulunan Suriyeli çocukların azımsanmayacak bir kısmı çeşitli nedenlerle herhangi bir eğitim kurumuna devam etmemektedir. Suriyeli çocukların ülkemizdeki okullaşma oranının %65'lerde kalmasının temel nedenleri arasında; Suriye'deki eğitim sisteminin Türkiye'den farklı olarak ilkokulun 6 yıl, ortaokul ve lisenin 3'er yıl olması ve lise eğitiminin zorunlu olmaması, dil engeli, okuldan uzun zaman uzak kalınması, lise çağına gelen çocukların aile bütçesine katkı sağlamak amacıyla bir işte çalıştırılması ve Suriyelilerin aile yapılarına bağlı tutumlar şeklinde sıralanabilir (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2022). Bununla birlikte Türkiye'de eğitim hayatına devam eden Suriyeli öğrenciler de birtakım problemlerle karşılaşmakta ve eğitim sürecinde zorlanmaktadırlar. Türkiye'de devlet okullarında eğitim alan Suriyeli çocukların eğitime erişme ve sürdürmelerinde; anadillerinin Arapça olması, Türkiye'nin kültürel yapısına yabancı olmaları ve sosyoekonomik durumları nedeniyle, eğitim öğretim etkinliklerine ve okul ortamına uyum sağlama ve başarılı olma konusunda Türk öğrencilere göre dezavantajlı durumda oldukları görülmektedir (Emin, 2019).

Sayısı 1 milyonu aşan Suriyeli öğrencinin uygulamaya dönük etkili bir planlama yapılmadan Türkiye'deki devlet okullarına kaydedilmesi, ülkedeki birçok eğitim kurumunda ciddi sorunların yaşanmasına sebep olmuştur. Ülkelerinde yarıda

bırakmak zorunda kaldıkları eğitim hayatlarını, farklı bir dilde ve sistemde eğitimin sunulduğu bir ülkede devam ettirmek durumunda kalan Suriyeli öğrenciler de sıkıntılı bir eğitim süreci geçirmektedir. Bu süreçte çocukların eğitiminde görülen başlıca sorunlar; dilden kaynaklı olarak eğitimden diğer akranları kadar yararlanamama, kültür farkından dolayı okul ortamına uyum sağlamakta zorlanma, yeni bir ortama girilmesiyle kimlik karmaşası yaşaması, genellikle düşük sosyoekonomik düzeye sahip göçmen ailelerin bu durumlarının çocuğun eğitimini olumsuz etkilemesi, öğretmenlerin göçmen öğrencilerle ilgili birçok bilgiye vakıf olmamasından dolayı eğitim planlamalarında bu çocukların bireysel farklılıklarının göz ardı edilmesi şeklinde sıralanabilir (Kaya ve Öz, 2020). Diğer yandan yabancı öğrenci eğitimi konusunda yeterli deneyimi ve yetkinliği olmadan bu çocuklara eğitim vermeye çalışan öğretmenler de bu süreçte oldukça zorlanmaktadır.

Türkiye'deki yabancı öğrenciler ülkenin illerine düzensiz bir şekilde dağılmıştır. Farklı illerde bulunan ve hem sayıları hem de uyrukları bakımından değişkenlik gösteren yabancı öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar da bu durumlara bağlı olarak farklılaşmaktadır. Türkiye'deki birçok il ve üniversitede, o ildeki yabancı öğrenciler ve sorunları üzerinde yoğunlaşan çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır. Alan yazın taraması yapıldığında ülke genelindeki yabancı öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirilen önerileri bir bütün olarak ele alan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu konuda doküman incelemesi şeklinde yapılan benzer çalışmalarda da incelenen çalışmaların genellikle biçimsel özelliklerine yoğunlaşıldığı görülmüş, çalışmaların sonuç ve önerileri üzerinde inceleme yapılan araştırmaların son derece kısıtlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Bu anlamda farklı illerde bulunan yabancı öğrencilerin etnik kökenleri, dilleri, sosyokültürel özellikleri bakımından farklılıkları olduğu düşünüldüğünde; ülke genelindeki öğrenci gruplarının sorunlarını bir bütün olarak görmeyi sağlayan araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Yabancı öğrencilerin sorunları konusunda yapılan çalışmaları bir araya getirip değerlendirmek ve bu çalışmalardan ortak çıkarımlarda bulunmak; hem konunun daha genel bir çerçeveden görülerek sorunların daha iyi anlaşılmasını sağlayacak, hem de bu sorunların çözümüne yönelik araştırmacıların çözüm önerilerini bir araya getirerek uygulanacak çözüm yolları hakkında yol gösterecektir. Bu hedefe yönelik yapılan bu çalışma; başta ülkedeki yabancı öğrencilerin çok büyük bir kısmını teşkil eden Suriye uyruklu öğrenciler olmak üzere, ülkenin farklı il ve bölgelerinde eğitim gören yabancı öğrencilerin eğitimlerinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara getirilen çözüm önerilerini ele alan çalışmaları bir arada incelemektedir. Yabancı öğrencilerin eğitim sorunlarını farklı boyutlarıyla ortaya koyacak bu çalışmada, söz konusu alanda yapılan araştırmaların bir araya getirilerek incelenip sentezlenmesi ve ortak yargılara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu anlamda çalışma, konunun bir bütün olarak görülmesini, görülen sorunların yaşanma sıklığını, araştırmacıların üzerinde en fazla durdukları çözüm

önerilerinin belirtilmesini sağlaması ve söz konusu sorunlara daha işlevsel çözüm önerileri getirme konusunda yol gösterici olması bakımından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Türkiye'deki ilkokullarda okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunları inceleyen;

- Çalışmaların sonuçlarında hangi sorunlara ulaşılmıştır?
- Çalışmalarda ulaşılan sorunlara ne tür çözüm önerileri getirilmiştir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin Türk eğitim sisteminde yaşadığı sorunları inceleyen çok sayıda nitel çalışmayı bir arada değerlendirmek amacıyla meta sentez modeli kullanılmıştır. Meta sentez çalışması, bir konuda yapılan bilimsel araştırmaların nitel bulgularının; incelenmesini, açıklanmasını, yorumlanmasını, ortak ve farklı noktalarının tespit edilmesini ve elde edilen bilgilerden yola çıkarak özgün çıkarımlara ulaşılmasını hedefleyen çalışmalardır (Polat ve Ay, 2016). Bu bağlamda örneklem alınacak bir grup öğrenci, öğretmen veya yönetici ile yapılan ve sonuçlarını ülke genelindeki tüm öğrenci ve eğitim kurumlarına genellemekte sınırlı olacak bir metot yerine, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlara odaklanan çok sayıda bilimsel çalışmanın bir arada incelenip, yorumlanmasını ve ortak çıkarımlara varılarak yabancı öğrencilerin sorunlarını daha bütüncül bir şekilde sunmayı hedefleyen bu çalışma için meta sentez modeli uygun görülmüştür. Aynı konuda yapılan çalışmaların, belirlenen tema ya da şablon çerçevesinde eleştirel bir anlayışla değerlendirilmesi ve sentezlenmesini içeren meta sentez yöntemi, bütüncül bir şekilde incelenen konunun ana hatlarının kavranmasına ve öncelikli noktalarının tespit edilmesine yardım eder (Çalık ve Sözbilir, 2014). Nitel araştırmaların ya da karma araştırmalardaki nitel bulguların anlamlandırılmasını, düzenlenmesini ve belirlenen temalar kapsamında sınıflandırılmasını içeren meta sentez çalışmaları, çok sayıdaki araştırmayı belirlenen değişkenler açısından sunan betimsel içerik analizlerinin tersine sınırlı sayıdaki araştırmalar üzerine yoğunlaşan ve nitel bulguları derinlemesine inceleyen çalışmalardır (Polat ve Ay, 2016). Polat ve Ay (2016), meta-sentez yönteminin işlem basamaklarını şu şekilde sıralamıştır:

- Çalışmanın sorularını belirlemek.
- Araştırılan konuyla ilgili çalışmaları ortaya koyacak anahtar sözcükler belirleyip, alan yazın taraması yapmak.
- Ulaşılan kaynakları incelemek, adlandırmak ve değerlendirmek.
- Çalışma kapsamına dahil etme veya elemek için kriterler belirleme ve kriterleri sağlayan çalışmaları meta-senteze dahil etme.
- Çalışma kapsamına alınan araştırmaların çözümlenerek ortak temaların oluşturulması, oluşturulan temaların ortak ve farklı yanlarının tespit

edilmesi.

- Temalar dahilinde ulaşılan bulguların sentezlenip çıkarımlarda bulunulması.
- Yapılan işlemlerin ve ulaşılan sonuçların raporlanması.

Verilerin Toplanması ve Analizi

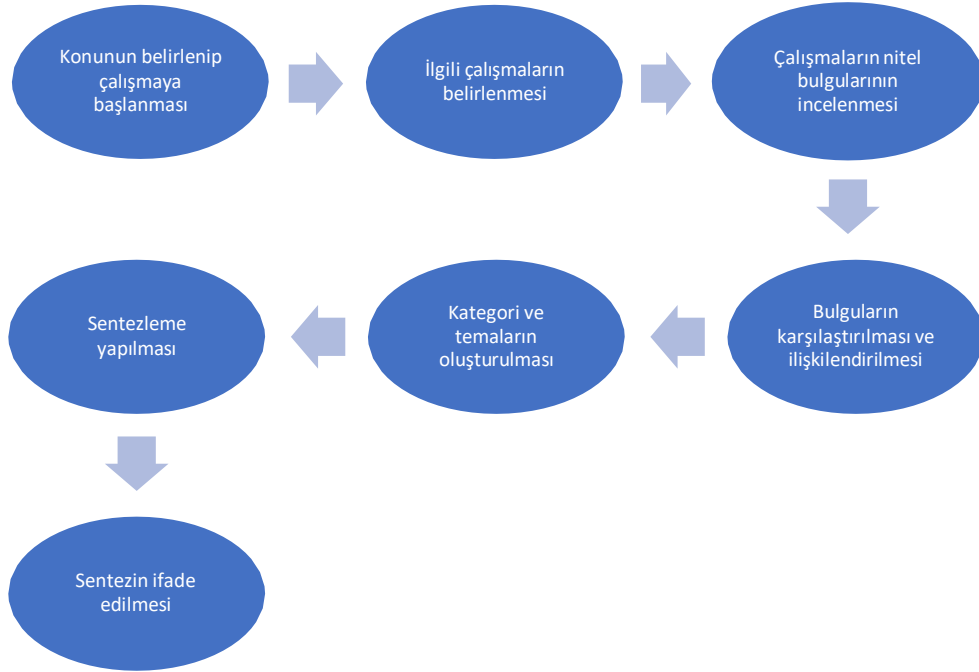
Bu çalışmanın veri toplama aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi sürecinde; 2015 ile 2022 yılları arasında, Türkiye’deki ilkokullarda okuyan yabancı öğrencilerin eğitim sorunlarına odaklanan makale ve tezler incelenmiştir. Meta sentez çalışmasına dahil edilecek çalışmalar belirlenirken 2015 yılı ve sonrasının ölçüt olarak alınmasının nedeni araştırmanın daha güncel makale ve tezler üzerinde çalışmasını sağlamaktır. Ayrıca ülkemizdeki yabancı öğrencilerin önemli bir bölümünü teşkil eden Suriye uyruklu öğrencilerin sorunlarının 2015 ve sonrasında artmaya başlaması ve buna bağlı olarak bu konuda yapılan araştırmaların da bu yıllarda çoğalması 2015 yılının ölçüt olarak alınmasında etkili olmuştur. İncelenecek çalışmalarda 2022 yılının ölçüt alınmasının sebebi ise alan yazın taramasının 2022 yılı Aralık ayında tamamlanmış olmasıdır. Araştırma sürecinde alan yazın “yabancı uyruklu öğrenci”, “mülteci öğrencilerin sorunları”, “göçmen eğitimi”, ve “Suriyeli öğrenci” anahtar sözcükleri ile taranmıştır. Anahtar sözcükler seçilirken yabancı uyruklu öğrencilerin çalışmalarda göçmen, mülteci veya yabancı uyruklu öğrenci olarak nitelendirilmesi göz önünde tutulmuştur. Ayrıca ülkemizdeki yabancı öğrencilerin önemli bir bölümünü teşkil ettiği için Suriyeli öğrenciler de özel olarak anahtar kelimelere eklenmiştir. Araştırma sorularına yanıt vermesi beklenen söz konusu tezlere Ulusal Tez Merkezi üzerinden; makalelere ise Google Scholar arama motoru ve Dergipark veri tabanından ulaşılmıştır. Ulaşılan tez ve makaleler incelenerek, meta sentez kapsamına alınacak çalışmalar belirlenmiştir. Meta-sentez dahilinde incelenecek tez ve makalelerin tespit edilmesi için belirlenen kriterler şu şekildedir:

- Ocak 2015-Aralık 2022 tarihleri arasında Türkiye’de yapılmış olması
- Nitel yöntemle veya nitel bulguları olan karma yöntemle yapılmış olması
- Çalışmalarda erişim kısıtlaması bulunmaması ve çalışmanın tamamına ulaşılabiliyor olması
- İlkokuldaki yabancı uyruklu öğrenciler veya ilkokuldaki yabancı uyruklu öğrencilerin yanında diğer kademelerdeki yabancı uyruklu öğrencileri incelemesi

Alan yazın taramasında 24 tez ve 32 makale olmak üzere 56 çalışmaya erişilmiştir. Bunlardan 22 çalışmanın ilkokul öğrencilerine yoğunlaşmadığı, 9 çalışmanın ise nicel yöntemle yapıldığı ve belirlenen kriterleri taşımadığı görüldüğünden bu çalışmalar meta-sentez kapsamına dahil edilmemiştir. İncelemeler sonucunda belirlenen kriterleri taşıdığı tespit edilen 14 makale ve 11 yüksek lisans tezi

meta-sentez kapsamına dahil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ve meta-sentez kapsamında incelenecek olan tez ve makaleler Ek'te gösterilmiştir.

Nitel anlayışın uygulandığı bu çalışmada ulaşılan araştırmaların ve elde edilen verilerin analiz süreci sistemli ve düzenli bir şekilde yürütülmüştür. Analiz sürecinde Noblit ve Hare (1988)'nin paylaştığı analiz sürecinden faydalanılmıştır. Noblit ve Hare (1988)'nin paylaştığı analiz sürecinin adımları Şekil 1'de özetlenmiştir:



Şekil 1. Meta sentez analizinin işlem basamakları (Noblit ve Hare, 1988)

Şekil 1'de görülen meta sentez analizi; araştırma sorularının belirlenerek, bu soruların konu alanına uygunluğunun değerlendirildiği aşamayla başlar. İlgili çalışmaların belirlenmesi aşamasında; anahtar kelimelerin belirlenmesi, bu kelimelerle alanyazın taraması yapılması ve erişilen çalışmalardan dahil edilme ölçütlerini karşılayan çalışmaların araştırma kapsamına alınması işlemleri gerçekleştirilir. Üçüncü adımda kodlama yapılarak çalışmaların okunması ve analiz edilmesi süreci gelir. Bulguların karşılaştırılıp ilişkilendirilmesi adımıyla ulaşılan benzer ve farklı bulguların ortaya konması ve benzer bulguların bir çatı altında toplanması işlemleri gerçekleşir. Sonraki adım, ortak bulgulara göre kategorize edilen sonuçlardan ortak tema ve bu temalara ait alt temaların oluşturulması işlemlerinin gerçekleştirildiği süreçtir. Bu süreci temalar kapsamında ulaşılan bulguların sentezlenip çıkarımlarda bulunduğu süreç takip eder. Son olarak sürecin ve bulguların detaylı bir biçimde rapor edildiği aşamayla çalışma tamamlanır (Polat ve Ay, 2016).

Belirlenen konu doğrultusunda seçilen çalışmaların analiz sürecine, meta sentez kapsamına dahil edilen çalışmaların tanıtıcı harf ve numaralar kullanılıp kodlanmasıyla başlanmıştır. Yüksek lisans tezleri için T kodu, makaleler için M kodu kullanılmıştır. İncelenecek yüksek lisans tezlerine T1-T11 arasında, makalelere ise M1-

M14 arasında kodlar verilmiştir. Çalışmalar kodlanırken çalışmanın yapıldığı yıl baz alınmıştır. Aynı yılda yapılan çalışmalarda ise yazarın adının alfabetik sıralamadaki yeri dikkate alınmıştır. (Çalışmaların kodları Ek'te verilmiştir). Kodlanan çalışmalar tez ve makale olmak üzere bilgisayar ortamında dosyalanmıştır. Sonrasında dosyalanan tez ve makaleler okunmuş, ulaşılan bulgular araştırmanın sistemli bir şekilde yürütülmesi adına bir Excel dosyasına işlenmiştir. Bu şekilde incelenen çalışmalardan elde edilen verilerin kaybolmasının, birden çok ya da hatalı bir şekilde işlenmesinin önüne geçilmiştir. İşlenen ortak bulgulardan sorun ve öneri kodlarına ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalar sınırlı sayıda olduğu için kodlama işleminde herhangi bir yazılım kullanılmamıştır. Ulaşılan sorun ve öneri kodları benzer niteliklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Ortak kodların ilişkilendirilmesiyle ulaşılan bu kategoriler karşılaştırmalı olarak incelenip ortak veya benzer noktaları belirlenerek temalara ulaşmaya çalışılmıştır. Kod ve tema oluşturma süreçlerinde benzer çalışmalardan yararlanılmış ve uzman desteği alınmıştır. Temalar oluşturulup adlandırılırken o kategori altındaki durumları en iyi ifade edecek çatı bir kavram kullanılmaya çalışılmıştır. Örneğin "Davranış Sorunları" temasına bu ismin verilmesinin sebebi bu tema altında "Önyargılı ve Dışlayıcı Tutumlar", "Disiplin ve Davranış Sorunları" ve "Geçmiş Yaşantıların Etkisinin Görülmesi" gibi tamamen öğrenci veya veli davranışlarından kaynaklanan problemlerin yer almasıdır. Yine "Disiplin ve Davranış Sorunları" alt temasına bu ismin verilmesinin sebebi tema kapsamındaki sorun kodlarının şiddete meyilli olma, akran zorbalığı, saldırganlık, kurallara uymama, disiplinsiz olma, çeteleşme, yaşına uygun olmayan davranışlarda bulunma, öğretmen ve yöneticilere saygısızlık, yalan söyleme, hırsızlık yapma, ahlaki sorunlar, zararlı alışkanlıklar gibi istenmeyen ve okulda disiplin sorunları yaratan davranış şekillerinden oluşmasıdır. Sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin temalar tablolar yardımıyla bulgular kısmında sunulmuştur. Thomas ve Harden (2008)'in de "tematik sentez" olarak ifade ettiği bu analiz yöntemi; araştırma verilerinin çözümlenip, birleştirilmesi ve ortak temalar altında sunulmasıyla yorumlanmasına dayanır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirliği sağlamanın belirli kriterleri vardır. Nitel çalışmalarda geçerliği sağlamanın en önemli kriterleri arasında çalışmanın amacının ve araştırma sorularının belirlenmesi, veri toplama ve analiz sürecinin detaylı bir şekilde açıklanması, toplanan verilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde raporlanarak sunulması, araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının ifade edilmesi gösterilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada bulguların geçerliğini sağlama adına veri toplama yöntemi ve süreci, dahil edilme ve hariç tutulma kriterleri, konu dahilinde erişilen araştırmaların sayısı ve bu araştırmalarda meta senteze dahil edilen çalışmaların künyeleri ile analiz süreci açık ve detaylı bir şekilde açıklanmış ve sürecin şeffaflığı sağlanmıştır. Veri toplama sürecindeki kod ve temalara ulaşma

çalışmalarında, alanyazında yabancı öğrencilerin eğitim sorunlarına dair yapılan çalışmalar ve değişik konularda yapılan meta sentez araştırmaları incelenmiştir. Nitel çalışmalarda veri toplama sürecine yön vermesi bakımından önceki benzer çalışmaların bulgu ve metotlarından yararlanmak iç geçerliği sağlama konusunda gereklidir (Miles ve Huberman, 1994).

Nitel çalışmalarda güvenilirlik objektiflikle, objektiflik de onaylanabilirlik ile sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yüksek lisans projesinden makaleye dönüştürülen bu çalışmanın kavramsal çatısı, yöntem ve deseni, veri toplama ve analiz süreci ve metodu, kodlama, tema oluşturma ve raporlaştırma işlemleri projeye danışmanlık yapan konunun uzmanı bir öğretim üyesi ile sürecin her aşamasında görüşülerek yürütülmüş, dönütler doğrultusunda ekleme ve düzeltmeler yapılmıştır. Nitekim nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamanın bir yolu da uzman kişilerin rehberliği ve dönütleri doğrultusunda çalışmaya yön vermektir (Lincoln ve Guba, 1986). Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından, üzerinde çalışılan konuya ait sonuçların hakikati yansıtmaları şeklinde ifade edilen iç güvenilirlik; çalışmanın incelediği konu ve çalışma sürecinin doğru, güvenilir ve detaylı bir şekilde açıklanmasıyla sağlanır. Bu sebeple verilerin toplanması, kodlama ve tema oluşturma işlemleri, analiz ve sentez süreçleri hataya yer bırakmayacak şekilde sistematik olarak yürütülmüş, "Verilerin Toplanması ve Analizi" başlığı altında detaylı bir şekilde açıklanmış ve bu süreçte konu uzmanı bir araştırma görevlisinden görüş ve dönütler alınmıştır.

Bulgular

Yabancı öğrencilerin eğitim sorunlarını inceleyen çalışmaların analizi sonucunda ulaşılan eğitim sorunları 5 ana tema ve 12 alt tema; çözüm önerileri ise 5 ana tema ve 22 alt tema altında toplanmıştır.

Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Yabancı öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları inceleyen bu çalışmada, meta sentez yöntemi ile yapılan inceleme sonucunda ulaşılan temalar ve alt temalar Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. Sorunlara ilişkin tema ve alt temalar.

Temalar	Alt Temalar
Dil Sorunları	Dilden Kaynaklanan Akademik Sorunlar İletişim Sorunları
Sosyal Sorunlar	Uyum Sorunları Ekonomik Sorunlar Veli Kaynaklı Sorunlar
Davranışsal Sorunlar	Önyargılı ve Dışlayıcı Tutumlar Disiplin ve Davranış Sorunları Geçmiş Yaşantıların Etkisinin Görülmesi
Akademik Sorunlar	Hazır bulunuşluk Düzeylerinin Düşük Olması Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar
Sistemsal Sorunlar	Yapısal Eksiklikler Rehberlik Hizmetlerinin Yetersizliği

Meta sentez sonucunda ulaşılan dil sorunları teması Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Dil sorunları teması.

Dil Sorunları	Çalışmalar	f	(%)
Dilden Kaynaklanan Sorunlar	M1-M2-M4-M5-M6-M7-M8-M9- M10-M11--M12--M13-T1-T2- T3-T4-T5-T6-T7-T8-T9-T10-T11	23	%92
İletişim Sorunları	M1-M3-M8-M10-M12-M13-M14- T1-T2-T3-T4-T5-T6-T8-T10-T11	16	%64

Tablo 2 incelendiğinde yabancı öğrencilerin eğitiminde dilden kaynaklanan sorunların çok sık yaşandığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların %92 gibi çok büyük bir bölümünde araştırmacılar dilden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmiştir. İncelenen çalışmalarda dilden kaynaklanan sorunlar kapsamında dile getirilen başlıca durumlar Tablo 3’te sıralanmıştır.

Tablo 3. Dilden kaynaklanan sorunlar alt teması.

Alt Tema	Sorunlar
Dilden Kaynaklanan Sorunlar	Okuma yazma öğrenme güçlüğü Anlama, konuşma ve iletişimde zorluklar yaşama Telaffuz sorunları Kelime hazinesinin zayıf oluşu Deyim ve atasözlerinin yanlış anlaşılması Veli ile iş birliği yapamama Derslere katılamama Kavram öğretiminin zorlaşması Bildiklerini aktaramama Kendini ifade edememe Türkçe okuyup yazamama sonucunda derslere motive olamama

Çalışmaların %64'ünde aktarılan yabancı öğrencilerin eğitiminde görülen bir diğer sorun iletişim sorunlarıdır. İletişim sorunları kapsamında dile getirilen başlıca durumlar Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. İletişim sorunları alt teması.

Alt Tema	Sorunlar
İletişim Sorunları	Arkadaş ve öğretmenleriyle anlaşamama Sözel iletişimde sınırlılık Kendini ifade edememe Kavramları anlamakta zorlanma Toplumla sınırlı ilişkiler kurma Toplumdan dışlanma İletişim sınırlılığı sebebiyle sadece aynı dili konuştuğu akranları ile arkadaşlık etme

Tablo 5. Sosyal sorunlar teması.

Sosyal Sorunlar	Çalışmalar	f	(%)
Uyum Sorunları	M6-M8-M10-M11-M12-M13-T1-T2-T3-T4-T6-T7-T8-T10-T11	15	%60
Ekonomik Sorunlar	M1-M5-M8-M10-M11-T1-T2-T6-T7	9	%36
Velilerden Kaynaklanan Sorunlar	M1-M2-M3-M7-M8-M9-M10- M11-M12- M14-T1-T3-T4-T6-T9-T10	16	%64

Uyum sorunları araştırmaların %60'ında belirtilen en önemli sorunlar arasındadır. Uyum sorunları başlığı altında yaşanan problemler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Uyum sorunları alt teması.

Alt Tema	Sorunlar
Uyum Sorunları	Türk arkadaşlarına uyum sağlamakta zorlanma Sadece kendi uyruğundaki akranlarıyla arkadaşlık kurma Aidiyet duygusu taşınmaması Kültür farklılığının eğitime yansımaları Gruplaşmalar Yetiştirilme tarzının farklı olması İçe kapanma Mutsuzluk Eğitim sistemine ayak uydurmada zorlanma Velilerin Türk toplum yapısına entegre olmakta yaşanan problemler

Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimlerine olumsuz yansıyan bir durum da çalışmaların %36'sında dile getirilen ekonomik sıkıntılardır. Ekonomik sıkıntılar temasında özellikle ekonomik sıkıntılar sebebiyle çocuklarını çalıştıran ve eğitim hakkında yoksun bırakan aileler, maddi sıkıntılar sebebiyle çocukların eğitimle ilgili ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan ebeveynler, okullarda yaşanan finansman sıkıntıları gibi durumlar belirtilmiştir.

Velilerden kaynaklanan sorunlar da araştırmaların %64'ünde dile getirilen yabancı öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan en önemli sorunlardandır. Veli kaynaklı sorunlar kapsamında ulaşılan bulgular Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Velilerden kaynaklanan sorunlar alt teması.

Alt Tema	Sorunlar
Velilerden Kaynaklanan Sorunlar	Öğrenci ile ilgilenmeme Öğretmen ile iletişim kurmama Ödev takibi yapmama Anadili farklılığı Aile yapılarının farklı olması Erkeğin egemen ve kadının arka planda olması Şiddet olaylarının aile içinde yaygın görülmesi Kalabalık aileler Çocuk sayısının fazla olması Maddi durum sebebiyle ders araç gereçlerini temin etmede eksiklikler

Meta sentez sonucunda ulaşılan davranışsal sorunlar teması Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Davranışsal sorunlar teması.

Davranışsal Sorunlar	Çalışmalar	f	(%)
Önyargılı ve Dışlayıcı Tutumlar	M1-M4-M6-M7-M11-M12-T1-T2-T4-T10	10	%40
Disiplin ve Davranış Sorunları	M1-M2-M4-M5-M6-M8-M9-M10-M12-M13-T2-T3-T4-T5-T8-T11- M14	16	%64
Geçmiş Yaşantıların Etkisinin Görülmesi	M3-M8-M10-M14-T10	5	%20

Türk velilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin veya Türk öğrencilerin; yabancı öğrenci ve ailelerine karşı sergilediği önyargılı, dışlayıcı ve ayrımcılığa dayanan tutumları da yabancı öğrencilerin eğitiminde yaşanan önemli sorunlar olarak incelenen araştırmaların %40'ında karşımıza çıkmaktadır. Özellikle yabancı öğrenci ve velilerin görüşüne başvurulmuş çalışmalarda, bu öğrenci ve velilerin bir kısmı gerek

Türk velilerin gerekse de öğretmen ve öğrencilerin kendilerine ve çocuklarına karşı zaman zaman dışlayıcı ve ayrımcı tutumlar sergilediğini, bu durumun topluma uyumlarını güçleştirdiğini dile getirmişlerdir. Yine Türk velilerin görüşüne başvurulmuş bazı araştırmalarda da bazı Türk velilerin, çocuklarının yabancı uyruklu öğrencilerle aynı ortamda eğitim almalarından rahatsız oldukları, yabancı öğrencilerin çocuklarının eğitimini yavaşlattığı ve olumsuz etkilediği gibi görüşleri olduğu görülmüştür.

İncelenen makale ve tezlerin ışığında yabancı öğrencilerin önemli sorunlarından birinin de bu çalışmaların %64'ünde dile getirilen disiplin ve davranış sorunları olduğu görülmüştür. Disiplin ve davranış sorunları başlığı altında dile getirilen başlıca durumlar Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Disiplin ve davranış sorunları alt teması.

Alt Tema	Sorunlar
Disiplin ve Davranış Sorunları	Şiddete meyilli olma Akran zorbalığı Cinsel içerikli uygun olmayan davranışlar Saldırganlık Kurallara uymama Disiplinsiz olma Çeteleşme Yaşına uygun olmayan davranışlarda bulunma Öğretmen ve yöneticilere saygısızlık Yalan söyleme Hırsızlık yapma Ahlaki sorunlar Zararlı alışkanlıklar

Meta sentez kapsamında incelenen çalışmalarda dikkat çeken sorunlardan biri de göç sürecinde yaşanan kötü yaşantıların çocuğun eğitimine yansımalarıdır. Araştırmacıların %20'si tarafından paylaşılan geçmiş yaşantıların olumsuz yansımaları temasında; savaş sebebiyle yaşanan travma ve psikolojik sorunlar ile bu olumsuz yaşantıların oyunlara ve resimlere yansımaları, öğretme öğrenme sürecini ve akran ilişkilerini olumsuz etkilemesi, öğrencilerin şiddete yönelmesine sebep olması, aşağılık duygusuna kapılmasına yol açması, bağımlılık ve zararlı alışkanlıklar gibi durumlara karşı yatkın olmasına sebebiyet vermesi gibi istenmeyen durumların yaşanmasına yol açtığına dikkat çekilmiştir. Meta sentez sonucunda ulaşılan akademik sorunlar teması Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Akademik sorunlar teması.

Akademik Sorunlar	Çalışmalar	f	(%)
Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	M1-M2-M4-M6-M7-M8- M9- M10-M11- M13-M14-T1-T2- T3-T4-T5- T6-T8-T10	19	%76
Hazır bulunuşluk Düzeylerinin Düşük Olması	M4-M5- M14-T5	4	%16

Çalışmaların %76'sında aktarılan öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar da yabancı öğrencilerin eğitimini güçleştirmektedir. Çalışmalarda ulaşılan bilgiler doğrultusunda yabancı öğrencilerin öğretim sürecinde karşılaşılan başlıca sorunlar Tablo 11'de görülmektedir.

Tablo 11. Öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar alt teması.

Alt Tema	Sorunlar
Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Ödev yapmama Ders araç gereçlerini okula getirmeme Derse ilgi göstermeme Devamsızlık yapma Sorumluluk almaktan kaçınma Hazır bulunuşluklarının tespit edilememesi Öğrencilere özel zaman ayıramama Motivasyon eksikliği ve dikkat sorunu Kalabalık sınıflar Akademik başarısızlık Okuma yazma eğitiminin yavaş ve sıkıntılı ilerlemesi

Yabancı öğrencilerin eğitiminde yaşanan bir diğer dikkat çekici sorun araştırmacıların %16'sının dile getirdiği hazır bulunuşluk sorunudur. Yabancı öğrencilerin kayıt edildikleri sınıfın minimum yeterliklerine sahip olmadıklarını ifade eden hazır bulunuşluk sorununun bu durum sebebiyle öğrencilerin eğitimden yeteri kadar yararlanamamalarına, sınıfın ilerlemesinin yavaşlamasına ve öğretmenin iş yükünün artmasına yol açtığı görüşleri sunulmuştur. Meta sentez sonucunda ulaşılan sistemsel sorunlar teması Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Sistemsel sorunlar teması.

Sistemsel Sorunlar	Çalışmalar	f	(%)
Yapısal Sorunlar	M2-M3-M6-M7-M9-M11-M12-M14-T1-T2-T3-T5-T7-T10-T11	15	%60
Rehberlik Hizmetlerinin Eksikliği	M1-M11-T7	4	%12

Yabancı öğrencilerin eğitim sorunları konusunda, meta sentez kapsamında incelenen tez ve makalelerde ulaşılan önemli sorunlardan birini de çalışmaların %60'ında yer alan yapısal sorunlar oluşturmaktadır. Yapısal sorunlar temasında ulaşılan bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Yapısal sorunlar alt teması.

Alt Tema	Sorunlar
Yapısal Sorunlar	Okul ihtiyaçlarının karşılanmaması Sınıf denkliklerinin sağlanmasında yaşanan sorunlar Devamsızlık Okul öncesi eğitimin sınırlı olması Ölçme ve değerlendirme sisteminin yabancı öğrencilere uygun olmaması Kayıt sistemindeki eksiklikler Öğretim program ve materyallerinin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaması Öğretmenlerin mülteci eğitiminde yetersiz olması Planlama eksiklikleri Öğrenci dağılımlarındaki dengesizlikler Seviyeye uygun olmayan sınıflara kaydedilme Okulların kayıt alanı sorunu Personel eksikliği Hizmet içi eğitim eksikliği Suriyeli öğrenci sayılarının ve sınıf mevcutlarının fazla olması

İncelenen çalışmaların %12'sinde ise araştırmacılar yabancı öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yeteri kadar faydalanamadığını belirtmiştir. Bazı okullarda psikolojik danışman ve rehber öğretmenin bulunmaması, sayılarının yetersiz olması veya okuldaki yabancı öğrenci sayısının oldukça yüksek olmasından dolayı öğretmen başına düşen yabancı öğrenci sayısının oldukça yüksek olması gibi sebeplerle özellikle göçün sarsıcı etkilerine maruz kalan ve bu konuda desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin bu hizmetlere yeterince erişemediği bilgisi sunulmuştur. Yine anadili farklılığı sebebiyle sıkıntısını dile getirmekte zorlanan, rehber öğretmeni ile iletişim sorunu yaşayan veya okul ortamına uyum sağlama

konusunda ihtiyaç duyduğu oryantasyon eğitimini gerektiği gibi alamayan yabancı öğrenciler de rehberlik hizmetlerinin yetersiz kaldığı durumlara örnek gösterilmiştir.

Çalışmaların Önerilerine İlişkin Bulgular

Yabancı öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunları inceleyen bu çalışmada, sunulan çözüm önerilerine ait tema ve alt temalar Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Önerilere ilişkin tema ve alt temalar.

Temalar	Alt Temalar
Yapısal Düzenlemeler	Merkezi Düzenlemeler Yasal Mevzuat, Eğitim Programı ve Müfredatının Oluşturulması Anasınıfı Eğitiminin Yaygınlaştırılması Dil, Denklik ve Hazır Bulunuşluk Sınavları Dengeli Dağılım ve Mevcutların Azaltılması Ayrı Bir Okul veya Sınıfta Eğitim Tercüman Görevlendirme Eğitim Dönemi Başında Eğitime Başlama Eylem Planı Hazırlanması
Eğitimler Verilmesi	Öğretmen ve Yöneticilerin Eğitimi Dil Eğitimi Verilmesi Veli Eğitimleri Düzenlenmesi Uyum Sınıfları
Sınırlılıkların Giderilmesi	Materyal ve Araç Gereç Temini Okullara Bütçe, Öğrencilere Maddi Destek
Program ve Etkinlikler Düzenlenmesi	Sosyal Etkinlik ve Beceri Kursları Kaynaşmayı Sağlayacak Etkinlikler Kabul Programları Uyum ve Aidiyet Programları
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Uygun Yöntem, Teknik ve Sınıf Ortamı Yabancı Velilerle İletişim ve İş Birliği Rehberlik Faaliyetlerinin Arttırılması

Meta sentez sonucunda ulaşılan yapısal düzenlemeler yapılmasına ilişkin öneriler Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Yapısal düzenlemeler teması.

Yapısal Düzenlemeler	Çalışmalar	f	(%)
Merkezi düzenlemeler	M2-M6-M7-T1-T2-T3-T6-T7-T9- T10	10	%40
Dil, denklik ve hazır bulunuşluk sınavları	T1-T2-T3-T6-T8	5	%20
Dengeli dağılım ve mevcutların azaltılması	M9-M10-M14- T1-T2-T3-T4-T5-T7-T8	10	%40
Ayrı bir okul veya sınıfta eğitim	M2-M5-M10-T1- T3	5	%20
Tercüman görevlendirme	M11-T2-T4-T9	4	%16
Eğitim dönemi başında eğitime başlama	M11-T1	2	%8
Eylem planı hazırlanması	M1-M5-M6-T2	4	%16
Yasal mevzuat, eğitim programı ve müfredatının oluşturulması	M1-M3-M6-M9- M10-M11-M12-T1-T2-T3-T6	11	%44
Anasınıfı eğitiminin yaygınlaştırılması	M2-M3-T2-T3-T5-T8	6	%24

Yabancı öğrencilerin birçok sorununun yapılacak merkezi düzenlemeler ile çözüleceğini düşünen araştırmacılar bu düşünceye yönelik olarak merkezi düzenlemeler yapılması (%40) önerisini sunmuşlardır. İncelenen tezlerde dile getirilen merkezi düzenlemeler temasında belirtilen öneriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Merkezi düzenlemeler alt teması.

Alt Tema	Öneriler
Merkezi Düzenlemeler	Öğrencilerin denkliğinde standartlar getirilmesi Denklik sınavı düzenlenmesi Depodaki öğretmenlerin bu süreçte işe koşulması Üniversiteler ile iş birliği yapılması Hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması Okulların kayıt alanlarının belirlenmesinde düzenlemeler yapılması Öğretmen yetiştirme programlarına mülteci çocukların eğitimi konularının eklenmesi Mülteci öğrencilerin devamlarının sağlanmasına yönelik yaptırımlar getirilmesi Milli Eğitimde yabancı öğrencilerin eğitiminden sorumlu özel birim oluşturulması Okula gitmeyen mülteci öğrencilerin okullaştırılması Çok dilli psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi Geçici ve sözleşmeli yerine sürekli ve kadrolu görevlendirmeler yapılması

Öğrencilerin kaydedildikleri sınıfta zorlandığına dikkat çeken araştırmacılar yabancı öğrenciler için dil, denklik ve hazır bulunuşluk sınavları yapılması (%20) ve öğrencilerin bu sınavların sonuçlarına göre ilgili sınıflara yerleştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin kaydedildikleri sınıfta zorlandığına dikkat çeken araştırmacılar yabancı öğrenciler için dil, denklik ve hazır bulunuşluk sınavları yapılması (%20) ve öğrencilerin bu sınavların sonuçlarına göre ilgili sınıflara yerleştirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Araştırmacıların %24'ü tarafından yabancı öğrenciler arasında okul öncesi eğitiminin yaygınlaştırılması veya bu eğitimin zorunlu tutulması önerisi belirtilmiştir.

Yabancı öğrencilere özgü bir yasal mevzuat, eğitim müfredatı ve programı olmaması araştırmalarda dile getirilen durumlardandır. Bu ihtiyacı gidermeye yönelik yabancı öğrencilerin eğitimlerini düzenleyen yasal bir zemin, eğitim programı ve çok kültürlü bir eğitim müfredatının oluşturulması önerisi araştırmaların %44'ünde dile getirilen önemli bir öneridir.

Yabancı öğrencilerin bulunduğu okul ve sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği önerisi araştırmacıların %40'ı tarafından dile getirilen önerilerdendir.

Tablo 16 incelendiğinde araştırmacıların %16'sının yabancı öğrencilerin eğitimi konusunda bir eylem planı hazırlanıp uygulanması, öğretim yılı başında eğitime başlanması (%8), yabancı öğrencilerin ayrı bir okul veya sınıfta eğitim alıp hazır duruma geldikten sonra normal sınıflara alınması (%20) ve yabancı öğrencilerin bulunduğu okullara tercüman görevlendirilmesi veya sınıflarda Türkçeyi daha iyi konuşan öğrencilerden yardım alınması (%8) gibi öneriler getirdikleri görülmektedir. Meta sentez sonucunda ulaşılan çeşitli kesimlere yönelik eğitimler verilmesine ilişkin öneriler Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Eğitimler verilmesi teması.

Eğitimler Verilmesi	Çalışmalar	f	(%)
Öğretmen ve yöneticilerin eğitimi	M1-M4-M7-M12-M14-T2-T5-T6-T7-T8-T9-T11	12	%48
Uyum sınıfları	T3-T5-T8	3	%12
Veli eğitimleri düzenlenmesi	M5-M6-M10-M11-M14-T1-T3-T5-T8-T9-T10-T11	12	%48
Dil eğitimleri verilmesi	M2-M3-M4-M6-M7-M8-M9-M10-M11-M12-M13-M14-T1-T2-T3-T4-T6-T7-T8-T9-T10-T11	22	%88

Yabancı öğrencilerin eğitiminde yaşanan dil kaynaklı sorunların çözümüne yönelik meta sentez kapsamında incelenen çalışmaların çok büyük bir kısmında (%88) yabancı öğrenci ve velilerine dil eğitimleri verilmesi önerisi dile getirilmiştir. Bu kapsamda ulaşılan bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Dil eğitimleri verilmesi alt teması.

Alt Tema	Öneriler
Dil Eğitimleri Verilmesi Önerisi	Dil eğitimlerinin okul öncesi dönemde başlaması Dil eğitimi tamamlanmayan öğrencilerin sınıflara dahil edilmemesi Dil eğitiminin seviyelerine göre dil sınavlarının yapılması Dil sınavını geçen öğrencilerin eğitimlerini bir üst düzeyde devam ettirmesi Dil eğitimine yabancı velilerin de dahil edilmesi

İncelenen çalışmalarda dile getirilen bir diğer öneri yabancı öğrenci velilerine çeşitli konularda eğitimler düzenlenmesi (%48) önerisidir. Söz konusu çalışmalarda yabancı öğrenci velilerine başta dil eğitimi olmak üzere, toplumsal uyumu kolaylaştıracak eğitimler, çocuklarının eğitimlerine yönelik bilgi sağlayıcı eğitimler, çocukların psikolojik sorunları ile başa çıkmalarına yardımcı olabilecek eğitimler verilmesi gibi öneriler getirilmiştir. Bunun yanında Türk ailelere de yabancı öğrencilere karşı farkındalık eğitimleri verilmesi de bu temada dile getirilen önerilerdendir.

Yapılan çalışmalarda eğitimlere tabi tutulması gereken bir diğer kesimin öğretmen ve yöneticiler olması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmacıların %48’inin dile getirdiği öğretmenlerin yabancı öğrencilerin eğitim ve öğretimlerindeki yetersizliklerini gidermeye yönelik hizmet içi eğitimler, yabancı öğrencilerin toplum ve Türk öğrenciler tarafından kabul görmesini sağlayıcı bilgilendirmeler, yöneticilerin yabancı öğrenci ve velileri ile yaşadıkları sorunları gidermeye yönelik eğitimler ve yabancılarla iletişim kurma konusunda çeşitli bilgilerin sunulacağı eğitimler bu temada sunulan önerilerdir. Araştırmacıların %4’ü ise yabancı öğrenciler için uyum sınıfları açılarak bu öğrencilerin hazır bulunuşluklarının arttırılmasını önermişlerdir. Meta sentez sonucunda ulaşılan sınırlılıkların giderilmesine ilişkin öneriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Sınırlılıkların giderilmesi teması.

Sınırlılıkların Giderilmesi	Çalışmalar	f	(%)
Materyal ve araç gereç temini	M9-M14-T1-T8	4	%16
Okullara bütçe, öğrencilere maddi destek	M8-T1-T2-T6-T7	5	%20

Sınırlılıkların giderilmesi temasında; ders materyalleri ile araç gereçlerdeki eksikliklerin giderilmesi (%16) ve okullara yeterli bütçe, ihtiyaç sahibi yabancı öğrencilere maddi destek sağlanması (%20) önerileri dile getirilmiştir. Meta sentez sonucunda ulaşılan çeşitli program ve etkinlikler düzenlenmesine ilişkin öneriler Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Program ve etkinlikler düzenlenmesi teması.

Program ve Etkinlikler Düzenlenmesi	Çalışmalar	f	(%)
Sosyal etkinlik ve beceri kursları	T6	1	%4
Kaynaşmayı sağlayacak etkinlikler	M8-M12-T2-T3-T8	5	%20
Uyum ve aidiyet programları	M2-M4-M6-M8-M9-M11-M12-M13-T1-T3-T4-T6- T7-T8-T11	15	%60
Kabul Programları	M3-M6-M7-M8-T1-T10-T11	7	%28

Yabancı öğrencilerin uyum sorunlarının çözümüne yönelik olarak araştırmacıların %60’ının dile getirdiği uyum ve aidiyeti hissi artırıcı program ve etkinliklerin düzenlenmesi önerisi oldukça dikkat çekicidir. Bu kapsamda düzenlenecek merkezi ve yerel programların yabancı öğrencilerin topluma, okula, sınıfa ve akranlarına uyum sağlamasına ve kendini topluma ait hissetmesine yardımcı olacağı dile getirilmiştir.

İncelenen çalışmalarda yabancı öğrencilerin sınıf arkadaşları ve ebeveynleri tarafından saygı ve kabul görmesini sağlayıcı toplumsal farkındalık ve kabul programlarının düzenlenmesi önerisi araştırmacıların %28’i tarafından sunulmuştur.

Türk öğrenciler ile yabancı öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi (%20) ve yabancı öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler ve beceri kurslarının düzenlenmesi (%4) de araştırmacılar tarafından dile getirilen önerilerdendir. Meta sentez sonucunda ulaşılan öğretmenlere yönelik öneriler Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmenlere yönelik öneriler teması.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Çalışmalar	f	(%)
Uygun yöntem, teknik ve sınıf ortamı	T1-T2-T5-T8-T9	5	%20
Yabancı velilerle iletişim ve iş birliği	T3-T5-T8	6	%24
Rehberlik faaliyetlerinin artırılması	M6-M7-M8-M9-M14-T5-T6-T7-T8-T10	10	%40

Yabancı öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yeterince faydalanamadıklarına dair soruna yönelik olarak rehberlik ve psikolojik danışma

hizmetlerinin arttırılması önerisi araştırmacıların %40'ı tarafından dile getirilmiştir. Araştırmacıların dikkat çektiği bir diğerkonuşalışmaların yine %24'ünde yer bulan yabancı öğrenci velileri ile iletişim ve iş birliğinin arttırılması önerisidir. İncelenen çalışmaların %20'sinde sunulan bir diğerkonuşa öneri ise öğretmenler tarafından yabancı öğrencilere uygun yöntem ve teknikler kullanılması ve uygun sınıf ortamı oluşturulmasıdır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, 2015-2022 yılları arasındaki tez ve makalelerin ışığında yabancı öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamına alınacak tez ve makalelerin belirlenmesinde 2015 yılı ve sonrasının kriter olarak alınmasının sebebi, 2011 yılındaki iç savaştan dolayı ülkeleri Suriye'den Türkiye'ye göçen ve sayısı milyonları bulan sığınmacı öğrencilerin eğitimlerinde yaşanan büyük sorunlara yoğunlaşmaktır.

Meta sentez kapsamında incelenen tez ve makaleler, çalışmanın ana amacını oluşturan yabancı uyruklu öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar bakımından analiz edilerek, yaşanan sorunlar 12 farklı temada gruplandırılmıştır. Analiz sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin en fazla dilden kaynaklanan problemler yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen 25 çalışmanın, 23'ünde araştırmacılar yabancı öğrencilerin Türkçe bilmemelerinden dolayı ortaya çıkan çeşitli problemleri dile getirmişlerdir. Dilden kaynaklanan sorunların başında söylenilenleri anlamama ve kendini ifade edememeye bağlı iletişim problemleri, dersi anlayamama, öğrenme güçlüğü, okuma yazmayı öğrenmede zorlanma, bildiklerini ifade edememe gibi sorunlar gelmektedir. Altınışık Akgöz (2022), Sarier (2020) ve Eryılmaz Ballı ve Dönmez Yapucuoğlu (2021)'in çalışmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Altınışık Akgöz (2022)'ün yabancı öğrencilerin eğitim sorunlarına dair yapmış olduğu meta sentez çalışması, nitel yaklaşımın benimsendiği bir yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada yaşanan problemlerin temel sebebi olarak "Türkçe bilmeme" sorunu gösterilmiştir. Sarier (2020)'in mülteci öğrencilerin eğitime yönelik yaptığı meta sentez çalışması, nitel yaklaşımın benimsendiği bir makaledir. Araştırma sonucunda dilden kaynaklı sorunlara dikkat çekilmiş ve bu sorunun birçok problemin yaşanmasına yol açtığı belirtilmiştir. Eryılmaz Ballı ve Dönmez Yapucuoğlu (2021)'in Suriyeli öğrencilerin eğitim yaşantılarına dair yaptığı tez incelemesi çalışması sistematik analiz yöntemi ile gerçekleştirilen bir makaledir. Çalışma sonucunda Suriyeli öğrencilerin eğitiminde en fazla dil kaynaklı problemlerin yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dil bariyeri, birçok yabancı öğrencinin eğitiminde büyük bir engel olarak durmaktadır. Dil sorununun, birçok farklı sorunun da kaynağı durumunda olması bu problemin çözümüne duyulan ihtiyacı arttırmaktadır. Göçmen çocukların dilden kaynaklanan problemleri dil edinim teorileri ile ilişkilendirilebilir. Bu teorilerden Davranışçı Kuram'a göre dil edinmede taklit ve pekiştirme kritik

öneme sahiptir (Baykoç, 1986). Kurama göre çocuklar çevrelerindeki büyükleri taklit eder ve olumlu geri dönüş alırsa dil gelişir. Yabancı uyruklu öğrencilerin aileleri genellikle Türkçe konuşmadığı için yeterli bir dil girdisi alınmayabilir, aynı şekilde teşvik ve pekiştirme de yeterli düzeyde olmazsa bu kurama göre dilin öğrenilmesi olumsuz etkilenir. Bilişsel Kuram'a göre dil, çocuğun zihinsel gelişimine paralel olarak öğrenilir (Aydın, 1997). Çocuklar dili öğrenmek için çevrelerini keşfeder ve deneyimler. Göç sürecinde travma yaşayan, yeterli düzeyde sosyal etkileşime girmeyen ve özgüveni düşük yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe'yi öğrenmesi zorlaşabilir. Sosyal Etkileşimci Kuram'a göre de dil edinme sosyal bir süreçtir, çocuk etkileşime girerek dili öğrenir ve dil düşünmeyi de yönlendirir (Kol, 2013). Bu kuramın fikirlerine göre de göçmen çocuklar Türk arkadaşlarıyla etkileşime girmez ya da dışlanırlarsa dili öğrenmeleri ve buna bağlı olarak düşünme yetileri yavaşlar.

Yabancı öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan bir diğer önemli sorun öğretim süreci içerisinde karşılaşılan genel problemlerdir (f=19). Öğretim sürecinde görülen başlıca akademik sorunlar; ödev yapmama, derse karşı ilgi, motivasyon ve dikkat eksikliği, derse katılmama, öğretim görevleri ile ilgili sorumluluk almaktan kaçınma gibi durumlardır. Bu sorunların kaynağında da yeterince Türkçe bilmeme, Türk eğitim sistemine uyum sağlayamama, ailevi ve kişisel sıkıntılar gelmektedir. Benzer sonuçlar Kaya, İnel ve Çetin (2021) ve Krafft, Sieverding, Salemi ve Keo (2018)'nin çalışmalarında da görülmektedir. Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in Suriyeli öğrencilere uygulanan kapsayıcı eğitime dair yaptıkları meta sentez çalışması, yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerden oluşan 20 çalışmanın incelendiği bir araştırma makalesidir. Çalışma sonucunda kapsayıcı eğitim süreçlerinin yanında, Suriyeli öğrencilerin bu eğitim süreçlerinde yaşadığı problemler ve çözüm önerileri ile ilgili bulgulara da ulaşılmıştır. Krafft, Sieverding, Salemi ve Keo (2018)'nin Ürdün'de yaşayan Suriyeli sığınmacıların eğitimleri üzerinde durdukları çalışmalarında, Suriyeli öğrencilerin okuma yazma öğrenme süreçlerinin, yaşadıkları sorunlar dolayısıyla son derece ağır ve sıkıntılı olduğu, okuma yazma öğrenme yaşının standardın üstünde bulunduğu belirtilmiştir. Eğitimin temel parçalarından birini teşkil eden öğretimsel süreçlerde yaşanan sıkıntıların giderilmesi son derece önemlidir.

Disiplin ve davranış sorunları temasında dile getirilen sorunlar (f=16) da yabancı öğrencilerin eğitimini zorlaştırmaktadır. Disiplin ve davranış sorunları temasında dile getirilen başlıca sorunlar arasında saldırganlık, ilişki ve oyunlarında şiddet uygulama, akran zorbalığı, çeteleşme, hırsızlık yapma, yalan ve inkara yönelme, küfürlü konuşma, gayri ahlaki davranışlar, kurallara uymama, zararlı alışkanlıklar ve öğretmenlere karşı gelme gibi durumlardır. Bu sıkıntıların kaynakları arasında göçün olumsuz etkileri, kültür farkı, aile yapısı gibi etkenler bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerin davranış problemleri, Bandura'nın Sosyal Öğrenme

Kuramı kapsamında gözlem yoluyla öğrenme ve model alma kavramlarıyla açıklanabilir. Özellikle savaş, çatışma, göç sürecinde yaşanan travmatik olaylar, şiddet veya aileden birinin kaybı gibi yaşantılar çocukların şiddete meyilli olmasına, agresif davranışlar sergilemesine veya içine kapanmasına yol açabilir. Yabancı öğrencilerle birlikte, Türk öğrenci, öğretmen ve yöneticileri de zor durumda bırakan bu olumsuz davranışların, hiçbir ortamda kabul görmeyeceği gibi eğitim ortamlarında da engellenmesi gereklidir.

Yabancı öğrenci ve velileri ile yaşanan iletişim sorunları (f=16) da yaşanan önemli sıkıntılar arasındadır. Yaşanan başlıca iletişim sorunları arasında arkadaş ve öğretmenleri ile anlaşamama, sadece kendi uyruğundan olan akranları ile arkadaşlıklar kurma, veliler ile etkili iletişim kuramama, kendini ifade edememe gibi sıkıntılar bulunmaktadır. Benzer bir sonuç Sarier (2020)'nin çalışmasında da dilden kaynaklanan sorunlar kapsamında görülmektedir. İletişim sorunlarının başlıca sebepleri arasında Türkçe bilmemek, kültür farkı, beklenti ve ihtiyaçların farklı olması gibi durumlar yer almaktadır. Eğitimin verimli bir şekilde sürdürülmesi için yabancı öğrenci, öğretmen ve velilerin aynı iletişim noktasında buluşması elzemdir.

Yabancı öğrencilerin velilerinden kaynaklanan sorunlar (f=16) da eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Yabancı öğrenci velilerinin öğretmen ve idareciler ile yaşadığı çeşitli problemlerin yanında öğrenci ve dersleri ile ilgilenmeme, maddi sıkıntılar sebebiyle çocuklarının ders araç gereçlerini karşılayamama, sosyokültürel farklar, aile yapılarının farklı olması, aile içi şiddetin yaygın olması gibi sıkıntılar da veli kaynaklı sorunlar temasında dile getirilmiştir. Benzer sonuçlar Altınışık Akgöz (2022), Sarier (2020) ve Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in çalışmalarında da görülmektedir. Veli kaynaklı sorunlar; Altınışık Akgöz (2022)'ün çalışmasında veli desteğinin yetersizliğinden kaynaklanan problemler, Sarier (2020)'nin çalışmasında veli kaynaklı problemler, Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in çalışmalarında ise çocuk işçiliği olarak işlenmiştir. Veli kaynaklı sorunların çocuğun eğitime olumsuz yansımaları durumu Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Teorisi ile de ilişkilendirilebilir. Ekolojik Sistemler Teorisi bireyin gelişimini çevresel etkenlerle ilişkilendirerek açıklar. Teoriye göre bireyin gelişimi iç içe geçmiş beş çevresel sistem içinde ele alınır (Akkaya, 2021). Bu sistemlerden çocuğun doğrudan etkileşim içinde olduğu mikrosistemin en önemli parçalarından biri ailedir. Ailenin her türlü nitelik ve davranışı çocuğun gelişiminde doğrudan etkilidir. Kurama ait bir diğer sistem olan mezosistem içerisinde, okul-aile ilişkisinin niteliğine bağlı olarak çocuğun gelişiminin etkilendiğini söylemek mümkündür. Aynı şekilde kuramda çocuğun doğrudan içinde bulunmadığı fakat dolaylı yoldan kendini etkileyen sistem olarak adlandırılan ekzosistem kapsamında ailenin maddi durumu veya iş durumu değerlendirilebilir. Hiç şüphesiz, eğitim sürecinin önemli dayanaklarından biri olan veli ayağının sıkıntılı olması çocukların etkili bir eğitim almasının önünde duran bir engeldir. Bu sorunların giderilmesi ve veli

ayağının sağlamlaştırılması, eğitim öğretim sürecinin sağlıklı şekilde yürütülmesi için zorunludur.

Yabancı öğrencilerin eğitim sürecinde yaşanan uyum sorunları (f=15) da bu öğrencilerin eğitim hizmetlerinden istenilen şekilde faydalanamamalarına yol açmaktadır. Uyum sorunları temasında öğrencilerin gerek eğitim sistemine gerekse de akran grubuna uyum sağlayamaması ve sonuç olarak kendini sınıfın, okulun ve toplumun bir üyesi olarak görmemesi yer almaktadır. Benzer sonuçlar Aytaç (2021), Arslan ve Ergül (2022), Stevenson ve Willot (2007)'un çalışmalarında da görülmektedir. Aytaç (2021)'ın Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları üzerine yaptığı meta analiz çalışması, yüksek lisans ve doktora tezleri ile makalelerden oluşan 13 çalışmanın incelendiği bir araştırma makalesidir. Çalışmada eğitim sistemine uyum problemlerinin önemli bir sorun olduğu belirtilmiştir. Arslan ve Ergül (2022)'ün mülteci öğrencilerin eğitim sorunları üzerine yaptığı delphi çalışması, nitel yaklaşım dahilinde yürütülen bir araştırma makalesidir. Çalışmada mülteci öğrencilerin uyum problemleri yaşadığı, kültürel farklılıklar sebebiyle mülteci ve Türk öğrencilerle arasında kaynaşma problemleri gözlemlendiği belirtilmiştir. Stevenson ve Willot (2007)'un yabancı öğrencilerin öğrenme isteği ve eğitim hizmetlerinden faydalanma düzeylerini ele aldıkları çalışmalarında; yabancı öğrencilerin İngiltere eğitim sistemine entegre olmada sıkıntı yaşadıklarından söz edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin uyum problemleri Tajfel ve Turner tarafından geliştirilen Sosyal Kimlik Teorisi bağlamında incelenirse kimlik, ayrımcılık ve grup aidiyeti gibi kavramlarla ilişkilendirilebilir. Bu kurama göre kişiler kendilerini belirli sosyal gruplarla ifade ederek kendisinin dahil olduğu bir "iç grup" oluşturur ve diğer grupları "dış grup" olarak görür (Andaç Demirtaş, 2003). Göçmen öğrencilerin uyum süreçleri, bu iç ve dış grup değişkenlerinden doğrudan etkilenir. Göçmenler genellikle göçtükleri ülkede "dış grup" olarak algılanır. Ev sahibi ülkenin fertleri, kendi değerlerini ve niteliklerini koruma amacıyla göçmenlere karşı ayrımcı, dışlayıcı veya önyargılı tutumlar sergileyebilirler. Göçmenler de kendilerini ev sahibi ülkeyi tanımladığı gruptan farklı bir kimlik içinde görerek bu grupla bütünleşmek yerine kendi topluluğuna yönelmek isteyebilir. Uyum sorunlarının kaynakları arasında Türkçe konuşamama, sosyokültürel farklar, aile yapısı, göçün olumsuz etkileri gibi unsurlar yer almaktadır. Yabancı öğrencilerin Türk akranlarıyla bir arada etkili bir eğitim alabilmeleri için yaşadıkları uyum problemlerinin çözüme kavuşturulması gerekmektedir.

Milli eğitimdeki yapısal sorunlar (f=15) da yabancı öğrencilerin eğitiminin verimli bir şekilde gerçekleşmesini güçleştirmektedir. Bu temada sınıf denkliklerinin sağlanamaması, kayıt sistemindeki sıkıntılar, yabancı öğrencilerin düzeylerine uygun olmayan sınıflara kaydedilmesi, yabancı öğrencilerin okul ve sınıflara orantısız bir şekilde dağıtılması, personel eksikliği, öğretmenlerin yabancı eğitiminde yetersiz kalması ve bu konudaki hizmet içi eğitimlerin de sınırlı ve verimsiz olması gibi

sorunlar yer almaktadır. Söz konusu sorunlar, eğitim sistemine etkili bir planlama süreci geçirilmeden dahil edilen ve sayısı milyonlarla ifade edilen yabancı öğrencilerin sorunlarına verimli politikalar geliştirilmesinde yetersiz kalınmasından kaynaklanmaktadır. Benzer sonuçlar Sarier (2020) ile Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in çalışmalarında da görülmektedir. Sarier (2020)'nin çalışmasında aynı şekilde yapısal sorunlar olarak belirtilen problemler; Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in çalışmalarında kayıt sistemindeki belirsizlikler ve ders materyallerinin uygun olmaması şeklinde işlenmiştir. Yabancı öğrencilerin Türkiye'de ve doğal olarak Türk eğitim kurumlarındaki varlıklarının daha uzun süreceği düşünülürse bu sorunlara yetkili kurumlarca bir an önce etkili çözümler üretmesinin önemli ve gerekli olduğu görülecektir.

Yabancı öğrenci ve velilerine karşı zaman zaman sergilenen dışlayıcı, önyargılı ve ayrımcılığa dayanan tutumlar (f=10) da eğitim sürecini olumsuz etkilemektedir. Benzer sonuçlara Mahran (2018)'in çalışmasında da ulaşılmıştır. Mahran (2018)'in çalışmasında Suriye'de yaşanan savaş sonrası Mısır'a göçen Suriyeli mültecilerin ülkede yarattığı etki ve toplumsal uyumları hakkında bilgiler paylaşılmıştır. Çalışmada mülteci öğrencilerin Mısır okullarında hem yaşlıları hem de öğretmenleri tarafından tam anlamıyla kabul görmediği ve zaman zaman ayrımcılık ve toplumsal dışlanmalara uğradıkları belirtilmiştir. Ekolojik Sistemler Teorisi'ne göre de çocuğu etkileyen faktörlerden biri makrosistem kavramı içinde değerlendirilen kültürel değerler, eğitim politikaları ve toplumdaki tutumlardır. Buna göre göçmenlere yönelik uygulamalar, toplumun göçmenlere bakış ve tutumu veya okuldaki kabul görme ya da dışlama durumları çocuğu etkiler. Hiçbir ortamda kabul görmeyecek olan bu tip dışlayıcı, önyargılı ve ayrımcılığa dayanan tutumların eğitim kurumlarında görülmesi de kabul edilemez.

Ekonomik sınırlılıklar sebebiyle öğrencilerin eğitimlerinin aksaması (f=9) da karşılaşılan önemli sorunlardandır. Ekonomik sorunlar temasında özellikle çocuk işçiliği, çocukların ders araç gereçlerini ve ihtiyaçlarını karşılamada yaşanan zorluklar ve okullardaki finansman sıkıntıları sıralanabilir. Benzer şekilde Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in çalışmalarında da ekonomik sıkıntılar ve çocuk işçiliği konusunda, ekonomik sınırlılıkların getirmiş olduğu sorunlara değinilmiştir. Ekonomik sıkıntıların en önemli sebeplerinden biri göç sürecinde maddi varlıklarını ülkelerinde bırakan ve Türkiye'de yoksul bir yaşam sürmek zorunda kalan yabancı ailelerin yaşadığı sıkıntıların çocukların eğitimine yansmasıdır. Çocukların etkili bir eğitim alabilmesi için hiç şüphesiz çocukların ve ailelerinin yaşam şartlarının iyileştirilmesi gerekmektedir.

Çocukların göç sürecinde yaşadığı sarsıcı olayların çocukların yaşamına ve eğitim süreçlerine etkisi (f=5) de eğitim sürecinde karşılaşılan ciddi sorunlardandır. Benzer şekilde Kaya, İnel ve Çetin (2021), Aytaç (2021), Strekalova ve J.L. Hoot (2008)

ile Stevenson ve Willot (2007)'un çalışmalarında da bu sonuca ulaşılmıştır. Konuya Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in çalışmasında psikososyal problemler, Aytaç (2021)'in çalışmasında ise psikolojik problemler konusunda değinilmiştir. Mülteci öğrencilerin özel ihtiyaçlarıyla ilgili eğitimcilere çeşitli önerilerin sunulduğu Strekalova ve J.L. Hoot (2008)'un çalışmalarında; mülteci çocukların savaş ve göç sürecinde yaşadıkları deneyimlerin, eğitimlerine olumsuz yansımalarının olduğu ve bu yansımaların okula uyumlarını zorlaştırdığı üzerinde durulmuştur. Yine Stevenson ve Willot (2007)'un çalışmalarında da; yabancı öğrencilerin göç sürecinde geçirdikleri sarsıcı olayların etkilerinden dolayı İngiltere eğitim sistemine entegre olmada sıkıntı yaşadıklarından söz edilmiştir. Bu temada öğrencilerin geçmiş yaşantıları sebebiyle yaşadıkları travma ve psikolojik sorunların, çocukların eğitimlerine ve arkadaşlık ilişkilerine olumsuz yansımaları yaşanan başlıca sorunlar olarak görülmektedir. Yabancı öğrencilerin yaşadığı bu ciddi sorunların önlenmesi için verimli bir psikolojik danışma ve desteğe ihtiyaç duyulmaktadır.

Yabancı öğrencilerin düzeylerine uygun sınıflara yerleştirilmemelerinden kaynaklanan hazır bulunuşluk sorunları (f=4) da yaşanan önemli sorunlardandır. Yabancı öğrencilerin ihtiyaç duydukları eğitim hizmetinden yeterince faydalanmalarını engelleyen hazır bulunuşluk sorununun giderilmesi de eğitim sürecinin verimli bir şekilde sürdürülmesi için elzemdir.

Yabancı öğrencilerin birçoğunun yaşadığı travma, psikolojik sorun, uyum sorunları gibi problemler sebebiyle psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyduğu gereksinim artmıştır. Ancak bu öğrencilerin gereksinim duyduğu psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini almakta sıkıntı yaşayabildiği (f=3) görülmektedir. Özellikle rehber öğretmeni bulunmayan veya sayısı yetersiz olan okullarda bulunan yabancı öğrenciler ile Türkçesi iyi olmayan öğrenciler bu hizmetleri almakta güçlükler yaşamaktadır.

Meta sentez kapsamında incelenen tez ve makalelerin analizi sonucunda, yabancı öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlara yönelik getirilen öneriler belirlenmiş ve 22 tema dâhilinde sınıflandırılmıştır.

Yabancı öğrencilerin eğitiminde en önemli sorun olarak görülen dil problemlerine yönelik, araştırmacıların %88'i tarafından geliştirilen yabancı öğrencilere ve velilerine dil eğitimleri verilmesi önerisi söz konusu araştırmalarda en fazla dile getirilen çözüm önerisi olmuştur. Benzer sonuç Eryılmaz Ballı ve Dönmez Yapucuoğlu (2021); Kaya, İnel ve Çetin (2021) ve Aytaç (2021)'in çalışmalarında da görülmektedir. Yabancı öğrencilere verilecek dil eğitiminin okul öncesi eğitiminden başlaması önem arz etmektedir. Öğrencilerin dil problemini kısmen de olsa çözmüş olarak eğitim öğretime başlaması, etkili eğitimin önündeki büyük bir engeli yolun başındayken aşmak anlamına gelecektir. Yine öğrenci ile sürekli iletişim halinde olan

ailelerinin de Türkçe öğrenmesinin, hiç şüphesiz çocukların eğitimine olumlu yansımaları olacaktır.

Yapılan araştırmalarda geliştirilen bir diğer çözüm önerisi uyum ve aidiyet programları düzenlenmesi (f=15) önerisidir. Benzer sonuç Sarier (2020)'in çalışmasında da mülteci öğrencilere yönelik uyum programları düzenlenmesi önerisi şeklinde görülmektedir. Eğitim sistemine, arkadaş ortamına, kurallara, toplumsal düzene karşı uyum sorunları yaşayan öğrencilere yönelik geliştirilen uyum ve aidiyet programları düzenlenmesi önerisi; farklı bir ülkeden, çevreden, arkadaş ortamından ve eğitim sisteminden ayrılarak oldukça farklı bir ortama ve eğitim sistemine dahil olan öğrenciler için oldukça gereklidir. Öğrencilerin içinde bulunduğu toplumu ve eğitim sistemini benimsemesi ve kendini bu toplum ve sistemin önemli bir üyesi olarak görmesi için uyum ve aidiyet programlarına sadece sorun yaşayan değil tüm yabancı öğrencilerin katılması önem arz etmektedir.

Yabancı öğrencilerin eğitimde yaşadığı birtakım sorunların kaynağı durumunda olan velilerin, eğitime alınması önerisi (f=12) dikkate alınması gereken bir konudur. Benzer öneri Eryılmaz Ballı ve Dönmez Yapucuoğlu (2021) ve Sarier (2020)'nin çalışmalarında da çeşitli kurslar düzenlenmesi kapsamında yer bulmuştur. Eğitimin en önemli unsurlarından biri olan velilerin, çocukların gelişimi ve eğitimi hakkında bilgi sahibi olması ve çocuklarının eğitimine destek olacak yeterliklere sahip olması için bu eğitimlerin ihtiyaca yönelik ve uygulamaya dönük olarak verilmesi oldukça verimli sonuçların alınmasını sağlayacaktır.

Çok sayıda yabancı öğrencinin bulunduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenler ve okulları idare eden yöneticiler de eğitim sürecinde çok çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Özellikle Türkçe bilmeyen öğrencilerin yüksek sayılarda bulunduğu sınıflarda eğitim veren öğretmenler, doğal olarak bu süreçte yetersiz kalmaktadır. Daha önce bu konuda bir eğitim almamış olan öğretmen ve yöneticilerin çeşitli hizmet içi eğitimlerine dahil edilmesi (f=12) önerisi, öğretmen ve yöneticilerin yabancı öğrencilerin eğitiminde daha bilinçli ve donanımlı olmasını sağlayacaktır. Bu öneri benzer şekilde Kaya, İnel ve Çetin (2021) ile Arslan ve Ergül (2022)'ün çalışmalarında da yer bulmuştur. Arslan ve Ergül (2022) öğretmen ve yöneticilere özellikle çok kültürlü eğitim konusunda hizmet içi destek sağlanmasını önermişlerdir.

Yabancı öğrencilerin, Türk öğrencilerle aynı eğitim programı ve müfredatına tabi tutulması da bu öğrencilerin eğitiminde yaşanan bazı sorunların kaynağı konumundadır. Gerek farklı bir kültür ve sistemden gelmeleri gerekse de göçün olumsuz etkilerine maruz kalmaları sebebiyle Türk öğrencilerden oldukça farklılaşan yabancı öğrencilere yönelik bir yasal mevzuat, eğitim programı ve müfredatının oluşturulması önerisi (f=12), bu çocukların eğitimlerini kendi yapı ve ihtiyaçlarına uygun olarak daha sağlıklı bir şekilde yürütebilmelerini sağlayacaktır.

Kapsamlı bir planlama yapılmadan çok yüksek sayılarda yabancı öğrencinin Türk eğitim sistemine dahil edilmesi, çok boyutlu sorunların yaşanmasına yol açmıştır. Sınıf, okul veya il bazında çözüm bulunamayan bazı sorunların merkezi düzenlemeler ile giderilmesi mümkündür. Merkezi düzenlemeler yapılması temasında (f=10) özellikle denklik sınavları düzenlenmesi ve öğrencilerin yaşlarına değil seviyelerine uygun sınıflara dahil edilmesi, öğretmen yetiştirme programlarına yabancı öğrencilerin eğitimleri ile ilgili konuların eklenmesi ve yabancı öğrencilerin okula devamlarını sağlamaya yönelik yaptırımların getirilmesi gibi öneriler oldukça gerekli görülmektedir.

Yabancı öğrencilerin ihtiyaç duydukları psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin daha yoğun, etkili ve verimli bir şekilde sunulması önerisi (f=10), yaşanan sorunların çözülmesine katkı sunacaktır. Bu öneri benzer şekilde Sarier (2020) ve Aytaç (2021)'in çalışmalarında da yer bulmuştur. Özellikle savaştan kaçan Suriyeli çocukların yaşadıkları psikolojik sorunların eğitime olumsuz yansımaları olduğu bilinmektedir. Bu sorunların çözülmesi ile çocukların, kendilerini daha iyi hissetmeleri ve eğitime daha sağlıklı bir ruh hali ile katılmaları sağlanacaktır.

Yabancı öğrencilerin okul ve sınıflara orantısız bir şekilde dağıtılması eğitimde ciddi sorunların yaşanmasına yol açmaktadır. İncelenen tezlerde, özellikle Suriye sınırında bulunan ve Suriyeli insanların yoğun göçüne maruz kalan illerdeki bazı okul ve sınıflardaki yabancı öğrenci sayılarının Türk öğrenci sayısını geçtiği belirtilmiştir. Yerel ve merkezi düzenlemeler ile yabancı öğrencilerin okul ve sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılması önerisi (f=10), sorunların hafifletilmesini sağlayacaktır.

Türk öğrenci, Türk veliler ve öğretmenlerin; yabancı öğrencilere yönelik sergilediği dışlayıcı ve önyargılı tutumlar, bu çocukların toplumdan uzaklaşmasına ve kendi içlerinde kurdukları arkadaşlıklar ile yetinmelerine yol açmaktadır. Yabancı öğrencilerin toplum tarafından saygı ve kabul görmelerini sağlayacak ve yabancılara karşı farkındalık oluşturacak uygulamaların yapılması önerisi (f=7), toplumdaki ayrışmayı ve gruplaşmaları önleme konusunda önemli ve gerekli görülmektedir. Benzer öneri toplumsal kabulü sağlayacak çalışmalar yapılması şeklinde Kaya, İnel ve Çetin (2021)'in çalışmalarında da yer bulmuştur.

Okul öncesi eğitimi, çocukların ileriki eğitim kademelerinde alacağı eğitim hizmetinden yararlanma oranını belirleyen önemli bir unsurdur. Etkili bir okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin, ilerleyen sınıflarda daha başarılı olduğu eğitimciler tarafından kabul görmektedir. Okul öncesi eğitimin yabancı öğrenciler arasında da yaygınlaştırılması önerisi Aytaç (2021)'in çalışmasında da yer bulmuştur. Özellikle dil engeli dolayısıyla eğitimden yeterince yararlanamayan yabancı öğrencilerin, dil eğitimlerinin de başlama noktasını oluşturan okul öncesi eğitimi sonraki eğitim sürecine de ön hazırlık görevi görmesi bakımından son derece gereklidir.

Yabancı öğrencilerin eğitiminde kullanılacak uygun yöntem ve teknikler ile uygun sınıf ortamının oluşturulması (f=5), maddi imkanları sınırlı öğrencilere destekler sağlanması (f=5), öğrencilerin sınıflara kaydedilmesinde yapılacak seviye sınavı sonuçlarının dikkate alınması (f=5), öğrencilerin kaynaşmasını sağlayacak etkinlikler düzenlenmesi (f=5), yabancı öğrencilerin normal sınıflara kaydedilmeden önce kendilerine özel olarak açılacak sınıflarda ön hazırlığa tabi tutulmaları (f=5), yabancı öğrencilerin eğitimleri konusunda eylem planı hazırlanması (f=4), okullarda tercümanlar görevlendirilmesi (f=4) ve uyum sınıflarının sayısının arttırılması gibi öneriler son derece değerli ve gerekli görülmektedir.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgulara dayanılarak şu öneriler getirilebilir:

- Yapısal sorunlar teması kapsamında öğretim program ve materyallerinin mülteci öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kaldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türk öğrencilere uygulanan öğretim programında hiçbir değişiklik yapılmadan, aynı programın yabancı öğrencilere de uygulanması çeşitli sorunlar yaratmaktadır. Bu sorunun çözümüne ve yabancı öğrencilere uygulanabilecek öğretim programının özelliklerine dair MEB bünyesinde bir anket uygulanarak yabancı uyruklu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin görüşleri alınabilir. Toplanan verilerin uygulanabilirliği konunun uzmanları tarafından değerlendirilebilir. Bu konuda çalıştaylar düzenlenebilir.

- Yabancı öğrencilerin yaşadığı dilden kaynaklanan sorunlar bulgusuna yönelik; küçük yaşlardan itibaren çocuklara, oyun temelli dil öğretimi etkinlikleri düzenlenebilir. Bu şekilde çocukların Türkçeye aşina olmaları ve ileride alacakları kapsamlı dil eğitimlerinin daha işlevsel olması sağlanabilir. Oyun temelli dil öğretimi etkinlikleri 4-6 yaş grubuna yönelik basit bir şarkının sözlerini tekrar etmek, bir masalda geçen kahramanın konuşmalarını taklit etmek veya renkli kartlarla sözcük avı oynamak şeklinde gerçekleştirilebilir.

- Uyum sorunları teması kapsamında yabancı öğrencilerin, Türk arkadaşlarına uyum sağlamakta zorlandığı ve sadece kendi uyruğundaki akranlarıyla arkadaşlık kurduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türk ve yabancı öğrencilerin kaynaşmasını ve yabancı öğrencilerin kendi aralarındaki arkadaşlıklar ile yetinmesini önlemek amacıyla oynanacak oyun, turnuva, spor karşılaşmaları ve yapılacak iş birliğine dayalı grup çalışmalarında, bu öğrencilerin bir arada oynamasına ve çalışmasına imkan verecek planlamaların yapılması ve uygulanması önerilebilir. Bu uygulamaya örnek olarak Türk ve yabancı uyruklu öğrenciler birbirlerinin oyun arkadaşı olarak ilan edilip, bu öğrencilerin beden eğitimi derslerinde planlanan grupça oynanacak oyunlarda, takım halinde oynanan oyunlar veya akıl zeka oyunlarında birlikte olmaları sağlanabilir. Oyun arkadaşları Türk-yabancı birlikteliğini sağlayacak şekilde

dönüşümlü olarak değiştirilebilir.

•Dil sorunları teması kapsamında dilden kaynaklanan akademik sorunlar ve iletişim sorunları yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dil engeli sebebiyle öğrenme güçlüğü ve kendini ifade etme sorunu yaşayan yabancı öğrencilere, öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşamamaları adına, dil becerisine bağlı olmayan zenginleştirilmiş öğrenme etkinlikleri ve çoklu ifade imkanları sağlanarak bu öğrencilerin de başarıma duygusundan mahrum kalmamaları sağlanabilir. Özellikle Türkçe derslerinde uygulanacak zenginleştirilmiş öğrenme etkinlikleri kapsamında drama, eğitsel oyunlar, hikaye anlatma veya tamamlama, kelime veya telaffuz oyunları, kulaktan kulağa oyunu, tekerleme ve bilmece gibi hem eğlenmeyi hem de öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler uygulanarak yabancı öğrencilerin de öğrenebileceklerine olan inançları arttırılmış olur.

•Öğretmenleri mülteci eğitiminde yetersiz kalması ve mülteci velilerle yaşanan sorunlar bulgusuna yönelik Türkiye’de yaşayan başta Suriyeli olmak üzere yabancı uyruklu öğretmenlerin; yabancı öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda dengeli bir şekilde görevlendirilerek, yabancı öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümüne yardımcı olmaları sağlanabilir. MEB ve UNICEF işbirliğiyle yürütülen projelerde ve PICTES (Türk Eğitim Sisteminde Çocuklar İçin Kapsayıcı Eğitimin Desteklenmesi Projesi) kapsamında yabancı öğrencilerin okuduğu okullarda görevlendirilen Suriyeli öğretmenlerin bu okullara dengeli dağıtılması, görevlendirilen öğretmenlerin branşları ile görevlendirildikleri okul düzeyinin mümkün oldukça uyumlu olması, Türkçe’yi etkin şekilde kullanan öğretmenlerin görevlendirmede öncelikli olması ve bu öğretmenlerden okul yönetimlerince aktif bir şekilde faydalanılması sağlanabilir.

•Mülteci öğrencilerin eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlanması ve dilden kaynaklanan sorunlar bulgularına yönelik; bazı okullarda uygulanan PICTES’in yaygınlaştırılması ve proje kapsamında açılan uyum sınıflarının kaynaklar ve imkanlar dahilinde daha fazla okulda açılarak yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri ve Türk eğitim sistemine ayak uydurmaları sağlanabilir.

•Yabancı öğrenciler için rehberlik hizmetlerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmen bulunmayan okullarda, yabancı öğrencilerin yaşadığı sorunların çözümüne yardımcı olunması amacıyla Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM)’nden destek alınabilir. Özellikle göçün olumsuz etkilerinden dolayı psikolojik problemler yaşayan öğrencilerin bu hizmetten öncelikli olarak yararlanması sağlanabilir.

•Yabancı öğrenci velilerinde kaynaklanan bulgulara yönelik; Yabancı öğrenci velilerine, öğrencilerin eğitim süreci ve derslerine destek sağlanması konularında

bilgilendirme amaçlı okul çapında küçük toplantılar düzenlenebilir. Bu toplantılarda okullarda görevlendirilecek tercüman veya yabancı uyruklu öğretmenlerden hem çeviri hem de ikna konusunda destek alınması sağlanabilir.

•Yapısal sorunlar teması kapsamında bazı yabancı öğrencilerin seviyelerine uygun olmayan sınıf düzeylerine kayıtlı oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Yabancı öğrencilerin yaşları dolayısıyla dahil edildikleri sınıflarda, ön bilgilerinin yetersizliği dolayısıyla çoğu zaman başarısız oldukları görülmektedir. Bu öğrencilerin sınıflara kaydedilmesinde tek kriterin yaş olmaması ve ön bilgilerinin tespit edilerek düzeylerine uygun sınıflardan eğitime başlamaları sağlanabilir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

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

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Kaynakça

- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ağdalyan, A. (2021). *Kilis İlinde Öğrenim Gören İlköğretim Çağındaki Suriyeli Öğrencilerin Eğitimde Yaşadıkları Güçlükler ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri (Okul Yöneticileri Görüşlerine Dayalı Olarak Yapılan Bir İnceleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Akkaya, M. F. (2021). *Ekolojik Sistemler Teorisi Kavramları ile Bir Vaka Değerlendirilmesi*. Tezsiz yüksek lisans dönem projesi. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Altınışik Akgöz, A. (2022). *Yabancı öğrencilerin eğitimde yaşadığı sorunlara yönelik bir meta-sentez çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci öğrencilerin eğitimlerinde yaşadıkları sorunlar: Öğretmenlerin perspektifinden bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1-31.
- Aydın, B. 1997. *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Aytaç, T. (2021). Türkiye’de ki Suriyeli çocukların eğitim sorunlarına bir bakış: bir meta-analiz çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 173-193.

- Baykoç, N. (1986). Çocuklarda Dilin Kazanılması. *Ya-Pa 4. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Birleşmiş Milletler (BM), (2005). Ülke içinde yerinden olma konusunda yol gösterici ilkeler. Brookings Enstitüsü Yerinden Olma Projesi, Washington, D.C. <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/altipar/Yayinlar/Yol%20ilkeler.pdf> (30.11.2022)
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38
- Çallı, Y. (2009). *Türk anayasa hukukunda eğitim hakkı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demirtaş, H.A. (2003). Sosyal Kimlik Kuramı Temel Kavram ve Varsayımlar. *İletişim Araştırmaları*, 1(1), 123-144.
- Duğan, Ö. ve Gürbüz, S. (2018). Suriyeli sığınmacıların sosyal entegrasyonuna yönelik bir araştırma. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(26), 529-546.
- Emin, M.N. (2019). *Geleceğin inşası: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi*. İstanbul: SET Vakfı İktisadi İşletmesi.
- Eryılmaz Ballı, F. ve Dönmez Yapucuoğlu, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim öğretim yaşantılarına ilişkin tezlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 505-524.
- Karasu, M.A. (2017). Göç ve uyum sorunu. A. Yatkın (Ed.), *Uluslar arası 11. kamu yönetimi sempozyumu bildiri kitabı: Uluslar arası göç ve mülteci sorununun çözümünde kamu yönetiminin rolü*. (s. 631-649). Elazığ: Fırat Üniversitesi, Atatürk Kültür Merkezi.
- Karataş, K., Adıgüzel, Y. ve Ünal, A. Z. (2018). Göç Travması. M. Baloğlu ve E. Göv (Ed.), *Psikososyal Güçlendirici Destek Programı Göç Travması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Kaya, M., İnel, Y. ve Çetin, T. (2021). Türkiye'de Suriye göçü sonrasında Suriyeli mültecilere verilen kapsayıcı eğitim üzerine bir meta sentez çalışması. *13th International Conference of Strategic Research on Scientific Studies and Education (ICoSReSSE)*. Antalya/Türkiye
- Kaya, S. ve Öz, A.Ş. (2020). Göç eden çocuklar özel eğitime ihtiyaç duyar mı?. R. Demir (Ed.), *Çeşitli Açılardan Göç ve Eğitim Multidisipliner Bir Çalışma*. Ankara: İksad Yayınevi.
- Kol, S. (2013). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Krafft, C., Sieverding, M., Salemi, C. and Keo, C. (2018, April). Syrian refugees in Jordan: Demographics, livelihoods, education, and health. *In Economic Research Forum Working Paper Series* (Vol. 1184).
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for evaluation*, (30), 73-84.
- Mahran, A.A. (2018). The challenges of social adjustment of Syrian refugees in Egyptian society and ways of confronting them in the light of some variables. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(3).
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. (Ocak, 2022). https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26165737_goc2022sunu.pdf. (Erişim tarihi: 22.11.2022)
- Nar, B. (2008). *Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri: Dilovası Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Noblit, G. W. and Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Newbury Park: Sage, 11.
- Özgün, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin akademik başarı ve okul ortamı uyumuna ilişkin gözlemlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- PICTES. (2022). <https://piktes.gov.tr/cms/Home/Hakkimizda>. (Erişim tarihi: 01.11.2022)
- Polat, S. ve AY, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Saklan, E. ve Karakütük, K. (2022). Türkiye’deki Suriyeli eğitim çağı çocuklarının eğitim süreçleri üzerine bir çözümleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 51-76.
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye’de mülteci öğrencilerin eğitimi üzerine bir meta-sentez çalışması: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 80-111.
- Stevenson, J. and Willott, J. (2007). The aspiration and access to higher education of teenage refugees in the UK. *Compare*, 37(5), 671-687.
- Strekalova, E. and Hoot, J. L. (2008). What is special about special needs of refugee children?: Guidelines for teachers. *Multicultural Education*, 16(1), 21-24.
- Thomas, J. and Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-10.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi, İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu. (2018). Göç ve Uyum Raporu. Erişim adresi: https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2018/04/resources_goc_ve_uyum_raporu.pdf.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Migration is one of the most significant social phenomena, is an event that deeply affects human and social life. In particular, mass migrations driven by compulsory reasons cause many negative situations. One of these migrations, the migration of Syrian people to Turkey, has caused numerous personal and social challenges in different areas and dimensions. One of the most important problems is the education problem. The enrollment of more than one million foreign students began to receive education in Turkish schools has affected both these students and other stakeholders of education in a multifaceted way. Scientific studies drawing attention to the problems experienced as a result of this situation a growing body of scientific research has emerged. In this article, studies on the educational problems of foreign students studying in different provinces of Turkey and the solutions to these problems are examined together. By synthesizing the existing research, this article aims to provide the educational problems of foreign students and the solutions to these problems in different dimensions, highlights the issue from a broader framework and offers insights by examining and synthesizing the research in the field in question.

Method

In this study, the meta-synthesis method was employed to collectively evaluate numerous qualitative studies examining the problems experienced by foreign students in the Turkish education system. For this purpose, the study was conducted through document analysis, a qualitative research technique was used to collect and analyze data. In this regard, articles and theses published between 2015 and 2022 that focused on of foreign students studying in primary schools in Turkey were examined. During the research process, the literature was systematically scanned using keywords such as "foreign students", "educational problems of Syrian students", problems of refugee students" and "immigrant education". Master's theses were accessed via the YÖKTEZ system the research questions; The articles were accessed from the Google Scholar search engine and Dergipark database. In this context, 14 articles and 11 master's theses were included in the scope of meta-synthesis. These documents were analyzed to identify both the key educational problems of foreign students, which constitute the main purpose of the study, and the solutions to these problems and the proposed. Common themes were developed by grouping by combining the identified problems and solution suggestions under appropriate categories.

Findings

As a result of the study, the educational problems of foreign students in Turkey were categorized under five main themes and twelve sub-themes. The primary issues identified included as a result of the study were determined as language barriers,

social challenges, behavioral difficulties, academic struggles and systemic problems. The solution proposals presented in the reviewed studies were grouped under 5 main themes and 22 sub-themes. It has been seen that the solution suggestions made in the studies in question commonly emphasized structural reforms, various training programs, organized activities and events, the removal of systemic limitations, and teacher-focused recommendations.

Conclusion, Discussion and Suggestions

Based on the findings obtained from the research examined within the scope of the study, it was concluded that primarily experience language-related difficulties. In addition, adaptation problems, disciplinary and behavioral problems, structural deficiencies, exclusionary and discriminatory attitudes were also emphasized as significant concerns. The majority of researchers recommended providing Turkish language education to foreign students and parents. In addition, suggestions such as implementing adaptation and belonging programs for the mentioned problems, addressing structural deficiencies, and offering various trainings to school administrators and teachers are also important. Considering that the presence of foreign students in the Turkish education system will continue, all proposed solutions—both for existing and potential problems—are regarded as essential and valuable. In this context, the present study puts forward the following recommendations to the problems experienced in the education of foreign students:

- Addressing the language problems experienced by foreign students; Game-based language teaching activities can be organized for children from an early age.
- In order to prevent Turkish and foreign students from socializing and to prevent foreign students from being content with their own friendships, it may be recommended to make and implement plans that will allow these students to play and work together in games, tournaments, sports matches and collaborative group activities.
- Foreign teachers, especially Syrians, living in Turkey; By assigning a balanced assignment to the schools where foreign students study, they can help solve the problems experienced by foreign students.
- It is seen that foreign students often fail in the classes they are included in due to their age, due to their insufficient prior knowledge. Age should not be the only criterion for enrolling these students in classes, and their prior knowledge can be determined so that they can start education in classes appropriate to their level.
- Research can be conducted to obtain the opinions of the education community on the characteristics of the curriculum and educational program that can be applied to foreign students.

Ek

Çalışmada İncelenen Tez ve Makalelerin Künyeleri

(T1) Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

(T2) Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

(T3) İçöz, H. (2019). *İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

(T4) Anis, R. (2019). *Devlet ilkokullarında eğitim gören Suriyeli öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

(T5) Kaya, İ. (2020). *Sınıfında Suriyeli öğrencisi bulunan öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştığı sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

(T6) Şeker, S. (2020). *Mülteci öğrencilerin karşılaştığı eğitim sorunları: Yozgat ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bozok Üniversitesi, Yozgat.

(T7) Yılmaz, M. (2020). *Suriyeli mülteci öğrencilerin okul ortamına uyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.

(T8) Ağdalyan, A. (2021). *Kilis ilinde öğrenim gören ilköğretim çağındaki Suriyeli öğrencilerin eğitimde yaşadıkları güçlükler ve bunlara yönelik çözüm önerileri (Okul yöneticileri görüşlerine dayalı olarak yapılan bir inceleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

(T9) Sevinç, E. (2021). *Okul yönetici ve öğretmenlerin mülteci veliler ile karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İbn Haldun Üniversitesi, İstanbul.

(T10) Elseyeyden, H. (2021). *Veli görüşlerine göre ilkokula giden Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

(T11) Maltaş, N. B. (2021). *Sınıfında Suriyeli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Mersin ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

(M1) Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/14, 123-158

(M2) Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.

(M3) Başar, M., Akan, D. ve Çiftçi, M. (2018). Mülteci öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1571-1578.

- (M4) Cırt Karaağaç, F. ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11 (18), 530-568.
- (M5) Delen, A. ve Ercoskun, M. H. (2019). Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının nitel açıdan incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 299-322.
- (M6) Özenç, E. G. ve Saat, F. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaştığı sorunlar. *International Journal of Active Learning*, 4(2), 60-74.
- (M7) Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 213-234.
- (M8) Koşar, S. ve Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- (M9) Külekçi Akyavuz, E., Gezeroğlu, E. ve Toma, Ş. G. (2020). Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-15.
- (M10) Alkalay, G., Kırıl, B. ve Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-249.
- (M11) Aydeniz, S. ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(1), 385-404.
- (M12) Sarıahmetoğlu, H. ve Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612-634.
- (M13) Kaya, A. (2022). Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde karşılaştıkları zorluklar. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(3), 89-99.
- (M14) Taşcı, H. C. ve Yüksel Oktay, E. (2022). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim sorunları üzerine sistematik derleme. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 125-139.

Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşleri*

Seyfettin ABDURREZZAK^a



İsmail KILIÇ^b



Gökhan ILGAZ^c



^a Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Edirne

^b Prof.Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne

^c Doç.Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne

Özet

Bu araştırmada okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine göre kurgulanmıştır. 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme ile belirlenen; Edirne ilinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 23 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yöneticilerin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin yorumlanması sürecinde içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında ortaya çıkan kodlar sorunlar, nedenleri, etkileri ve çözüm önerileri kategorilerinde ve yönetsel sorunlar, öğretmenlerle ilgili sorunlar, velilerle ilgili sorunlar, öğrencilerle ilgili sorunlar ve mali sorunlar temaları altında toplanmıştır. Araştırmada öne çıkan bulgular literatür bulgularıyla tartışılmış ve müdürlerin yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yönetim süreçleri, değişme, okul yöneticisinin değişen rolleri

Type/ Tür:

Research / Araştırma

Received/ Geliş Tarihi:

31 Ekim 2024

Accepted/ Kabul Tarihi:

24 Aralık 2024

Page numbers/ Sayfa no:

40-65

Citation Information/Atıf bilgisi:

Abdurrezzak, S., Kılıç, İ. ve Ilgaz, G. (2025). Okul yöneticilerinin yönetin süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşleri. *Harran Maarif Dergisi*, 10(1), 40-65. doi: 10.22596/hej.1576891

Sorumlu yazar: Seyfettin Abdurrezzak

e-posta: srezzak@hotmail.com

* Bu çalışma 3-5 Kasım 2022 tarihlerinde Trakya Üniversitesi Uzunköprü Meslek Yüksek Okulu tarafından düzenlenen Ulusal Uzunköprü Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Opinions of School Administrators on the Problems They Encounter in Management Processes and Solution Suggetions

Abstract

In this research, we aimed to examined school administrators' views on the problems they encountered in management processes and their solution suggestions. The study was designed according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. The study group of this research, which was conducted in the 2022-2023 academic year, was determined by easily accessible sampling; It consisted of 23 school administrators working in public primary, secondary and high schools in Edirne. A semi-structured interview form, in which the opinions of managers were taken, was used as a data collection tool in the research. Content analysis and constant comparison techniques were used in the data interpretation process. The codes that emerged from the research results were collected in the categories of problems, causes, effects and solution suggestions and under the themes of administrative problems, problems with teachers, problems with parents, problems with students and financial problems. The prominent findings of the research were discussed with the literature findings and suggestions were presented.

Key Words: Management Processes, Change, Changing Roles of the School Principal

Giriş

Hızla değişen, karmaşıklık ve belirsizlikle dolu bir ortamda tek sabit kalan şey sürekli değişimdir. Dünya, teknolojiden biyogenetiğe kadar insan girişiminin her alanında çok sayıda değişikliğe, devletlerin karşılıklı bağımlılığına ve küreselleşmeye, artan rekabet baskılarına, bilgi genişlemesine tanıklık etmektedir. Bu toplumsal değişimler, okulları da geçmişe göre daha dinamik ve karmaşık bir hale dönüştürmektedir. Politika değişiklikleri sayesinde okul müdürleri de geçmişe göre daha dinamik ve karmaşık bir toplumsal bağlamda çalışmaktadırlar. Değişen öğrenci demografisi, bilgi patlaması, müdürün etkileşimde bulunduğu daha geniş roller ağı ve teknolojinin yaygın etkisi, bu karmaşık ortamın birkaç özelliğidir. Bu özelliklerin birçoğu ulusal bağlamlarda okul liderlerini etkilemektedir (Crow, 2006). Değişimin çok hızlı bir biçimde yaşandığı günümüzde okul yöneticisinin sorumlulukları ile sahip olması gereken yeterlikler de günden güne değişim göstermektedir (Hallinger, 2005). Okuldaki çalışanların görev ve sorumluluk alanlarını belirleme, öğretmenler arasında güven duygusunu ve işbirliğini destekleme, öğretimsel rehberlik yapma okul müdürlerinin temel görevleri arasında sayılmaktadır. Bunun yanı sıra okulun amaç ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, öncelikli görülen işlerin tasarlanması, eylem planının uygulanması ve okul bütçesinin hazırlanması okul yöneticilerinin görevleri içinde yer alır (Bush, 2007; Supovitz ve diğ., 2010).

Okul yöneticisinin hedefi, okulun misyonunu gerçekleştirmede öğrencilerin ve öğretmenlerin yüksek performans göstermesini sağlamaktır. Yüksek performans, planlama, örgütlenme, liderlik etme ve izleme gibi yönetim süreçleriyle ve liderlik işlevleri aracılığıyla örgütsel kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirir (Lunenburg, 2010). Eğitim sistemi içinde sarf edilen çabaların merkezi olan okulların, istenen ve beklenen hedeflere ulaşmasına etki eden unsurlardan en önemlilerinden birisi okul yöneticilerinin okullarını yönetirken izlemiş oldukları yönetim süreçleridir (Açıkalın, 1994). Yönetim süreçleri belirlenen amaçların başkaları aracılığıyla gerçekleştirilmesidir. Yönetimsel süreçlerin takip edilmesi alanyazında; planlama yapılarak rasyonel bir hazırlığın yapılması, örgüt için en uygun yapının tesis edilerek kadrolamanın yapılması, iyi bir iletişim ağının kurulması, birimler arasında iş birliğinin sağlanması, örgüt paydaşları açısından gerçekleştirilen çalışmanın değerli hale getirilmesi ve amaca ulaşıp ulaşılamadığının değerlendirilmesi (Koçel, 2011) şeklinde ifade edilmektedir.

Tarih boyunca paradigmaların bir yansıması olarak örgütlerin yönetim süreçlerinin nasıl daha etkili olabileceği ile ilgili değişim ve gelişimler yaşanmıştır. Bu değişim ve gelişmeler, toplumun yönetim süreçlerine ve örgütte bulunan tüm unsurlara çok yönlü bakabilmeyi öğretmiştir. Bu çok yönlü bakış; küreselleşme, teknolojik gelişmeler, geleneksel toplumdan uzaklaşma gibi etmenlerle 21. yüzyılda eğitim sisteminde de yeni yönetim anlayışını gerekli kılmakta, eğitimin tüm paydaşlarının beklenti ve ihtiyaçlarını karşılanması adına okul yöneticilerinin rolünü daha da önemli hale getirmektedir (Jamali, 2005). Okullarda ortaya çıkabilecek birçok sorunun önüne geçebilmek ancak okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini etkili ve dikkatli kullanmalarıyla mümkündür ki alanyazında bu süreçler planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme ve denetleme şeklinde ifade edilmektedir (Humes, 2000). Okul yöneticileri için bu süreçler ve roller alanyazında farklı başlıklar altında açıklanmaktadır. Başaran (2000), bu rolleri eğitim programının yönetimi, genel hizmetlerin yönetimi, insan kaynağının yönetimi, mali kaynakların yönetimi şeklinde ifade ederken; Taymaz (2003) ise eğitim ile ilgili hizmetler, personel hizmetleri, eğitim ve öğretim ile ilgili hizmetler olarak açıklamaktadır. Her ne kadar alanyazında farklı roller ifade edilse de okul yöneticisinin en temel görevi eğitim öğretim programının amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak olan yönetsel süreçleri gerçekleştirmektir (Keskinkılıç, 2007; Tanrıöğen, 1998). Tüm bu roller, durumsal şartlar çerçevesinde okul yöneticilerinin yönetsel süreçlere ilişkin liderlik rollerinde de kaçınılmaz dönüşümü beraberinde getirmektedir. Çünkü okullar sadece öğrenci öğretmenlerden meydana gelen kapalı bir örgütlenme değildir (Bell ve Rhodes, 2002; Everard ve diğ., 2004).

Okulların sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal çevreleri vardır (Şişman, 2018). Okul yöneticileri okulun sahip olduğu bu dış çevreyi de etkileyebilecek şekilde yönetsel süreçlere liderlik edebilmelidir. Bu yönetsel süreçlerin yönetilmesi esnasında okul yöneticilerinin, merkezi yönetim yapısından, bürokrasiden, eğitim programlarından, insan kaynağından, öğrenci kaynağından, genel idare hizmetlerden veya mali kaynaklardan kaynaklı sorunlarla karşı karşıya kalması mümkündür. Ancak okul yöneticilerinin bu sorunlarla baş edebilmesi ve değişimin kaçınılmaz olduğunun farkında olarak değişimi sağlamak için çaba göstermesi beklenmektedir (Bottery, 2001; Şişman, 2018). Bu çabanın tek amacı aslında bu yüzyılın gereklerine uygun bir okul meydana getirebilmektedir. Alanyazında okul yöneticilerinin yönetsel süreçlerdeki rollerine ilişkin birçok araştırma mevcuttur (Aksoyalp, 2010; Balyer, 2012; Cowie ve Crawford, 2007; Feng, 2003; Gündüz ve Balyer, 2013; Hallinger, 2003; Summak ve Karadağ, 2013; Tintoré ve diğ., 2022; Tofur ve Yıldırım, 2021). Bu araştırmada da okul müdürlerinin rolleri ve sorumlulukları bağlamında yaşadığı sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Günümüz dünyasında belirsizliklerin ve kaosun ortasında kalan okul yöneticileri için mevcut yönetim süreçlerinin, ihtiyaçlara cevap vermekten uzak olduğu ifade edilebilir. Yönetim süreçlerindeki değişimin gerekliliğini kavrayamayan ve mevcudun korunması yönünde çaba sarf eden okul yöneticilerinin gerek okul örgütü içindeki gerekse dışındaki çevre baskısına dayanmasının mümkün olmadığı söylenebilir. Haliyle ortaya çıkan değişimler karşısında bu süreçleri gereği gibi yönetemeyen okul yöneticileri sorunların ve çatışmaların odağı haline gelebilmektedir. Bu manada günümüz dünyasında okul yöneticisinden eğitimsel amaçlardaki belirsizlikleri ortadan kaldırması, eğitimsel vizyonu değiştirmeye ve gelişmeye açık bir yapıda tasarlaması ve profesyonel bir yönetim süreci ortaya koyması beklenmektedir.

Değişim elbette okul yöneticilerinin işlerini de eskisinden daha zorlu hale gelmesine neden olmuş ve sonuç olarak okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar ve zorluklar eğitim liderliği alanyazında nemli bir konusu haline gelmiştir (Fullan, 2014). Bu araştırma da okul okul yöneticisinin rolleri ve sorumlulukları bağlamında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla ilgili çözüm önerilerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Amaç, okul müdürlerinin yönetim sürecinde karşı karşıya kaldıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarını derinlemesine incelemektir. Bu bağlamda *“okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri nelerdir?”* sorusu araştırmanın genel amacını oluşturmuştur. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin yaşadıkları yönetsel sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerinde öğretmenlerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerinde velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerinde öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerinde yaşadıkları mali sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Bu bağlamda araştırma okul yöneticilerini yaşadıkları zorlukların/sorunların ortaya çıkarılması, bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin betimlenmesi, Alanyazına ve uygulayıcılara sağlayabileceği katkı düşüncesiyle önemli görülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine göre kurgulanmıştır. Fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfeder. Buradaki amaç olguyu deneyimleyen bireylerden fenomenin özünü, temel mahiyetini keşfetmek ve katılımcıların öznel deneyimlerinden hareketle bu deneyimlerdeki ortak noktaları, benzerlikleri ortaya çıkarmak ve betimlemektir. Çünkü fenomenolojik yaklaşım etkili, duygusal ve sıklıkla yoğun insan deneyimlerini çalışmak için uygundur (Creswell, 2013; Merriam, 2009). Bu çalışmada amaç, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve onların bu sorunları kendi özel koşullarında nasıl deneyimlediklerini incelemektir. Özellikle okul yöneticilerinin, yönetim süreçlerindeki karşılaştıkları sorunları kendi öznel koşullarında nasıl deneyimlediklerini incelemek açısından en uygun araştırma tasarımı olarak ön plana çıkmaktadır.

Çalışma grubu

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesine yönelik herhangi bir kural bulunmamaktadır. Örneklem büyüklüğü araştırmanın doğasına ve amacına, kullanışlılığına ve eldeki zaman ve diğer kaynaklara bağlıdır (Patton, 2014). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından amaçlı örneklemede kimlerin araştırmaya dâhil edileceğine karar verilir (Cohen, ve diğ., 2005). 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen bu araştırmanın çalışma grubunu; Edirne ilinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 23 okul yöneticisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan yöneticilerin demografik özellikleri Tablo 1 'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler.

Rumuz	Cinsiyet	Yaş	Yöneticilik Süresi	Öğrenim Durumu	Okul Türü
Y1	Erkek	36	9	Yüksek Lisans	İlkokul
Y2	Erkek	42	14	Lisans	Lise
Y3	Erkek	41	13	Lisans	İlkokul
Y4	Erkek	37	10	Lisans	Ortaokul
Y5	Erkek	47	5	Lisans	İlkokul
Y6	Kadın	34	5	Lisans	Ortaokul
Y7	Kadın	24	2	Lisans	İlkokul
Y8	Kadın	24	1	Lisans	Ortaokul
Y9	Erkek	31	4	Lisans	İlkokul
Y10	Erkek	28	1	Lisans	Lise
Y11	Erkek	42	8	Yüksek Lisans	İlkokul
Y12	Erkek	41	8	Yüksek Lisans	Lise
Y13	Erkek	35	5	Yüksek Lisans	İlkokul
Y14	Erkek	31	7	Yüksek Lisans	Lise
Y15	Kadın	55	12	Lisans	İlkokul
Y16	Kadın	46	3	Yüksek Lisans	Lise
Y17	Kadın	46	3	Lisans	Ortaokul
Y18	Erkek	37	10	Yüksek Lisans	Ortaokul
Y19	Erkek	52	18	Lisans	İlkokul
Y20	Kadın	39	7	Lisans	Ortaokul
Y21	Erkek	54	23	Lisans	Lise
Y22	Kadın	42	5	Yüksek Lisans	İlkokul
Y23	Erkek	37	4	Yüksek Lisans	Ortaokul

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise okul yöneticilerin çalıştıkları okullarda deneyimledikleri sorunların ortaya çıkarılmasına ilişkin beş adet açık uçlu soru yer almıştır. Araştırma sorularının anlaşılabilirliği için iki okul yöneticisiyle denemelik bir ön görüşme yapılmış ve soruların anlaşılır olması sağlanmıştır. Ayrıca sorular nitel araştırmalar konusunda uzman iki öğretim üyesi tarafından incelemeye tabi tutulmuş ve son olarak bir Türkçe öğretmeni tarafından

gözden geçirilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin toplanması, 2022 yılı eylül ve ekim aylarında katılımcıların görev yaptıkları okullarda yüz yüze görüşmeler yoluyla yapılmıştır. Bireysel görüşmelerde gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcılara araştırma konusu hakkında önceden bilgi verilmiş ve görüşmeler katılımcılardan randevu alınarak kendi okullarında sessiz bir ortamda gerçekleştirilmiştir.

Verilerinin analizi sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde bir metnin sembolik ve sistematik sayma ve kaydetme uygulamaları kullanılır (Neuman, 2008). Bu çalışmada amaca uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin içerik analizinde MAXQDA 2020 paket program kullanılmıştır. Araştırma bulguları her bir soru kapsamında verilerin kodlanması, temaların oluşturulması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilmiştir. Her bir soru tema olarak adlandırılmış ve bunlar altında verileri genel düzeyde açıklayabilen ve bir araya gelen kodlardan kategoriler elde edilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde kodlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar detaylıca incelenmiştir. Analizler, her soru temelinde yapılmış ve elde edilen bulgular ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde açıklanmış daha sonra yorumlanmıştır. Çalışmaya katılan yöneticiler Y1, Y2, ..., Y23 rumuzlarıyla kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada anahtar geçerlik ölçütleri olarak inandırıcılık (doğruluk değeri, iç geçerlik); aktarılabilirlik (dış geçerlik); tutarlık (güvenirlik) ve teyit edilebilirlik: (tarafsızlık, nesnellik) kavramları kullanılmaktadır (Ary ve diğ., 2010). Bu araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliğini) artırmaya yönelik şunlar yapılmıştır: Öncelikle görüşme sonrasında elde edilen bulgular görüşülen kişilere tekrar incelenmiş gerekli düzeltmelere yer verilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmanın tüm aşamalarında araştırmacılar nesnel davranmaya dikkat etmişlerdir. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, nitel araştırma yöntemlerine hakim iki öğretim üyesi tarafından değerlendirip, birlikte kodlanmıştır. Araştırmanın aktarılabilirliğini artırmaya yönelik bulgular altında ayrıntılı betimlemeler yapılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sürecinin her aşaması ayrıntılı bir şekilde okuyucuya sunulmuştur. Araştırmacılar tarafından ilgili aktarımlar sade ve anlaşılır bir dil kullanılmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını artırmaya yönelik bir araştırmacı tarafından ayrı bir kodlama yapılmıştır. Kodlama güvenilirliğinin hesaplamasında Miles ve diğerleri (2014) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Miles ve diğerleri (2014), güvenilir bir nitel kodlama için kodlamalar arası görüş birliği oranının en az 0.80 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrı

zamanlarda yapılan kodlamalar arası görüş birliği yüzdesinin 0.91 olduğu belirlenmiştir. Bu düzey güvenilir kodlama yapıldığını göstermektedir. Aynı zamanda araştırmanın tutarlık incelemesi eğitim bilimlerinde iki öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Teyit edilebilirliğine ilişkin ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapora temel oluşturan notlar gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere araştırmacılar tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri kapsamında elde edilen veriler üzerinden yapılan içerik analizi bulguları verilmiştir.

Yönetimsel Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “okul yöneticilerinin yaşadıkları yönetimsel sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusu kapsamında içerik analizi bulguları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul yöneticilerinin yaşadıkları yönetimsel sorunlar

Tema	Kategori	Kod	f
Yönetimsel Sorunlar	Sorunlar	Ast ve üst yöneticilerle iletişim sorunları	6
		Okul işlerine dışardan müdahale edilmesi	4
		Adil olmayan uygulamalar	2
	Nedenleri	Aşırı iş yükünün olması	14
		Yetki alanının ihlal edilmesi	2
		Planlama hatalarının olması	1
		Etkileri	11
	Çözüm Önerileri	Motivasyon düşüşü	8
		Performansın düşmesi	5
		Stres düzeyinin artması	3
		Örgütsel bağlılığın azalması	6
		Planlı çalışmaya özen gösteririm	4
		Motive olmaya çalışırım	4
		Olumlu iletişim kurmaya çabalarım	3
		Zamanı etkili kullanmaya çalışırım	2
		Alt yöneticiler arasında işbölümü yaparım	1
		Meslektaşlarımdan destek alırım	1
		Sorunları yansıtmamaya çabalarım	1

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetimsel alanda yaşadıkları en önemli sorununun “Ast ve üst yöneticilerle iletişim sorunları (f=6)” olduğu anlaşılmıştır. Yaşanılan sorunların başlıca nedeninin “aşırı iş yükünün olması (f=14)” ifade edilmiştir. Okul yöneticilerinin yaşadıkları yönetimsel sorunların ise en çok onların “motivasyonunu (f=11)” ve performansını düşürdüğü (f=8)” anlaşılmıştır. Okul yöneticilerinin yönetimsel sorunlar karşısındaki çözüm önerileri incelendiğinde “planlı çalışmaya özen gösteririm (f=6)” görüşünün müdürler tarafından en çok vurgulandığı görülmüştür. Yönetimsel sorunlarda öne çıkan bulgulara ilişkin okul

yöneticilerinin görüşleri ise şöyledir:

“Üst yönetici ve okul paydaşlarının istek ve beklentilerinin fazlalığının yanı sıra bunlara ayıracak zamanın kısıtlı olması bu sorunlara sebep oluyor (Y21)”

“Yönetimsel sorunların kaynağı “sen okul müdürüsün halledersin anlayışının tüm eğitimcilere sirayet etmesidir (Y12)”

“Yaşadığımız sorunların tek sebebi yok. Sorunlar kayırmacılık, üst makamlara sorun taşımamak ve siyasi sebeplerden kaynaklanıyor bence (Y11)”

“Kullanıldığımızı düşünüyorum. Mutfakta işlerin nasıl yürüdüğünü bilmeyenler bize iş buyuruyor. Olmayacak şeyler isteniyor. Boş şeylerle çok vakit harcıyoruz, enerji harcıyoruz ama esas konudan uzaklaşıyoruz. Birileri birilerine şirin gözükecek diye biz eziliyoruz plansızlık özetle. Sonuç olarak stres yorgunluk tükenmişlik ve umutsuzluk yaşıyorum. Tek işimiz gerçekten öğrencilerimiz ve eğitim öğretim olsa keşke, diğer işler yoruyor (Y17)”

“Öğrenci sayımız yüksek, bazen tüm öğrenci veli öğretmen sorun ve ihtiyaçlarına yanıt vermek çok zor oluyor. Sorunların ertelenmesinin nedeni olarak yönetici sayısındaki yetersizlik diyebiliriz (Y20)”

“İş yükü çok fazla bu yüzden yönetimsel açıdan sorun yaşıyorum. Daha çok bu konuda planlı çalışmaya özen gösteriyorum. Bilişim Sistemlerinden kaynaklı sorunlarda ise meslektaş desteği alıyorum. Yetki alanı ile ilgili yapabileceğim pek bir şey yok genelde uygulamalarda karşıtı keşke yaşadığımız için bazen inisiyatif almamız gerekiyor doğru söylemek gerekirse (Y3)”

“İş yükümüzün çok fazla olması sorunların başlıca nedeni diyebilirim. Tüm birimlere vermemiz gereken düzenli raporlar nedeniyle okuldaki çoğu işimize zaman ayıramıyoruz. ayrıca yeterli ve nitelikli yardımcı personelin bulunmaması da bizlere ayrı bir iş yükü yaratıyor. Taşınmalı araç şoför ve çalışanlarının umursamaz tavırları da bize yüklenen ayrı bir sorumluluk diyebilirim. Hayal ettiğim idareciliği yapamıyor ve yaşayamıyorum. Öğretmenleri motive edici iş ve etkinlikler okulu güzelleştirmek ve yapmak istediklerim işler için zaman ayıramıyorum (Y5)”

“Okullarda gereksiz projeler iş yükünü arttırmaktadır. Prosedürler ve sorumluluk alanımızda istenen ve tutulması gereken evrak sayısı oldukça fazla. Bence bunların çoğu gereksizdir. Gereksiz evrak yükünü azaltmak için seçici davranmaya özen gösteriyorum, önemli olan işleri ön plana alıyorum (Y23)”

Öğretmenlerle İlgili Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde öğretmenlerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusu kapsamında içerik analizi bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle ilgili yaşadıkları sorunlar

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmenlerle İlgili Sorunlar	Sorunlar	Velilerle iletişim sorunları	7
		Görev ve sorumlulukların yerine getirilmemesi	7
		İş doyumu ve motivasyon düşüklüğü	7
		Okul etkinliklerine katılmamak	5
		Sınıf yönetiminden kaynaklı disiplin sorunları	4
		Öğretmenler arasındaki eşgüdümsüzlük	4
		Öğretmen kadrosunun yetersiz olması	3
	Nedenleri	Teknolojinin yeterli kullanılmaması	2
		Okul yönetimiyle olumlu iletişim kurulamaması	8
		Örgütsel bağlılığın gelişmemesi	4
		Mesleki alan bilgisinin yetersiz olması	2
		Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri	2
		Motivasyon düşüşü	7
		İş yükünün artması	3
	Etkileri	Planlamada aksaklıklar yaşanması	3
		Performansın düşmesi	2
		Yalnızlık	1
	Çözüm Önerileri	Öğretmenlerle etkili iletişim kurmaya çabalarım	12
		Öğretmenler arasındaki işbölümünü adaletli yaparım	2
		Sosyal etkinlikler düzenlerim	2
		Planlı çalışmaya özen gösteririm	1
		Bireysel farklılıkları dikkate alırım	1

Tablo 3'e göre, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde öğretmenlerle ilgili yaşadıkları en önemli sorunların "velilerle iletişim sorunları ($f=7$), görev ve sorumlulukların zamanında yerine getirilmemesi ($f=7$)" ve iş doyumu ve motivasyon düşüklüğü ($f=7$)" olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri "öğretmenlerle okul yönetimi arasında olumlu iletişimin kurulamamasını ($f=8$)" yaşadıkları sorunların en büyük nedeni olarak ifade etmişlerdir. Sorunların yöneticilerde bıraktığı etkiler incelendiğinde "motivasyon düşüşü ($f=7$)" ile öğretmenlerle ilişkili sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ise "öğretmenlerle etkili iletişim kurmaya çabalarım ($f=12$)" görüşlerinin en çok vurgulandığı söylenebilir. Öğretmenlerle ilişkili sorunlarda öne çıkan bulgulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

"Öğretmenlerin işi sahiplenmemesi sıkıntı yaratıyor Bu da birçok soruna yol açıyor, çünkü eğitim bir ekip işi ve sizi desteklemeleri gerekiyor. Tek başınaymışsınız hissi uyandırıyor her şeyle ilgilenmek zorunda kalıyorsunuz (Y22)"

"Genel anlamda öğretmen memnuniyetini ön planda tutan bir idareci olduğundan dolayı çok fazla sorun yaşamıyorum. Bazı öğretmenlerin öğrenci ve veli ile iletişim bozuklukları yaşamaları bizleri velilerle gereğinden fazla yüz göz ediyor. Öğretmenlerin teknolojik olarak kendini geliştirmemeleri de bizlere ayrı bir yük getiriyor. Okulunda fazla ücretli öğretmen olmasından dolayı kadrolu öğretmenler nöbet konusunda zorlanıyorlar ve gerekli hassasiyeti gösteremiyorlar (Y5)"

"Sorunların tam olarak neden kaynaklandığını temel sebeplerinden neler olduğunu anlamaya çalışıyoruz. Tabi ki karşılıklı konuşarak bu sorunu çözmeye çalışıyoruz. Sınıf yönetiminde kaynaklı öğrenci disiplin sorunlarında ise daha çok meslektaş rehberliği

sağlayarak çözüyoruz (Y3)”

“Öğretmenlerle ilgili yaşadığım sorunların nedenleri arasında öğretmenlerin metal yorgunluğu olduğunu düşünüyorum ve en etkili çözümün idareciler gibi rotasyona tabi tutulmaları olduğuna kesinlikle inanıyorum (Y4)”

“Öğretmenlik mesleğinin bazı öğretmenler tarafından sadece aylık ücret getiren bir işçi olarak görülmesi sorunların nedeni olarak söyleyebilirim (Y18)”

“İnsanları anlamaya çalışıyorum. Eleştirel düşünme ve insanları dinlemeye, sağlıklı iletişim kurmaya dikkat ediyorum (Y7)”

“Öğretmenlerle iletişim çerçevesinde kalmaya çalışıyorum. Yapılması gereken iş ve işlemleri bir plan kapsamında öğretmenlerle paylaşmak etkili bir yöntem oluyor (Y7)”

“Okul aile ilişkilerini güçlenmesini sağlayacak ve ailelerin kendilerini okulun bir parçası olarak görebileceği etkinlikler düzenlenebilir. Aynı şekilde öğretmenler arasındaki işbirliği ve iletişimin güçlenmesi adına da velilerin öğretmenlerle birlikte zaman geçirecekleri etkinliklere yer verilmelidir (Y13)”

Velilerle İlgili Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde velilerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusu kapsamında içerik analizi bulguları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Velilerle ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Velilerle İlgili Sorunlar	Sorunlar	Okula destek olmamaları	17
		Öğretmenlerle işbirliği yapmamaları	12
		Okul işlerine müdahale etmeleri	8
		Öğretmenlere karşı olumsuz tutum sergilemeleri	5
	Nedenleri	Okul işleyişine ilişkin bilgilerinin yetersiz olması	11
		Velilerin ekonomik şartları	5
		Parçalanmış aileler	1
		Motivasyon düşüşü	7
	Etkileri	Mutsuzluk	5
		Planlamada aksaklıklar	3
		İş yükünün artması	3
	Çözüm Önerileri	Velilerle etkili iletişim kurmaya çabalarım	10
		Velilere okul hakkında bilgilendirme yaparım	10
		Velilerle İşbirliği yaparım	3
		Sorunların nedenlerini iyi analiz etmeye çalışırım	1
		Okula ekonomik kaynak bulmaya çabalarım	1

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde velilerle ilgili karşılaştıkları en önemli sorunların “okula destek olmamaları (f=17)” ve “öğretmenlerle işbirliği yapmamaları (f=12)” olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşlerine göre “velilerin okul işleyişine ilişkin bilgilerinin yetersiz olması (f=11)” yaşadıkları sorunların en büyük nedeni olduğu anlaşılmaktadır. Sorunların müdürlerde bıraktığı etkiler incelendiğinde “motivasyon düşüşü (f=7)” ve “mutsuzluk (f=5)” görüşlerinin öne çıktığı söylenebilir. Diğer yandan çözüm

önerilerine ilişkin “velilerle etkili iletişim kurmaya çabalarım (f=10)” ve “velilere okul hakkında bilgilendirme yaparım (f=10)” görüşlerinin okul yöneticileri tarafından en çok vurgulandığı görülmüştür. Velilere yönelik yaşanan sorunlarda öne çıkan bulgulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ise şunlardır:

“Velilerin çocuklarını aşırı koruyucu tavır takınmaları, eğitim düzeyleri çocuklarıyla ilgili gerçekçi olmayan yüksek beklentileri, eğitimdeki başarısızlığın en büyük etkeninin öğretmenler olduğu algısı sorunların ana nedenleri olarak sayabilirim. Bu sorunlar mutsuzluğa, gerginlik ve sinirliliğe, iş doyumunu ve performans düşüklüğüne, değersizlik algısını sebep olmaktadır (Y13)”

“En sık yaşanan sıkıntı veliler direkt her şey için şikayet hatlarına yazarım diye okula geliyorlar. Acımasızca eleştiriyorlar öğretmeni ve okuluna hakaret bile edebiliyorlar. Sürekli özel ilgi isteme yüksek mevkilerde tanıdıklarından bahsedip gözdağı verme gibi sorunlar yaşıyoruz (Y17)”

“Aileleri sosyoekonomik düzeyi düşük olması, okul çevresindeki bazı ailelerin çocuklarına yeterince ilgi göstermemeleri, okulun kayıt alanında farklı illerden göç ile gelmiş olan öğrencilerin bulunması sorunların sebepleri olarak sayılabilir. Veli ev ziyaretleri, veli toplantıları, veli bilgilendirme afişleri, sosyal medya aracılığıyla okulun etkinlik tanıtımları ve benzeri yollarla bilgilendirmeler yapılmaktadır (Y20)”

“Herkes kendisinin çok özel olduğunu, çocuklarının can fanuslardaki prens ve prensesler olduğunu düşünüyor. Bu durumda okul idarecileri zor durumda kalıyor. Buda tabi ki strese yol açıyor (Y18)”

“Velilerin okul işlerine, işleyişine ve okul kurallarına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmamaları sorunların nedenleri olduğunu düşünüyorum (Y21)”

“Bazı veliler ile anlaşmakta güçlük çekiyorum. Benim öğrencilerim için olan kaygılarımı karşı taraf anlamıyor, bu da beni üzüyor doğrusu (Y16)”

“Adalet duygusunun azalması başlıca etki olarak karşımıza çıkıyor. Ev ziyaretleri de velilerle iletişimde etkili oluyor (Y7)”

İşimi en iyi şekilde eksiksiz yapıyorum ve bana saygı duyulması sorun çözücü olmanın veliler ve öğrenciler üzerinde bıraktığı etki ile bana şahsıma ve mesleğine saygı duymalarını sağlıyorum. İnsanlarla iletişim kurarak samimi duygular ve söylemlerle sorunları çözüyorum (Y17)”

“Açıklama yapmaya sevk ediyor bizi. Bu durumda da bizim iş yükümüz arttırıyor ve zamanımızın büyük bir kısmını alıyor. Planlamamızda aksaklıklar yaşıyoruz, günlük rutin ve planlı işlerimizde aksamalar oluyor (Y3)”

Velilerle çeşitli sorunlar olduğunda bazen karşıma alıp konuşuyoruz bazen de bir kahve ısmarlayıp sohbet ediyor yani iletişim tekniklerinden faydalaniyorum (Y4)”

Öğrencilerle İlgili Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusu kapsamında içerik analizi bulguları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrencilerle İlgili Sorunlar	Sorunlar	Okula devamsızlık	14
		Derse ilgisizlik	12
		Davranış ve disiplin sorunları	10
		Teknoloji bağımlılığı	9
		Akran zorbalığı	7
	Nedenleri	Akademik başarısızlık	6
		Öğrencilerin yakın çevresinin olumsuz etkileri	9
		Öğrencilerin motivasyon düşüklüğü	7
		Velilerin okula ilgisiz tutumları	7
		Velilerin ekonomik şartları	6
		Velilerin denetim eksikliği	3
		Okul ve veli işbirliğinin sağlanamaması	1
		Velilerin öğrencilere ilişkin yüksek beklentileri	1
	Etkileri	Motivasyon düşüşü	8
		Okulun rutin işleyişinde beklenmedik olumsuzluklar	6
		Stresin artması	3
		Mutsuzluk	2
		Tecrübe kazandırma	1
	Çözüm Önerileri	Öğrenciyle birebir görüşme yaparım	10
		Velilerle birebir görüşme yaparım	9
		Öğretmenlerle işbirliği yaparım	6
		Sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlerim	4
		Devamsızlıkları yakından takip ederim	1
		Okulun disiplin kurulu kararlarını zamanında uygulayım	1
		Fiziksel mekanları artırmaya çabalarım	1

Tablo 5 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde öğrencilerle ilgili karşılaştıkları en önemli sorunların “okula devamsızlık ($f=14$)” ve “derse ilgisizlik ($f=12$)” olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin “öğrencilerin yakın çevresinin olumsuz etkilerini ($f=9$)” öğrencilerle ilgili yaşadıkları sorunların en büyük nedeni olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Sorunların okul yöneticilerinde bıraktığı etkiler incelendiğinde “motivasyon düşmesi ($f=8$)” ve “okulun rutin işleyişinde beklenmedik sıkıntıların ortaya çıkması ($f=6$)” görüşlerinin öne çıktığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin öğrencilerle ilişkili yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerinin ise “öğrencilerle birebir görüşme yaparım ($f=10$)” ve “velilere birebir görüşme yaparım ($f=9$)” olduğu görülmüştür. Öğrencilere ilgili yaşanan sorunlarda öne çıkan bulgulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ise şöyledir:

“Sorunların odak noktasında ebeveynlerin çocuklara karşı tutum ve davranışlarının olumsuz etkileri olduğunu söyleyebilirim. Öğretmenlerden sınıf yönetimi ve velilerle

iletişim konusunda daha dikkatli olmalarını onlardan istiyorum (Y11)”

“Derse ilgisizlik ve motivasyon düşüklüğü için öğrenci öğretmen veli ile birlikte hareket ederek sonuca varmaya çalışıyorum. Teknoloji bağımlılığı için teknoloji dışı hayatı arttırmaya ve okul ortamında yaşatmaya çalışıyorum akran zorbalığı için daha çok önleyici önlemler daha başarılı oluyor (Y2)”

“Okulumuz dezavantajı bir bölgede olduğu için devamsızlık sorunu en büyük sorun olduğu için öğrenciler okula uyum sorunu yaşamaktadır. Bu da akademik başarısızlığı artırmaktadır. Sorunlar en başta motivasyonumu düşürüyor. Bir şey yapamayınca da kendini suçlamaya başlıyorsun. Bunlarla ilgili öğrencilerin okula uyumunu artırmak için daha fazla sosyal etkinlik yapmaktayız. Onların ilgisini çekecek ders dışı kurslar ve geziler gibi etkinlikler düzenlemekteyiz (Y22)”

“Öğrenciler teknolojiye fazla ilgililer. Bu sebeple ders içerikleri ve akranlarıyla iletişim ilgilerini çekmiyor. Aidiyet duygusundan uzak bir davranış sergiliyorlar. Öğrencilerin okula aidiyet duygusunu arttırmak için okul spor takımları kuruyorum, sosyal etkinlikleri ve okul etkinlikleri düzenlemeye çalışıyorum (Y15)”

“Okulumuz kayıt alanında genellikle velilerin eğitime ilgisi ve eğitim seviyesi düşük olduğu için sorunlar karşısında öğrencilerimize yardımcı olma çabalarımızda maalesef eksik kalıyoruz. Aynı zamanda maddi yetersizlik yaşayan aileler çocuklarına bu bağlamda destek olamıyorlar. Hatta mevsimlik işçi gibi durumlarda öğrenciler bir süre devamsızlık yapmak zorunda kalıyorlar (Y20)”

“Okulumuzda rehber öğretmen bulunmadığından bahsi geçen sorunlarla ilgili tedbirleri sınıf ve rehber öğretmenlerimiz ile yürütmekteyiz. İlgili konularda öğrenci velilerimizde sağlıklı iletişim için bilgilendirme ve birlikte çözüm üretme gibi yöntemlerle olumlu sonuçlar elde edebilmekteyiz (Y20)”

“Sorunları çözmek için veli toplantılarına ben de katılıyorum, öğretmen, öğrenci ve velilerle zaman zaman birebir görüşmeler yapıyorum (Y21)”

“Öğrenci kaynaklı sorunların çözüm yöntemlerine ilişkin özel bir yöntemimiz yok. Mümkün olduğunca çocuklarımıza rehberlik yapıyoruz, gerçekleştirdiğimiz sosyal etkinliklerle onların okula olumlu tutum kazanmalarını istiyoruz (Y12)”

“Veli kaynaklı sorunlar bana tecrübe ve sorun çözme becerisi kazandırır ama personel kaynaklı sorunlar çalışma şevkini baltalıyor (Y4)”

Mali Sorunlara ve Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde yaşadıkları mali sorunlar ve çözüm önerileri nelerdir?” sorusu kapsamında içerik analizi bulguları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Okul yöneticilerinin yaşadıkları mali sorunlar ve çözüm önerileri

Tema	Kategori	Kod	f
Mali Sorunlar	Sorunlar	Yardımcı personel yetersizliği	19
		Bağış yetersizliği	13
		Okulun donatım malzemelerinin yetersizliği	11
		Okul binasının yetersizliği	6
	Nedenleri	Okul aile birliğinin yeterli destek olmaması	5
		Genel ekonomik şartların olumsuzlukları	2
		Geçici personel görevlendirmeleri	2
		Planlanan işlerin ertelenmesi	11
	Etkileri	Motivasyon düşüşü	5
		Çaresizlik	5
		Karamsarlık	4
	Çözüm Önerileri	Okula ekonomik kaynak bulmaya çabalarım	15
		Yerel imkanların kullanmaya çalışırım	10
		Üst yönetimden destek isterim	7

Tablo 6 incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları en önemli mali sorununun “yardımcı personel yetersizliği ($f=19$)” olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin “okul aile birliğinin yeterli destek olmaması ($f=5$)” mali yönden yaşadıkları sorunların en büyük nedeni olarak ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Sorunların bıraktığı etkiler incelendiğinde, “planlanan işlerin ertelenmesi ($f=11$)” ve çözüm önerilerinin ise “okula ekonomik kaynak bulmaya çabalarım ($f=15$)” görüşlerinin daha çok vurgulandığı görülmüştür. Okulun mali şartlarından kaynaklanan sorunlarda öne çıkan bulgulara ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri şöyledir:

“Bu yıl ilk defa uygulanan bakanlığımız tarafından okullara doğrudan bütçe ayrılıp gönderilmesi okulların mali şartlarının iyileştirilmesine yönelik olumlu bir gelişmedir (Y13)”

Yeterli bütçemizin olmaması, yeterli sayıda yardımcı personel verilmemesi temizlik hizmetinin yeteri kadar yerine getirilememesine neden olmaktadır. Ekonomik koşullarından dolayı veliler maddi anlamda zorlanıyorlar ve okul bağış yapamıyorlar. Bazen ihtiyaçlarımızı karşılamakta zorlanıyoruz. Taleplerin fazlalığı kaynakların yetersizliği beni sıkışmış hissettiriyor, çözüm üretmeye çalışırken sürekli zihinsel yorgunluk yaşıyorum (Y15)”

“Bu sorun sadece beni değil, eğitim öğretim de etkiliyor. Maddi yetersizlik ve donatım eksikliği insanı çevresine göre geride bırakıyor. Personel yetersiz olduğu için temizliğin zamanında yerinde getirilmesinde büyük sıkıntı yaşıyoruz. Bulabildiğimiz kadar yardımseverlerden bağış yoluyla mali sorunlarımızı çözmeye çalışıyoruz ancak bu da çoğu zaman yetersiz kalıyor (Y22)”

“Kurumun şu anda eğitim bölgemizde tadilat görmeyen tek okulu. Bu konuda taleplerimiz var. Bütçe gelmeli ve işler yapılamadı. En büyük sorun bazen ödenek yetersizliği oluyor ama okul aile birliğinin desteğini pek görmüyoruz. Bu

da bizde yalnızlık hissi ve yorgunluk yaratıyor. Sorunların çözümünü ötelemek zorunda kalıyoruz (Y12)"

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerinde yaşadığı sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla okul yöneticilerinin bu süreçlerde deneyimledikleri sorunlar fenomenolojik yaklaşımla incelenmiştir. Burada araştırma sonuçlarına göre öne çıkan önemli bulgular tartışılmış ve konuyla ilgili gelecekteki araştırmalar için bazı öneriler sunulmuştur. Sonuçların alana katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca bu araştırmanın bulgularının değerlendirilmesinde bazı sınırlıklar dikkate alınmalıdır. Birinci sınırlık araştırmanın nitel yöntemle kurgulanmış olmasından dolayı katılımcı sayısının sınırlı tutulmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçları çalışma grubundaki okul yöneticilerinin görüşleri ve Türk eğitim bağlamı ile sınırlıdır.

Okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde yaşadığı sorunlara ilişkin araştırma sonuçları yönetimsel, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve mali sorunlar adı altında olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Her bir tema altında ise sorunlar, nedenleri, etkileri ve çözüm önerileri kategorileri yer almıştır. Araştırma sonuçlarında okul yöneticilerinin bazen üst yöneticiler ve alt yöneticilerle iletişim sorunları, yetki alanlarının ihlal edilmesi, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmemeleri, motivasyon ve performanslarının düşüklüğü, öğretmenlerin teknoloji kullanımında zorluklar yaşamaları, veli katılımı ve desteğinin yetersizliği, velilerin olumsuz yaklaşım ve tutumları, öğrenci devamsızlıkları, öğrencilerin derse ilgisizliği, akademik başarıdaki düşüklük, öğrenciler arasında yaygın olan teknoloji bağımlılığı, akran zorbalığı, personel yetersizliği, mali kaynak kısıtlılığı ve binanın fiziksel yetersizliği gibi birçok alanda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu araştırmada olduğu gibi Alanyazında farklı eğitim bağlamlarındaki okullarda çok fazla idari iş ve siyasi huzursuzluk, öğretmen moralinin düşük olması, öğretmen eksikliği, öğretmenlerde aidiyet duygusunun oluşmaması, personel sorunları, personele verilen eğitimin yetersizliği, iletişim sorunları, ailelerin ekonomik yetersizliği, velilerle iletişim sorunları, velilerin ilgisizliği, veli katılımının düşük olması, finansal yetersizlikler, öğrenci disiplin sorunları, öğrenci devamsızlığı, madde kullanımı ve şiddet içeren davranışlar, teknoloji sorunları, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin sorunları, eski binalar ve altyapı sorunları, sınav sisteminin yarattığı zorluklar ve hesap verebilirliğin getirdiği baskılarla ilgili sorunlar olduğu bilinmektedir (Adelman ve Taylor, 2005; Arabacı ve Namlı, 2015; Çetin, 2019; Demir, 2016; Dolph, 2017; Duke ve diğ., 2006; Hobson ve diğ., 2003; Legotlo ve Van der Westhuizen, 1996; Tintoré ve diğ., 2022; Wise, 2015). Belirtilen araştırma bulgularının farklı eğitim bağlamlarında yer almasına rağmen yöneticilerinin yaşadıkları

sorunların benzer olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırma Türk eğitim sisteminde yer alan müdürler ile sınırlı olduğu düşünüldüğünde benzer araştırmaların farklı eğitim bağlamlarında tekrarlanması önerilmektedir.

Okul müdürlerinin yönetsel alanda yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinin üst ve alt yöneticilerle iletişim sorunları, okul işlerine müdahale edilmesi ve adil olmayan davranışlar karşısında yaşadıkları sorunlar olarak sıralandığı görülmüştür. Alanyazında okul yöneticiliğın ek bir görev olması, meslek olarak görülmemesi, yöneticilere aşırı sorumluluk yüklenmesi, çok fazla yetki olmaması, yöneticilik statüsünün çok fazla önemsenmesi, yönetici seçilme ölçütlerinin olmaması gibi yönetsel sorunları oldukları bilinmektedir (Turan ve diğ., 2012). Okul yöneticilerinin bu tür sorunların aşırı iş yükünden, yetki alanlarının ihlalden ve planlama hatalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Bazı araştırmalarda yöneticilerinin çok fazla sorumluluğa sahip olmaktan kaynaklı tamamen bunalmış hissettikleri, zaman alıcı bazı görevlerin olmasından kaynaklı yapması gerekenler için yeterli zaman bulamadıkları belirtilmiştir (Wise, 2015). Burada sorunların iş yükünden kaynaklı olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırma bulgularında görüldüğü gibi yöneticilerinin aşırı iş yükünden kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmüştür. Sorunların genellikle motivasyon ve performansta azalma, stresin artması ve örgütsel bağlılığın azalması gibi sonuçlarının olduğu görülmüştür. Çözüm önerilerine ilişkin yönetici görüşlerde ise okul müdürlerinin bu süreçlerde daha planlı çalışmaya gayret gösterdikleri, motivasyonun artması için uğraştıkları, yöneticilerle daha olumlu iletişim kurmaya çabaladıkları, zamanı yönetimini etkili kullandıkları, okuldaki diğer yöneticiler arasında işbölümü yaptıkları, meslektaşlarından yardım istedikleri ve son olarak sorunları yansıtmamaya çabaladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin velilerle yaşadıkları iletişim sorunları, verilen görevlerin zamanında yerine getirilmemesi, öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonunun düşük olması, öğretmenlerin okul etkinliklerine katılmamaları, sınıf yönetiminden kaynaklı öğrenci disiplin sorunları, meslektaş dayanışmasının yetersiz olması, öğretmen kadrosunun yetersiz olması ve teknolojinin yeterli kullanılmaması gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında öğretmenlerle ilgili motivasyon düşüklüğü, öğretmen kadrosunun yetersizliği, öğretmenlerin kariyer gelişimine önem vermemeleri, değişen öğrenci popülasyonunun ihtiyaçlarını karşılamak için öğretimin gelişmesine yardımcı olmamaları ve özgün değerlendirmeden uzaklaşmaları gibi sorunlarla karşılaştığı yer almaktadır (Çetin, 2019; Duke ve diğ., 2006; Turan ve diğ., 2012; Wise, 2015). Araştırma bulgularımızda ortaya çıkan sonuçların literatür ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Müdürler bu tür sorunların yönetim ile etkili iletişim kurulamaması, örgütsel bağlılığın yeterince gelişmemesi, öğretmenlerin alan bilgisindeki yetersizlik ve mesleki tükenmişlik

yaşayan öğretmenlerden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Bu sorunların kendilerinde yarattığı etkileri bakımından genellikle motivasyonun düşmesi iş yükünün artması, planlamada sorunlar yaşanması, performansın düşmesi, ve yalnızlık duygusunun ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Çözüm önerilerinin ise öğretmenlerle daha olumlu iletişim kurmak, öğretmenler arasındaki işbölümünde adaletli davranmaya özen göstermek, örgütsel bağlılığı kuvvetlendirmeye yönelik okul etkinlikleri düzenlemek, planlı çalışma ve bireysel farklılıklara önem vermek olduğu görülmüştür.

Velilerle ilgili sorunlara ilişkin okul yöneticileri okula destek olmamaları, öğretmenlerle işbirliği yapmamaları, okul işlerine müdahale etmeleri, öğretmenlere karşı olumsuz tutum göstermeleri gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında velilerle ilgili yaşanan sorunların velilerin hep haklı olarak kendilerini görmeleri, eğitimi önemsememeleri, aşırı beklentilerinin olması, velilerin sosyo-ekonomik düzeyinin çok düşük olması, okulu üst makamlara sürekli şikâyetlerde bulunmaları, okula katılım ve desteği eksikliği gibi sorunlar olduğu vurgulanmaktadır (Çetin, 2019; Turan ve diğ., 2012; Wise, 2015). Araştırma bulguları alanyazın ile benzerlik göstermektedir. Araştırmada bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşlerin ise okul işleyişiyle ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları, genel ekonomik şartlarının olumsuzlukları, anne ve babanın boşanmış olması, toplumda öğretmenlik mesleğinin yeterince değerli görülmemesi gibi sıralandığı görülmüştür. Etkiler ise genellikle motivasyonun azalması, mutsuzluğa sebep olması, planlamada aksamalar yaşanması ve iş yükünün artması olarak sıralanmıştır. Müdürlerin çözüm önerilerinin velilerle etkili iletişim kurmak, velilere okul hakkında bilgilendirme yapmak, velileri işbirliği yapmaya teşvik etmek, sorunların nedenlerini iyi anlayabilmek ve okula ekonomik kaynak yaratmaya çabalamak olduğunu görülmüştür. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, farklı eğitim bağlamlarında yapılan araştırmalarda velilerle ilgili yaşanan sorun alanlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerle ilgili olarak okula devamsızlık, derse ilgisizlik, disiplin sorunları, teknoloji bağımlılığı, akran zorbalığı ve akademik açıdan başarısızlık gibi sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür. Alanyazında öğrencilerle ilgili karşılaşılan başlıca sorunların akademik başarısızlık, disiplin sorunları ve devamsızlık olduğu bilinmektedir (Duke ve diğ., 2006). Bu açıdan öğrencilerle ilgili araştırma bulgularının literatür bulgularıyla benzer olduğu söylenebilir. Bu sorunların nedenlerine ilişkin görüşlerin öğrencinin yakın çevresindeki olumsuzluklar, öğrencilerin motivasyon düşüklüğü, ebeveynlerin okula yönelik ilgisiz tutumları, ailenin ekonomik şartları, ebeveyn kontrolünün eksikliği, okul ve aile arasındaki işbirliğinin yeterince kurulamaması ve ailelerin öğrencilerden çok yüksek beklentileri olarak sıralandığı görülmüştür. Bu sorunların okul müdürlerinin üzerindeki

etkilerinin genellikle motivasyon azalması, okulun rutin işleyişinde beklenmedik sorunların ortaya çıkması, mutsuzluk yaratması ve tecrübe kazandırması yönünde gerçekleştiği vurgulanmıştır. Çözüm önerilerinin ise öğrencilerle birebir görüşme yapmak, velilerle birebir görüşme yapmak, öğretmenlerle işbirliği yapmak, sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlemek, öğrenci devamsızlıklarını yakından takip etmek, disiplin kurulunun aldığı kararları yerinde uygulamak ve okulun fiziksel alanlarının geliştirilmesine çabalamak olarak sıralandığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen mali sorunların yardımcı personel yetersizliği, okula bağışların yetersizliği, donatım malzemelerinin ve bina fiziki durumunun yetersizliği olarak sıralandığı görülmüştür. Literatürde okul müdürlerinin en sık karşılaştığı mali sorunların personel yetersizliği, bina yetersizliği, ödenek yetersizliği, teknolojik yetersizlik, bağış yoluyla para toplama, okullara temizlik ve güvenlik işlerini yapacak yeterli destek personelinin bulunmaması, mali kaynakların eksikliği olarak yer aldığı görülmektedir (Çetin, 2019; Duke ve diğ., 2006; Han ve Demirtaş, 2022; Turan ve diğ., 2012; Wise, 2015). Bu araştırmada ortaya çıkan mali sorunların alanyazın ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sorunların nedenlerine ilişkin ise okul aile birliğinin yeterli desteğinin olmaması, genel ekonomik şartların olumsuz etkileri ve geçici personel görevlendirme politikaları olduğu ifade edilmiştir. Sorunların müdürler üzerindeki etkileri bakımından, planlanan işlerin ertelenmesi, motivasyonun azalması, çaresizlik ve karamsarlık yaratması olarak sıralandığı görülmüştür. Çözüm önerileri ise okula ekonomik kaynak bulmaya çabalamak, yerel imkanlardan faydalanmak ve üst yönetimden destek istemek olarak sıralanmıştır.

Araştırmada ayrıca kadın ve erkek okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Buna göre bazı ortak ve ayrışan sonuçlar dikkat çekmiştir. Araştırma sonuçlarında erkek ve kadın okul yöneticilerin yardımcı personel yetersizliği, velilerin okula destek ve katılım göstermemeleri, okula maddi yardımların yetersizliği, velilerin öğretmenlerle işbirliği yapmamaları, öğrenci devamsızlığı ve öğrencilerin derslere ilgisizliği gibi sorunlarının ortak olduğu ve aşırı iş yükü her iki yönetici için de sorunların ortak nedeni olarak görülmüştür. Sonuçlara göre, kadın ve erkek yöneticilerin veliler ve öğrencilerle ilgili ortak sorunlarının olduğunu, bu sorunlar karşısında kadın yöneticilerin yalnızlık, erkek yöneticilerin ise karamsarlık yaşadıkları bulgulara görülmüştür. Öğretmenlerle ilgili ise kadın yöneticilerin görev ve sorumlulukların zamanında yerine getirilmemesi, erkek yöneticilerin ise teknolojinin yeteri kadar kullanılmaması ve öğretmenler arasında uyum sorunlarının olduğu vurgulanmıştır.

Sonuç olarak Türk eğitim sisteminde okul yöneticilerinin okulun yönetim süreçlerinde yönetsel, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve mali konularda bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin

yetki alanının daha kapsamlı hale gelmesini sağlayan politikaların üretilmesi, öğretmenlerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin planlanması, öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunun artmasına yönelik özlük haklarında iyileştirme yapılması, öğrenci devamsızlığını azaltmaya yönelik tedbirlerin alınması, velilerin okula katılım ve desteğini artırmaya yönelik alanda daha fazla araştırma yapılması, okullara yeterli personel görevlendirilmesi ve okul çevresindeki kaynakların etkin kullanılmasına yönelik tedbirlerin alınması gibi önerilerin yanı sıra, sorunların nedenlerinin derinlemesine incelenmesi için bireysel ya da odak grup görüşmesine dayalı nitel araştırmaların farklı eğitim bağlamlarında tekrarlanması önerilmektedir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları

Etik kurul kararının tarihi: 21/09/2022

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 2022.08.09

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 140-150. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11216/133952>
- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Journal of Theoretical Educational Science* 9(2), 245-265. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7993>.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen C. K. (2010). *Introduction to research in education*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59489/854977>
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*, Ankara: Feryal Matbaası.
- Bell, L., & Rhodes, C. (2002). *The skills of primary school management*. London: Routledge.

- Bottery, M. (2001). *Education, policy and ethics*. Manhattan: Bloomsbury Publishing
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5.Ed.). Routledge Falmer.
- Cowie, M., & Crawford, M. (2007). Principal preparation–still an act of faith?. *School Leadership and Management*, 27(2), 129-146. <https://doi.org/10.1080/13632430701237198>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Crow, G. M. (2006). Complexity and the Beginning Principal in the United States: Perspectives on Socialization. *Journal of Educational Administration*, 44(4) 310-325 <https://doi.org/10.1108/09578230610674930>
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1637-1647. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204>
- Dolph, D. (2017). Challenges and opportunities for school improvement: Recommendations for urban school principals. *Education and Urban Society*, 49(4), 363-387. <https://doi.org/10.1177/0013124516659110>
- Duke, D. L., Tucker, P. D., Salmonowicz, M. J., & Levy, M. (2006). Challenges facing principals of low-performing schools?. *Educational Practice and Theory*, 28(2), 5-25. <https://doi.org/10.7459/ept/28.2.02>
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Sage.
- Feng, D. (2003). Principal training and development in the people's republic of China: retrospect and prospect, In Hallinger, P. (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp. 206-216). Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54. <https://hdl.handle.net/11421/90>
- Hallinger, P. (2003). The emergence of school leadership development in an era of globalization: 1980-2002. In Hallinger, P. (Ed.), *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective* (pp. 3-22). Swets & Zeitlinger.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Han, A., & Demirtaş, H. (2022). Problems about the duties of the school administrators in the kindergartens and the solution. Suggestions. *Journal of Qualitative Research in Education*, (32), 102-127. <https://10.14689/enad.32.843>
- Hobson A, Brown E, Ashby P, Keys W, Sharp C., & Benefield P (2003) *Issues for Early Headship: Problems and Support Strategies*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Humes, W. (2000). The discourses of educational management. *The Journal of Educational*

- Enquiry*, 1(1), 35-53. <http://www.education.unisa.edu.au/JEE>
- Jamali, D. (2005). Changing management paradigms: implications for educational institutions. *Journal of Management Development*, 24(2), 104-115. <https://doi.org/10.1108/02621710510579473>
- Keskinkılıç, K. (2007). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. (13. Baskı). Beta Basım Yayın Dağıtım.
- Legotlo, M., & Van der Westhuizen, P. C. (1996). Coming on board: problems facing new principals in developing countries. *Educational Management & Administration*, 24(4), 401-410. <https://doi.org/10.1177/0263211X9602400406>
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: what do principals do?. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 27(4), 1-13.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Edition 3). SAGE Publications.
- Neuman, W.L. (2008). *Toplumsal araştırma yöntemleri* (Çev. S. Özge). Kazmaz Matbaa.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. baskıdan çeviri). (Çev.Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Summak, M. S., & Karadağ, N. (2009). Okul merkezli yönetim sürecinde görev alan okul müdürlerinin rolleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 130-140. <https://dergipark.org.tr/en/pub/adyusbd/issue/1400/16557>
- Supovitz, J., Sirinides, P. ve May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56. <https://doi.org/10.1177/1094670509353043>
- Şişman, M. (2018). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Tanrıöğen, A. (1998). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Tintoré, M., Cunha, R. S., Cabral, I., & Alves, J. J. M. (2022). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003-2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 536-573. <https://doi.org/10.1177/1741143220942527>
- Tofur, S., ve Yıldırım, R. (2021). Okul müdürlerinin okul yönetim süreçleriyle ilgili görüşlerinin incelenmesi (Demirci ilçesi örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 961-987. <https://doi.org/10.17755/esosder.823787>
- Turan, S., Yıldırım, N., & Aydoğdu, E. (2012). Okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22588/241264>
- Wise, D. (2015). Emerging challenges facing school principals. *Education Leadership Review*, 16(2), 103-115.

Extended Abstract

Introduction

In a rapidly changing environment filled with complexity and uncertainty, the only constant is constant change. The world is witnessing a multitude of changes in every area of human endeavor, from technology to biogenetics, as well as major demographic changes, the interdependence of states and globalization, increasing competitive pressures, and the expansion of knowledge. These societal changes have also made schools more dynamic and complex than in the past. Thanks to policy changes, school principals are also working in a more dynamic and complex societal context than in the past. Changing student demographics, the explosion of information, the wider network of roles that principals interact with, and the pervasive influence of technology are just a few of the characteristics of this complex environment (Crow, 2006). In today's world, where change is so rapid, the responsibilities of school principals and the competencies they must possess are also changing from day to day (Hallinger, 2005). The goal of every principal is to ensure that students and teachers demonstrate high performance in achieving the school's mission. High performance requires effective use of organizational resources through management processes and leadership functions such as planning, organizing, leading, and monitoring (Lunenburg, 2010). Preventing many problems that may arise in schools is only possible if school administrators use management processes effectively and carefully (Humes, 2000).

In today's world, it can be said that the current management processes are far from meeting the needs of school administrators who are in the middle of uncertainties and chaos. It can be said that school administrators who cannot understand the necessity of change in management processes and who strive to preserve the status quo cannot withstand the pressure from both the school organization and the environment outside. Naturally, school administrators who cannot manage these processes properly in the face of the changes that occur can become the focus of problems and conflicts in schools. In this sense, in today's world, school administrators are expected to eliminate uncertainties in educational goals, design educational vision in a structure that is open to change and development, and present a professional management process.

Purpose

This research aims to identify the problems faced by school principals in the context of their roles and responsibilities; To determine the causes of problems encountered in their areas of duty; It was carried out in order to reveal the impact of

these problems on them and to determine solution suggestions for the problems encountered. The aim is to identify the problems that school principals face in the management process and to examine in depth how school principals deal with these problems. In this context, "What are the administrators' views on the problems and solution suggestions that school administrators encounter in their management processes?" The question constituted the general purpose of the research.

Method

This research was conducted according to the phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. Conveniently accessible sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the research. The study group of this research, which was conducted in the 2022–2023 academic year; It consisted of 23 school administrators working in public primary, secondary and high schools in Edirne.

Participant opinions were collected with a semi-structured interview form. The form consists of two parts. The first part included the personal information of the participants, and the second part included 5 open-ended questions to reveal the problems experienced by school administrators in the schools they work in. Data was collected through face-to-face interviews in the schools where the participants worked in September and October 2022. Individual interviews are voluntary. Participants were informed about the research topic in advance, and the interviews were held in a quiet environment in their own schools by making an appointment.

Content analysis technique was used in the data interpretation process. MAXQDA 2020 package program was used in the content analysis of the data. The research findings were analyzed in four stages: coding the data within the scope of each question, creating themes, arranging the codes and themes, defining and interpreting the findings. Each question was named as a theme, and categories were obtained from the codes that came together and could explain the data at a general level. The managers participating in the study were coded with the pseudonyms Y1, Y2, ..., Y23.

Findings

It has been observed that the most important problem faced by school principals in the administrative context is "communication problems", and the main reason for the problems stems from the "excessive workload" under their responsibility. It has been understood that managerial problems mostly "demotivate" managers and reduce their performance. It was understood that among the solution suggestions, the code "I pay attention to planned work" was emphasized the most by the managers.

It is understood that the most important problems experienced by teachers are "communication problems with the school administration", "failure to fulfill duties and responsibilities on time" and "low job satisfaction and motivation". They stated that the problems mostly stem from "the lack of positive communication between teachers and school administration" and that as a result, it "decreases their motivation". Among the solution suggestions, it was observed that the view "I try to communicate effectively with teachers" was the most emphasized by the principals.

It was observed that the most important problems they encountered with parents were "not supporting the school" and "not cooperating with teachers". According to the opinions of school principals, it is understood that "parents' insufficient knowledge of school operations" is the biggest reason for the problems they experience. When the effects of the problems on the principals were examined, it was seen that the views "I lose motivation" and "I become unhappy" came to the fore, and the views "I try to communicate effectively with the parents" and "I inform the parents about the school" were the most emphasized by the principals regarding the solution suggestions.

It has been observed that the most important problems faced by students are "absenteeism from school" and "lack of interest in class". It is understood that school principals express "the negative effects of students' immediate environment" as the biggest reason for the problems they experience with students. When the effects of the problems on the principals are examined, the views "my motivation decreases" and "unexpected problems arise in the routine functioning of the school" come to the fore; It was observed that the solution suggestions were emphasized as "I would have one-on-one meetings with students" and "I would have one-on-one meetings with parents".

It was observed that the financial problem was "insufficient auxiliary personnel". School principals stated that "the lack of sufficient support from the parent-teacher association to the school" was the biggest reason for the financial problems they experienced, and that negativities such as "postponement of planned work" were experienced due to these problems. As for the solution suggestions, it was seen that the views "I try to find economic resources for the school" were emphasized more.

Conclusion, Discussion and Suggestions

As a result, in the Turkish education context, it has been observed that school principals experience some problems in administrative, teachers, parents, students and financial issues in the management processes of the school. According to the results of the research, it is possible to produce policies that will make the authority

of school principals more comprehensive, to plan trainings to improve the communication skills of teachers, to improve the personnel rights of teachers to increase their job satisfaction and motivation, to take measures to reduce student absenteeism, to increase the participation and support of parents in the school. In addition to suggestions such as conducting more research in the field, assigning sufficient personnel to schools and taking measures to effectively use the resources around the school, it is recommended to conduct qualitative research using individual or focus group interviews to examine the causes of the problems in depth and to repeat the research in different educational contexts.

Lider Olarak Öğretmenin Meslek Etiği

Melike CÖMERT^aAytaç GEDİK^bSezer ERDEM^c^a Doç.Dr., Malatya İnönü Üniversitesi^b Dr. Malatya MEM^c Dr. Öğr. Üyesi, Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Özet

Lider olarak öğretmenler her ortamda liderlik özelliklerini kullanarak çalışanlara ilham vererek iyi iletişim içerisinde olan, öğrencileri, öğretmenleri değişime yönelik teşvik eden bireylerdir. Lider olarak öğretmenin “meslek etiği” çok önemli olup, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve veliler tarafından içselleştirilerek bir davranış haline getirilmek suretiyle duyarlılıkların artırılması sağlanmaktadır. Eğitim sisteminin stratejik ögesi olan öğretmen liderlik görevini yaparken “meslek etiği” açısından önemli sorumlulukları üstlenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliği arasındaki hangi düzeyde farklılık olduğuna ilişkin ilişkiyi belirlemek ve bir çok değişken açısından incelemektir. Genel tarama modellerinden tekil tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli birlikte kullanılarak araştırma bulguları analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği ve Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen öğretmen liderliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğretmen etik davranışları ölçeğinde yer alan ifadelerle tamamen katıldıkları, öğretmen liderliği ölçeğinde yer alan ifadelerle ise her zaman katıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin etik davranışlarının öğretmen liderliğini olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen liderliği, etik, eğitimde mesleki etik**Type / Tür:**

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

12 Kasım 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

20 Aralık 2024

Page numbers / Sayfa no:

66-89

Citation Information / Atıf bilgisi:

Cömert, M., Gedik, A. ve Erdem, S. (2025). Lider olarak öğretmenin meslek etiği. *Harran Maarif Dergisi*, 10(1), 66-89. doi: 10.22596/hej.1583810

Sorumlu yazar: Aytaç Gedik**e-posta:** aytacgedik@gmail.com

Professional Ethics Of The Teacher As A Leader

Abstract

Teacher leaders are individuals who lead both inside and outside the classroom, influence their colleagues, principals, and students, maintain effective communication, encourage their peers to embrace change and development, and contribute meaningfully to both the school and its students. The importance of teachers' professional ethics has been increasingly emphasized in recent years, with educational stakeholders (including students, parents, administrators, experts, and teachers themselves) showing heightened sensitivity toward related issues. Fulfilling the role of teacher leadership – recognized as a strategic component of the education system – requires significant responsibility in terms of professional ethics. In this context, the aim of the present study is to examine the relationship between teacher ethical behaviors and teacher leadership from the perspective of teachers, and to explore this relationship in terms of various demographic and professional variables. To achieve these objectives, both the descriptive survey model and the relational survey model, which are among general survey models, were employed. Data were collected using the Teacher Ethical Behavior Scale developed by Çelebi and Akbağ (2012) and the Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu (2009). According to the findings, teachers reported a high level of agreement with the items on the Teacher Ethical Behavior Scale and consistently agreed with the items on the Teacher Leadership Scale. The analysis revealed that teachers' ethical behaviors significantly and positively predict teacher leadership.

Key Words: Teacher Leadership, Ethics, Professional Ethics in Education

Giriş

Etik kültürü oluşmuş bir sosyal yapı ideal bir toplum yapısının bir özelliğidir. Tanımlanan ideal toplum yapısını oluşturmada aile ile birlikte okul eğitiminin ve öğretmenlerin etkisi yadsınamaz. Okul örgütlerinde eğitim ve öğretimin nitelikli olması sadece akademik eğitimden ibaret olmayıp okul örgütlerinin iyi insan yetiştirmesi ile de doğrudan ilişkili olmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin birey olarak gelişiminden birinci derecede sorumlu olan kişiler de öğretmenlerdir.

Günümüzde, yasal otoriteden çok, duygu, güven, inanç, değer odaklı liderlik biçimine gereksinim duyulmaktadır. Sözü geçen liderlik biçiminin moral ve etik güce dayanan temel güç ve etki kaynaklarından bahsedilmektedir. Liderde olması gereken ve rol model olarak tanıtması gereken önemli özelliklerden biri de etik değerleri ve ahlaki davranışlarıdır. Etik liderlik dürüstlüğü'nün çatısını oluşturmaktadır (Bennis, 1995). Bir birey ve lider olarak öğretmen öz bilgisi ile kendini doğru bir şekilde tanımalıdır. Eğitimin temel amaçlarından birisi olarak öğrencilere benlik kazandırmada kendini tanıyan, olumlu yönlerini ya da zaafalarını tam olarak bilen bir öğretmenin öğrencinin bu bağlamda hayatına dokunabilmesi oldukça önemlidir. Liderlerin bakış açıları, fikirler ve davranışlarında tutarlı olmaları samimi, ilkeli ve içtenlikleriyle doğrudan ilişkilidir. Liderlerin diğer kişilerle çalışmaları karşılık

öğrenme süreçleri ile öğrenmenin doğruluğunu teyit edecektir (Brown ve Treviño, 2006).

Uğurlu ve Üstüner'e (2011) göre insanları etkilemek için uygulanan liderlik davranışları işe uygulanırken liderin göstereceği davranışların değeri, onu izleyenlerin eylemlerinin niteliğini belirler. Liderin, liderlik davranışını sergilerken davranışlarının iyi-kötü, doğru-yanlış olarak ifade edilen değerinin ahlaki bir yanı vardır. Çakıroğlu ve Tabancalı'ya (2017) göre ise etik lider, kişisel egosundan daha fazla örgütle ilgili başarıya odaklanmaktadır. Etik liderler ahlaki kararlar alırken ahlaki değerler ve adalet üzerine yoğunlaşmışlardır. Bundan dolayı etik liderler örgüt çalışanları üzerinde olumlu etkiler bırakmış ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemelerine neden olmuşlardır.

Kültürler bağlamında farklı insan profilleri ile farklı etkiler, durumlar ortaya çıkabilmektedir (Ciulla, 2008). Liderlik kavramı pek çok bilim insanı, filozof ya da düşünür tarafından bambaşka şekillerde tanımlanmıştır. Bugüne kadar yapılan liderlik tanımlarında ortak bir kişisel özellik ya da baskın bir karakter özelliği baz alınmamıştır (Çelik, 2008).

Liderler insanları etkilemekte onlara yön vermekte ve rol model olmaktadır. Başarılı liderler insanları amaç odaklı sonuç alma yollarını tercih etmektedirler. Okullardaki liderlik kavramları eğitim yönetimi alanında ki araştırmacılar tarafından araştırılmaktadır. Nitelikli ve başarılı öğrencilerin başarıları etkili okullardaki liderlerin kullandıkları liderlik rolleri ve nitelikleri ile doğru orantılıdır. Okullardaki liderlik kavramı, hem okulun yönetimi ile hem de sınıflardaki eğitim öğretimin niteliğini artırılması ve okula olumlu, başarılı etik kültürel değerler kazandırılması ile de doğrudan ilgili olmaktadır (Beycioğlu, 2009; Hoy ve Miskel, 2015; Sever, 2020; Turan, 2014).

Bir örgüt olarak okul kurumu kendi içinde okul müdürü ve öğretmen gibi liderleri barındırmaktadır. Okul örgütünde etkileyen, yönlendiren ve eşgüdüm sağlayan kişi olarak öğretmen kişisel özellikleri bakımından oldukça önemlidir. Toplum normları açısından doğru davranış sergileyen, toplumun ahlaki değerleriyle paralel davranış gösteren ve toplum için örnek kişi konumunda olan öğretmen bir liderlik biçimi olarak etik lider olarak adlandırılabilir (Cömert, 2024). Etik öz olarak; "ahlak üzerine söz söyleme etkinliğidir." Okullar bu bağlamda eğitim süreci her an etik bakış açısını aktif kılmaktadır. Teorik olarak, uygulamalı olarak eğitim sürecinin sağlıklı olarak devam edebilmesi için öğretmen ve yöneticilerin etik eğitimi alarak farkındalıklarının artması nitelikli etik eğitimden geçmeleri ile mümkün olabilmektedir. (Aydın, 2013). Vicdanlı ve akıllı çocuklar yetiştirmek için hayatı sorgulamaya devam etmek gerekir bu bağlamda Socrates'a göre de dürüst bir insan daima çocuk kalır (Miandji, 2018). Etik eğitimi birçok meslekte uluslararası düzeyde yapılırken öğretmenlikte bu yaygın değildir. Öğretmenlik meslek etiğinin topluma daha çok entegre edilmesi için

Uluslararası öğretmen yetiştirme programlarında yer verilmesi gerekmektedir (Walters, Heilbronn ve Doly, 2018).

Greenfield (1991)'a göre, etik bir bakış ve duruş gösteren, etik ilkeleri benimseyen, öğrenmeyi ve çalışma koşullarını kolaylaştıran kişidir liderler (Çelik, 1999). Sergiovanni (1992) ise etik liderleri; etki gücü olan, ilham veren, gücünü bilgidan alan kişi olarak açıklamaktadır. Moral ve ilham vermenin etkisi; etik liderliğin en başat rollerinden biridir (Çelik, 1999). Etik; insan tutum ve değerlerinin iyi kötü yanlış olarak değerlendirilmesi; kararlar ve değerlerin eylemlerimizi belirlemesidir (Rousseau, 2021).

Meslek etiği bağlamında öğretmenler okul örgütlerinin vazgeçilmez işgörenleridir. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde aktif rol almanın yanı sıra öğrencilerle etkili iletişim kurmakta ve vizyon ve misyon belirlemek konusunda öncü liderler olarak görev almaktadırlar. Bu özellikleri ile öğretmenler liderlik rollerini de üstlenmişlerdir (Kaya, 2016). Lider olarak öğretmenler bir çok ortamda liderlik davranışları sergileyerek, meslektaşlarının bilimsel ilkeler doğrultusunda değişim ve gelişim sürecinde ilham verici olan bireylerdir (Katzenmeyer ve Moller, 2013; York-Barr ve Duke, 2004).

Mesleğin ölçütlerinden birinin o mesleği yapanların kalitesi olduğu düşünüldüğünde, önemli meslekler için zor durumlarda ahlaki kararlar verebilecek kalibrede insanlar seçmek gerekir (Miandji, 2018). Bu bağlamda etik bir lider olarak öğretmenin de grup normunu aktif hale getirerek uygulamak suretiyle hem öğretmenlerin hem yöneticilerin etik değerlere ilişkin yaklaşımlarına önem vermeleri beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2010). Öğretmenin okul kültürünün gelişmesindeki önemli görevlerinden biri de okul kültürünün oluşturulma etik bir okul kültürü oluşturmak olduğu söylenebilir. Nitelikli ve yetkin okulların temelini işbirliği ve sürekli gelişim gösteren okul kültürü oluşturur. Kültür okuldaki işlevsel süreçleri doğrudan etkileyen domino taşı niteliğindedir. Bu bağlamda okul kültürünün olumlu ve güçlü olması ile öğretmenler okullarının kültürlerini etkileyerek okul kültürünün güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek daha güçlü bir okul kültürü oluşturabilirler.

Okullar sosyal yapılar olduğundan okulun kendine has normları, inançları, değerleri vardır. Bu kültürel öğeler, örgütte üyelerinin davranış ve tutumlarını diğer üyelerle ilişkilerini etkiler. Hoy ve Miskel (2015) de okul kültürünü "birimleri bir arada tutan ve onlara özel bir kimlik kazandıran ve paylaşılan yönelimler sistemi" olarak ifade etmiştir.

Brown'a (2004) göre, okulların yaratıcı olmaları etik düşünce yapısına sahip olunması ile doğrudan ilişkilidir. Liderlerin etik ilkeleri benimsemeleri hem öğrenciler hem öğretmenler hem de yöneticiler için örgütsel güvenin oluşturulmasında çok etkili olacaktır. Sınıf içerisinde yaratıcı bireylerin olması ve geliştirilmesi için belirleyici koşullardan biri öğretmenlerin lider özelliklerinden etik bakış açısına sahip olmaları

ile öğretmenlerin liderlik ettikleri öğrencileri yaratıcılığa yöneltmek olacaktır.

Meyer'ın da belirttiği gibi (Aydın, 2001); ahlakın temeli özgürlüktür. Etik öz olarak; "ahlak üzerine söz söyleme etkinliğidir." Eğitim öğretim etik boyutu ile öncelik sunmakla birlikte etik değerlerin doğru olmasında çok önemlidir. Etik bakış açımızın doğru, ilkeli literature dayanması, eğitimcilerin etik değerleri hem teorik hem Pratik hem davranışsal hem de kültürel olara içzelleştirmeleri gerekmektedir. Lider olarak öğretmenin güç kaynaklarından biri de etik ilkelerdir ve öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilkeleri adil olmak, işinde yetkin olmak, sorumluluk sahibi olmak, güvenilir olmak, doğru, dürüst olmak, mesleki bağlılık ve adanmışlığa sahip olmak, kendini geliştirmek, güvenilirli olmak gibi etik değerlerle donatmak önemlidir.

Öğretmenlik, toplumsal ilişkilerin fazla olduğu, etik sorumlulukları içerisinde barındıran, ahlak ilkelerini hedef alan mesleklerdendir. Öğretmenler, eğitim-öğretim süreçlerinin tüm sorumluluklarını yerine getirmekle görevli olup, yaşam tarzları ile de topluma örnek ve etik bir rol model olma yetkinliğine sahiptirler (Erdem ve Şimşek, 2013).

Yukarıda belirtilen teorik çerçeve bağlamında araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi belirleyerek farklı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algıları cinsiyet, görev unvanı, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?
3. Öğretmen etik davranışları öğretmen liderliğini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen algılarına göre öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada genel tarama modelinin bir parçası olarak tekil ve ilişkisel tarama türleri bir arada kullanılmıştır. Genel tarama modeli, araştırmada yer alan değişkenlerin bağımsız olarak incelendiği tekil tarama ve değişkenler arasındaki ilişkinin analiz edildiği ilişkisel tarama modellerini içermektedir. Bu model, geniş bir örneklem üzerinden değişkenlerin durumunu tanımlamak ve ilişkilerini ortaya

koymak amacıyla tercih edilmektedir (Karasar, 2011; Creswell, 2014; Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). İlişkisel tarama kapsamında yapılan regresyon analizi, öğretmen etik davranışlarının öğretmen liderliği üzerindeki etkisini belirlemek için kullanılmıştır. Regresyon analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi doğrusal bir model çerçevesinde inceleme ve etkilerin yönünü ve düzeyini belirleme imkânı sunmaktadır (Field, 2013; Cohen, Manion, & Morrison, 2018).

Çalışma Grubu

2023-2024 Eğitim Öğretim yılında, Malatya ili Battalgazi ilçesine bağlı resmi okullarda görev yapan 162 öğretmen bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ait bilgiler

Değişken	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	75	46,3
	Erkek	87	53,7
Görev Unvanı	Öğretmen	139	85,8
	Yönetici	23	14,2
Öğrenim Düzeyi	Lisans	125	72,2
	Lisansüstü	37	22,8
Mesleki Kıdem	1-10 yıl	36	22,2
	11-20 yıl	74	45,7
	21 yıl ve üstü	52	32,1

Tablo 1’deki verilere göre örneklemdaki katılımcıların 75’i (%46,3) kadın, 87’si (%53,7) erkektir. Katılımcıların 139’u (%85,8) öğretmen, 23’ü (%14,2) yönetici olarak görev yapmaktadır. 125 (%72,2) katılımcı lisans, 37 (%22,8) katılımcı lisansüstü öğrenim düzeyine sahiptir. Mesleki kıdem açısından ise katılımcıların 36’sı (%22,2) 1-10 yıl arası, 74’ü (%45,7) 11-20 yıl arası, 52’si (%32,1) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama amacıyla Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen “Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği” ile Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderliği Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği

Çelebi ve Akbağ (2012) tarafından geliştirilen Öğretmen Etik Davranışlar Ölçeği beş boyut ve toplam 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan “Görev Bilinci” 8 maddeden, ikinci boyutu “Erdemlilik” 5 maddeden, üçüncü boyutu “İnsani Duyarlılık” 5 maddeden, dördüncü boyutu “Mesleki Yükümlülük” 4 maddeden,

beşinci boyutu “Ahlaki Düşünce” 4 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin Cronbach α iç tutarlık katsayısının Görev Bilinci boyutunda “,87”, Erdemlilik boyutunda “,85”, İnsani Duyarlılık boyutunda “,83”, Mesleki Yükümlük boyutunda “,81”, Ahlaki Düşünce boyutunda “,76”, ölçeğin genelinde ise “,93” olduğu tespit edilmiştir (Çelebi ve Akbağ, 2012).

Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach α iç tutarlık katsayıları Görev Bilinci boyutunda “,91”, Erdemlilik boyutunda “,89”, İnsani Duyarlılık boyutunda “,91”, Mesleki Yükümlük boyutunda “,85”, Ahlaki Düşünce boyutunda “,89”, ölçeğin genelinde ise “,97” olarak hesaplanmıştır.

Öğretmen Liderliği Ölçeği

Beycioğlu (2009) tarafından geliştirilen öğretmen liderliği ölçeği üç alt boyut ve 25 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin birinci boyutu kurumsal gelişme (9 madde), ikinci boyutu mesleki gelişim (11 madde), üçüncü boyutu meslektaşlarla işbirliğini (5 madde) ölçen maddelerden oluşmaktadır. 5’li likert tipinde olan ölçek “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık sık”, “Her Zaman” seçeneklerinden oluşturulmuştur. Ölçeğin Cronbach α iç tutarlık katsayısı kurumsal gelişme boyutunda “,87”, mesleki gelişim boyutunda “,87”, meslektaşlarla işbirliği boyutunda “,92”, ölçeğin genelinde ise “,95” olarak belirlenmiştir (Beycioğlu, 2009). Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach α iç tutarlık katsayıları kurumsal gelişme boyutunda “,93”, mesleki gelişim boyutunda “,96”, meslektaşlarla işbirliği boyutunda “,88”, ölçeğin genelinde ise “,97” olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğretmenlerin öğretmen liderliğine ilişkin algı düzeyleri de artmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma bulgularının analizi ve değerlendirilmesinde SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarını “aritmetik ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (SS)” hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmanın bağımsız değişkenlerine göre hangi istatistiksel analizlerin uygulanacağına karar verilmeden önce, toplanan verilerin normal dağılım durumu kontrol edilmiştir. Büyüköztürk’e (2011) göre, çarpıklık katsayısının standart hataya bölünmesiyle elde edilen z-istatistiğinin, $\alpha = .01$ seviyesinde ± 2.58 aralığında olması ve ayrıca çarpıklık ile basıklık katsayılarının ($\pm$) 1 değerleri arasında yer alması, verilerin normal dağılımdan önemli ölçüde sapmadığını göstermektedir. Bu araştırmada, elde edilen verilerin belirtilen değerler içinde kaldığı ve normal dağılımdan önemli ölçüde sapma göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet, görev unvanı, öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi ve mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Öğretmen etik davranışlarının öğretmen liderliğini yordama durumunun belirlenmesi için ise basit doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yapılan tüm analizlerde $\alpha=.05$ düzeyi esas alınmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin Algıladıkları Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının betimsel analiz bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Algıladıkları Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Madde Sayısı	Min.	Max.	$\bar{X}$	Ss	Katılma /sıklık düzeyi
Öğretmen Etik Davranışlar	Görev Bilinci	8	1	5	4,57	,52	Tamamen Katılıyorum
	Erdemlilik	5	1	5	4,53	,59	Tamamen Katılıyorum
	İnsani Duyarlılık	5	1	5	4,67	,56	Tamamen Katılıyorum
	Mesleki Yükümlülük	4	1	5	4,51	,59	Tamamen Katılıyorum
	Ahlaki Düşünce	4	1	5	4,60	,56	Tamamen Katılıyorum
	Toplam	26	1	5	4,58	,52	Tamamen Katılıyorum
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	9	1	5	3,92	,84	Sık sık
	Mesleki Gelişim	11	1	5	4,42	,65	Her zaman
	Meslektaşlarla İşbirliği	5	1	5	4,29	,65	Her zaman
	Toplam	25	1	5	4,21	,66	Her zaman

Tablo 2’deki bulgular öğretmen etik davranışlar ölçeği boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin görev bilinci boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X}=4,57$ ” ve standart sapmasının “,52” olduğu, erdemlilik boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X}=4,53$ ” ve standart sapmasının “,59” olduğu, insani duyarlılık boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının “ $\bar{X}=4,67$ ” ve standart sapmasının “,56” olduğu, mesleki yükümlülük boyutundan

aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=4,51$ " ve standart sapmasının ",59" olduğu, ahlaki düşünce boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=4,60$ " ve standart sapmasının ",56" olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen etik davranışlar ölçeğinin tüm alt boyutlarında yer alan ifadelerle "tamamen" katıldıkları söylenebilir. Öğretmen etik davranışlar ölçeğinin genelinde ise öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması " $\bar{X}=4,58$ " ve standart sapmasının ",52" olduğu belirlenmiştir. Buna göre ise öğretmen etik davranışlar ölçeğinin genelinde yer alan ifadelerle öğretmenlerin "tamamen" katıldığı söylenebilir. Ayrıca öğretmen etik davranışlar ölçeği alt boyutlarında alınan puanların aritmetik ortalamalarından hareketle öğretmenlerin en fazla insani duyarlılık boyutunda değerlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2'deki bulgular öğretmen liderliği ölçeği boyutları açısından incelendiğinde öğretmenlerin kurumsal gelişme boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=3,92$ " ve standart sapmasının ",84" olduğu, mesleki gelişim boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=4,42$ " ve standart sapmasının ",65" olduğu, meslektaşlarla işbirliği boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının " $\bar{X}=4,29$ " ve standart sapmasının ",65" olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen liderliği ölçeğinin kurumsal gelişme boyutunda yer alan ifadelerle öğretmenlerin katılma sıklıklarının "sık sık"; mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında yer alan ifadelerle katılma sıklıklarının ise "her zaman" olduğu belirlenmiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde ise öğretmenlerin aldıkları puanların aritmetik ortalaması " $\bar{X}=4,21$ " ve standart sapmasının ",66" olduğu belirlenmiştir. Buna göre ise öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde yer alan ifadelerle öğretmenlerin katılma sıklığının "her zaman" olduğu söylenebilir.

Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre analiz bulguları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretmen Etik Davranışlar	Görev Bilinci	Kadın	75	4,71	,37	160	3,24	,001*
		Erkek	87	4,45	,60			
	Erdemlilik	Kadın	75	4,66	,46	160	2,67	,008*
		Erkek	87	4,42	,67			
	İnsani Duyarlılık	Kadın	75	4,79	,39	160	2,72	,007*
		Erkek	87	4,56	,66			
	Mesleki Yükümlülük	Kadın	75	4,69	,41	160	3,95	,000*
		Erkek	87	4,34	,67			
	Ahlaki Düşünce	Kadın	75	4,75	,44	160	3,20	,002*
		Erkek	87	4,47	,63			
Öğretmen Liderliği	Toplam Puan	Kadın	75	4,72	,36	160	3,42	,001*
		Erkek	87	4,45	,59			
	Kurumsal Gelişme	Kadın	75	4,00	,78	160	1,26	,210
		Erkek	87	3,84	,88			
	Mesleki Gelişim	Kadın	75	4,52	,65	160	1,87	,063
		Erkek	87	4,33	,63			
	Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	75	4,33	,63	160	,77	,441
		Erkek	87	4,25	,67			
	Toplam Puan	Kadın	75	4,30	,64	160	1,53	,128
		Erkek	87	4,14	,68			

*p<,05

Tablo 3'te öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliği ölçekleri geneli ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkeni açısından farklılığına ilişkin analiz sonucu görülmektedir.

Öğretmen etik davranışları ölçeğinin görev bilinci alt boyutunda, kadın öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,71$) erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,45$) daha yüksektir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığını değerlendirmek için yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin görev bilinci algılarında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ($p < .05$, $t = 3,24$). Bu bulgular ışığında, kadın öğretmenlerin görev bilinci algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Erdemlilik alt boyutunda, kadın öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,66$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,42$) daha yüksektir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlılığını değerlendirmek amacıyla yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin erdemlilik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu göstermektedir ($p < .05$, $t = 2,67$). Bu bulgulara göre, kadın

öğretmenlerin erdemlilik algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

İnsani duyarlılık alt boyutunda, kadın öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,79$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,56$) daha yüksektir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin insani duyarlılık algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır ($p < .05$, $t = 2,72$). Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin insani duyarlılık algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki yükümlülük alt boyutunda, kadın öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,69$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,34$) daha yüksektir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlılığını incelemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki yükümlülük algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < .05$, $t = 3,95$). Bu bulgular doğrultusunda, kadın öğretmenlerin mesleki yükümlülük algılarının erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ahlaki düşünce alt boyutunda, kadın öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,75$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,47$) daha yüksektir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin ahlaki düşünce algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğunu ortaya koymaktadır ($p < .05$, $t = 3,20$). Bu bulgular ışığında, kadın öğretmenlerin ahlaki düşünce algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen etik davranışları ölçeği genelinde, kadın öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 4,72$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 4,45$) daha yüksektir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın istatistiksel anlamlılığına ilişkin olarak gerçekleştirilen t-testi sonuçları, kadın ve erkek öğretmenlerin etik davranış algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p < .05$, $t = 3,42$). Bu bulgular, kadın öğretmenlerin öğretmen etik davranışları algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen liderliği ölçeği genelinde ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında, kadın ve erkek öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir ($p > .05$). Bu durum, kadın ve erkek öğretmenlerin kurumsal

gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği ve öğretmen liderliği konusundaki algılarının birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Unvanı Değişkenine Göre Analizi

Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının görev unvanı değişkenine göre analiz bulguları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Görev Unvanı Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Görev Unvanı	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretmen Etik Davranışlar	Görev Bilinci	Öğretmen	139	4,57	,50	160	,203	,839
		Yönetici	23	4,55	,64			
	Erdemlilik	Öğretmen	139	4,53	,59	160	-,234	,816
		Yönetici	23	4,56	,62			
	İnsani Duyarlılık	Öğretmen	139	4,67	,55	160	-,095	,924
		Yönetici	23	4,68	,65			
	Mesleki Yükümlülük	Öğretmen	139	4,52	,58	160	,830	,408
		Yönetici	23	4,41	,66			
	Ahlaki Düşünce	Öğretmen	139	4,59	,56	160	-,104	,917
		Yönetici	23	4,61	,64			
	Toplam puan	Öğretmen	139	4,58	,50	160	,120	,905
		Yönetici	23	4,56	,62			
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	Öğretmen	139	3,86	,85	160	-2,20	,029*
		Yönetici	23	4,27	,71			
	Mesleki Gelişim	Öğretmen	139	4,38	,67	42,51	-2,71	,010*
		Yönetici	23	4,67	,43			
	Meslektaşlarla İşbirliği	Öğretmen	139	4,25	,67	160	-1,89	,061
		Yönetici	23	4,52	,49			
	Toplam puan	Öğretmen	139	4,17	,68	160	-2,23	,027*
		Yönetici	23	4,49	,47			

*p<,05

Tablo 4'te öğretmen etik davranışları ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarında öğretmen ve okul yöneticilerinin aldıkları puanların ortalamalarına göre anlamlı

farklılıklar gözlenmediği belirlenmiştir ($p>.05$). Başka bir ifade ile görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük, ahlaki düşünce boyutlarında ve ölçeğin genelinde öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarının birbirine benzediği söylenebilir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim alt boyutlarında öğretmen ve okul yöneticilerinin aldıkları puanların ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<.05$). Buna göre kurumsal gelişme alt boyutunda okul yöneticilerinin algı puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,27$) öğretmenlere ($\bar{X}=3,86$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlılığına ilişkin yapılan t-testi sonucunda öğretmen ve okul yöneticilerinin kurumsal gelişme algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$, $t=-2,20$).

Mesleki gelişim alt boyutunda okul yöneticilerinin algı puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,67$) öğretmenlere ($\bar{X}=4,38$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlılığına ilişkin yapılan t-testi sonucunda öğretmen ve okul yöneticilerinin kurumsal gelişme algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$, $t=-2,71$).

Öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde okul yöneticilerinin algı puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,49$) öğretmenlere ($\bar{X}=4,17$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlılığına ilişkin yapılan t-testi sonucunda öğretmen ve okul yöneticilerinin kurumsal gelişme algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$, $t=-2,23$).

Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi

Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının öğrenim düzeyi değişkenine göre analiz bulguları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Öğretmen Etik Davranışlar	Görev Bilinci	Lisans	125	4,61	,53	160	1,65	,101
		Lisansüstü	37	4,45	,48			
	Erdemlilik	Lisans	125	4,57	,60	160	1,52	,131
		Lisansüstü	37	4,4	,55			
	İnsani Duyarlılık	Lisans	125	4,70	,56	160	1,30	,194
		Lisansüstü	37	4,56	,58			
	Mesleki	Lisans	125	4,58	,56	160	2,85	,005*

	Yükümlülük	Lisansüstü	37	4,27	,62			
	Ahlaki	Lisans	125	4,63	,56	160	1,44	,152
	Düşünce	Lisansüstü	37	4,48	,57			
	Toplam	Lisans	125	4,62	,52	160	1,87	,064
		Lisansüstü	37	4,44	,49			
Öğretmen Liderliği	Kurumsal	Lisans	125	3,97	,85	160	1,31	,191
	Gelişme	Lisansüstü	37	3,76	,80			
	Mesleki	Lisans	125	4,46	,64	160	1,37	,173
	Gelişim	Lisansüstü	37	4,29	,64			
	Meslektaşlarla	Lisans	125	4,34	,62	160	1,83	,069
	İşbirliği	Lisansüstü	37	4,11	,73			
	Toplam puan	Lisans	125	4,26	,66	160	1,55	,123
		Lisansüstü	37	4,06	,65			

*p<,05

Tablo 5'te öğretmen etik davranışları ölçeği mesleki yükümlülük alt boyutunda öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ($p<.05$). Buna göre mesleki yükümlülük alt boyutunda lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin algı puan ortalamalarının ($\bar{X}=4,58$) lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=4,27$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aritmetik ortalamalar arasındaki bu farklılığın anlamlılığına ilişkin yapılan t-testi sonucunda öğrenim düzeyi değişkeninde öğretmen algılarının anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<.05$, $t=2,85$).

Öğretmen etik davranışları ölçeği geneli ve görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, ahlaki düşünce boyutlarında ise öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamalarında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir ($p>.05$). Başka bir ifade ile görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, ahlaki düşünce boyutlarında ve ölçeğin genelinde lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyindeki öğretmen algılarının birbirine benzediği söylenebilir.

Öğretmen liderliği ölçeği geneli ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında ise lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir ($p>.05$).

Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Öğretmen etik davranışları ve öğretmen liderliğine ilişkin öğretmen algılarının mesleki kıdem değişkenine göre analiz bulguları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen Etik Davranışları ve Öğretmen Liderliğine İlişkin Öğretmen Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Sonuçları

Ölçek	Boyut	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark (Scheffe)
Öğretmen Etik Davranışlar	Görev Bilinci	1)1-10 yıl	36	4,66	,33	,954	,387	-
		2)11-20 yıl	74	4,57	,42			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,51	,72			
	Erdemlilik	1)1-10 yıl	36	4,53	,54	,055	,947	-
		2)11-20 yıl	74	4,54	,53			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,51	,72			
	İnsani Duyarlılık	1)1-10 yıl	36	4,71	,46	,178	,837	-
		2)11-20 yıl	74	4,64	,48			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,67	,72			
	Mesleki Yükümlülük	1)1-10 yıl	36	4,57	,45	,610	,545	-
		2)11-20 yıl	74	4,45	,54			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,54	,74			
	Ahlaki Düşünce	1)1-10 yıl	36	4,68	,42	,641	,528	-
		2)11-20 yıl	74	4,55	,51			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,60	,72			
	Toplam Puan	1)1-10 yıl	36	4,63	,35	,313	,731	-
		2)11-20 yıl	74	4,55	,43			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,56	,70			
Öğretmen Liderliği	Kurumsal Gelişme	1)1-10 yıl	36	3,81	,98	,678	,509	-
		2)11-20 yıl	74	3,91	,79			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,02	,79			
	Mesleki Gelişim	1)1-10 yıl	36	3,92	,84	,261	,770	-
		2)11-20 yıl	74	4,45	,67			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,38	,66			
	Meslektaşlarla İşbirliği	1)1-10 yıl	36	4,45	,61	,573	,565	-
		2)11-20 yıl	74	4,42	,65			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,31	,68			
	Toplam puan	1)1-10 yıl	36	4,23	,66	,350	,705	-
		2)11-20 yıl	74	4,35	,63			
		3)21 yıl ve üstü	52	4,29	,65			

Tablo 6' daki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen etik davranışlar ölçeği geneli ve alt boyutları ile öğretmen liderliği ölçeği geneli ve alt boyutlarında öğretmenlerin aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır ($p > .05$).

Öğretmen Etik Davranışlarının Öğretmen Liderliğini Yordama durumuna ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Öğretmen etik davranışlarının öğretmen liderliği yordama durumuna ilişkin basit doğrusal regresyon analizi bulguları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen Etik Davranışlarının Öğretmen Liderliğini Yordama durumuna ilişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	β	Standard Hata β	Standardize Edilmiş β	R	R^2	t	F	p
Öğretmen Etik Davranışları	,54	,092	,421	,421	,177	5,87	34,47	,00

*p<,05

Tablo 7’deki analiz sonuçlarına göre öğretmen etik davranışları değişkenine ait R^2 değeri incelendiğinde, bağımlı değişkendeki %17,7’lik değişim modele dahil edilen bağımsız değişken tarafından açıklanmaktadır. Başka bir ifade ile öğretmen liderliği değişkenindeki değişimin %17,7’sinin öğretmen etik davranışları değişkeni tarafından yordandığı söylenebilir. Tabloda yer alan F değeri ($F=34,47$, $p<,05$) öğretmenlerin etik davranışlarının öğretmen liderliği değişkenini olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmen etik davranışlar ölçeğinin tüm alt boyutlarında yer alan ifadelere öğretmenlerin “tamamen” katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin meslek etiğine verdikleri önemin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin en fazla insani duyarlılık boyunda mesleki etik değer yargılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Çelebi ve Akbağ’ın (2012) araştırmasında, öğretmenlerin etik davranışlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu ve insani duyarlılık boyutunda en yüksek puana sahip oldukları belirtilmiştir.

Öğretmen liderliği ölçeğinin kurumsal gelişme boyutunda yer alan ifadelere öğretmenlerin katılma sıklıklarının “sık sık”; mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında yer alan ifadelere katılma sıklıklarının ise “her zaman” olduğu belirlenmiştir. Öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde ise yer alan ifadelere öğretmenlerin katılma sıklığının “her zaman” olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin liderlik rollerini üstlenirken kurumsal gelişim ve işbirliği konularında yüksek bir katılım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Mesleki gelişim ve meslektaşlarla işbirliği, öğretmenlerin profesyonel becerilerini artırmaları ve eğitim kalitesini yükseltmeleri açısından kritik öneme sahiptir (El Islami, Anantanukulwong ve Faikhamta, 2022). Mesleki gelişim açısından öğretmenlerin eğitim süreçlerine aktif katılım göstermelerinin, hem kendi gelişimlerine hem de öğrencilerin başarısına katkı sağladığı söylenebilir (Darling-Hammond, 2017). Meslektaşlarla işbirliği boyutunda yer alan ifadelere öğretmenlerin “her zaman” katılım sıklığı ise, öğretmenlerin işbirliğine ve takım çalışmasına verdiği önemi göstermektedir. Öğretmenler arasındaki işbirliğinin, öğrenci öğrenme sonuçları üzerinde olumlu bir etki yarattığını ortaya konulmuştur (Hattie, 2012). Bu bağlamda, öğretmenlerin meslektaşlarıyla

işbirliği yapma konusundaki isteklerinin, eğitim ortamında olumlu bir kültür oluşturduğu ve öğrenci başarılarını artırdığı söylenebilir.

Araştırmada kadın öğretmenlerin öğretmen etik davranışları ölçeğinin görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük, ahlaki düşünce alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek etik davranış algısına sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazında da, kadın öğretmenlerin etik değerleri daha fazla benimsediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Güven ve Saydam, 2024; Obuz, 2009; Örenel, 2005; Pelit ve Güçer, 2006).

Öğretmen liderliği ölçeği geneli ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında ise kadın ve erkek öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Başka bir ifade ile kadın ve erkek öğretmenlerin kurumsal gelişme, mesleki gelişim, meslektaşlarla işbirliği, öğretmen liderliğine ilişkin algılarının cinsiyetten bağımsız olarak benzer olduğu söylenebilir. Alan yazında da araştırmanın bu bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Örneğin, Brown ve Treviño (2006), öğretmen liderliği algısının cinsiyetten ziyade, bireylerin mesleki deneyimleri ve öğretmenlik pratiği ile daha fazla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmen etik davranışları ölçeği geneli ve tüm alt boyutlarında öğretmen ve okul yöneticilerinin aldıkları puanların ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar gözlenmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bir ifade ile görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, mesleki yükümlülük, ahlaki düşünce boyutlarında ve ölçeğin genelinde öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarının birbirine benzediği söylenebilir. Bu bulgunun okul iklimi açısından olumlu bir etki yaratacağı söylenebilir. Öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki etik davranış algılarının benzerliği, okul ortamında ortak etik değerlerin benimsendiğinin göstergesi olabilir. Ortak etik değerlerin varlığı öğretmen ve yöneticilerin hedeflerine ulaşmalarına olanak sağlarken, öğrencilere de sağlıklı bir rol model sunmaktadır (Turan, 2014).

Öğretmen liderliği ölçeğinin genelinde ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim alt boyutlarında öğretmen ve okul yöneticilerinin aldıkları puanların ortalamalarına göre yöneticiler lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Bu durum okul içinde öğretmenlerin yönetsel sorumluluk ve rollerinin geri planda kalmasından kaynaklanabilir. Okul yöneticilerinin ise yönetim açısından daha geniş sorumluluk alanlarının varlığı, liderlik becerilerini geliştirmelerini zorunlu kılabilir. Eğitim sürecinin kalitesini artırma, planlama, öğretmenlerin gelişimini destekleme ve okul kültürünü şekillendirme gibi yöneticilik görevleri, etkili liderlik anlayışının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Harris ve Muijs, 2002; Leithwood ve Jantzi, 2005; Schein, 2010).

Öğretmen etik davranışları ölçeği mesleki yükümlülük alt boyutunda, öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin aldıkları puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Buna göre, lisans öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki yükümlülük puan ortalamalarının, lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalamalarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuç Arslan Namlı'nın (2017) yapmış olduğu çalışma ile paralellik göstermektedir. Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin, okuldaki görevlerinin yanı sıra akademik çalışmalara da yönelmeleri ve lisansüstü eğitim için resmi izin alabilme olanakları, bu öğretmenlerin mesleki yükümlülüklerini daha az algılamalarına neden olabilmektedir.

Öğretmen etik davranışları ölçeği geneli ve görev bilinci, erdemlilik, insani duyarlılık, ahlaki düşünce boyutlarında ise öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamalarında ise anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bir başka ifade ile lisans ve lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin, mesleki etik davranışlar konusunda ortak bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç Güven ve Saydam'ın (2024) araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmen liderliği ölçeği genelinde ve kurumsal gelişme, mesleki gelişim ile meslektaşlarla işbirliği alt boyutlarında, lisans ve lisansüstü öğrenim düzeyine sahip öğretmenlerin aldıkları puanların ortalamasında anlamlı bir fark olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin öğrenim düzeyinin, liderlik algıları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmen etik davranışlar ölçeği geneli ve alt boyutlarında öğretmenlerin aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çelebi ve Akbağ'ın (2012) çalışması, bu bulguyu destekler niteliktedir. Etik davranışlar, büyük ölçüde kişisel ahlaki gelişim ve toplumsal normlara bağlı olabilmektedir (Campbell, 2008). Bu bağlamda araştırmada mesleki kıdem açısından öğretmenlerin etik davranışlarının anlamlı farklılık göstermemesi bu davranışların daha çok kişisel ahlaki değerler ve toplumsal normlarla ilişkili olmasından kaynaklanabilir.

Öğretmen liderliği ölçeği geneli ve alt boyutlarında öğretmenlerin aldıkları puanların mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. İbiş ve Çalışkan (2021) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen liderliği algılarında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur. Bu bulgulardan, öğretmen liderliği için birçok etkenin bir araya gelmesi gerektiği, yalnızca mesleki kıdemden kaynaklanan deneyimlerin öğretmen liderliğini anlamlı bir şekilde etkilenmediği çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin etik davranışlarının öğretmen liderliğini olumlu yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Etik davranışlar gösteren öğretmenlerin güven oluşturma, etkili iletişim kurma, rol model olma davranışları diğer bireylerin

öğretmen liderliği algılarını güçlendirebilir (Brown & Treviño, 2006).

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Etik davranışların, öğretmen liderliğini olumlu yönde etkilemesinden hareketle kadın öğretmenlerin etik değerlerde daha yüksek algıya sahip olmaları, liderlik becerilerini de olumlu etkileyebilecektir. Bu bağlamda kadın öğretmenlere liderlik eğitimleri verilmeli ve liderlik rollerinde daha fazla yer alabilecekleri imkanlar sunulmalıdır.
- Mesleki kıdemin öğretmen liderliği ve etik davranışlar algılarında anlamlı farklılıklar oluşturmadığı belirlenmiştir. Buna göre lider ya da yönetici olmanın ön şartları arasında belirli bir kıdemin yılının doldurulması şartı yeniden düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin etik davranışlarının ve öğretmen liderliğinin öğrenci başarısına etkisi konusunda araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin etik değerlerinin zaman içinde nasıl değiştiğini belirleyecek boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

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

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Kaynakça

- Arslan Namlı, N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerine uyma düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 10(49), 389-395.
- Aydın, İ. (2001). *Yönetişel, mesleki ve örgütsel etik* (2. baskı). Ankara: PEGEMA Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2013). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem A Akademi Yayınları.
- Bennis, W. (1995). *Lider Olmanın Temel İlkeleri: Stratejik Yönetim ve Liderlik* (Çev. M. Özel). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme (Hatay ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical Leadership: A Review and Future Directions. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 595-616.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, E. (2008). The Ethics of Teaching as a Moral Profession.
- Ciulla, J. B. (2008). Leadership studies and "the fusion of horizons". *The Leadership Quarterly*, 19(4), 393-395.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). London: Routledge.
- Cömert, M. (2024). Examination of Ethical/Moral Leadership in the Context of The Teaching Profession. *International Journal of Education, Technology and Science* 4(2), 1956-1964.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çakıroğlu, K., & Tabancalı, E. (2017). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 392-417.
- Çelebi, N. ve Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, V. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Ed.). Pegem Akademi Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (2017). Effective teacher professional development. *Learning Policy Institute*.
- El Islami, R. A. Z., Anantanukulwong, R., & Faikhamta, C. (2022). Trends of teacher professional development strategies: a systematic review. *Shanlax International Journal of Education*, 10(2), 1-8. <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628>
- Erdem, A. R. ve Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). London: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Güven, B., & Saydam, S. (2024). Öğretmenlerin meslek etik algılarının incelenmesi. *Çağdaş Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 2(1), 16-25.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher leadership: A review of the research*. Nottingham, England: National College for School Leadership.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Hulpia, H., & Dembélé, M. (2019). Teacher Leadership in Practice: The Relationship between Gender and Teacher Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 37-55.
- Ilgaz, S., & Bilgili, T. (2006). Eğitim ve öğretimde etik. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (14), 199-210.
- İbiş, Y., & Çalışkan, Ö. (2021). Öğretmenlerin liderlik rollerine ilişkin algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 423-444.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2013). *Uyuyan devi uyandırmak, öğretmen liderler yetiştirmek* (S. Özdemir, Çev. Ed.). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. (2016). *Öğretmenlerin öğretmen liderliği yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kelley, J. D. (2011). *Teacher's and teacher leaders' perceptions of the formal role of teacher leadership* (Doctoral dissertation). Georgia State University.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
- Miandji, A. (2018). *Süzme Felsefe*. Ankara: Bilgi Yayınevi Bilim Felsefesi Kitapları.
- Obuz, P. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Pelit, E. ve Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algılamaları. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Rousseau, J.-J. (2021). *Toplum Sözleşmesi* (XXIX. Basım) (Çev. V. Günyol). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*. Jossey-Bass Inc.

- Sever, N. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okulların örgütsel çekicilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Turan, S. (2014). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 434-448.
- Walters, S., Heilbronn, R., & Daly, C. (2018). Ethics education in initial teacher education: pre-service provision in England. *Professional Development in Education*, 44(3), 385-396.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Extended Abstract

Introduction

Leaders continue to influence, guide, and serve as role models for people today, throughout history, and they maintain this role in today's world. Successful leaders have helped those around them achieve various goals by providing direction and demonstrating management skills. In this context, the concepts of school leadership and leadership, in general, hold significant importance in educational administration research. Since the primary goal of schools is to cultivate successful students, leadership plays a critical role in enhancing the overall effectiveness of education. School leadership extends beyond administrative duties and also involves improving the quality of education and positively transforming the school culture (Beycioğlu, 2009; Hoy and Miskel, 2015; Sever, 2020; Turan, 2014).

One of the key elements of educational organizations is teachers. Teachers are individuals with strong communication skills who guide the educational process and significantly influence student development. These qualities place teachers in leadership roles (Kelley, 2011). Teacher leaders are individuals who create a positive impact on their colleagues and students, encourage their development, and contribute to the success of the school (Katzenmeyer and Moller, 2013; York-Barr and Duke, 2004).

The foundation of a teacher's leadership capacity as a leader lies in ethical principles. Aydın (2013) defines the ethical principles related to the teaching profession as professionalism, responsibility, justice, equality, honesty, trust, impartiality, professional commitment, and respect. The aim of this study is to examine teachers' professional ethical behaviors and leadership responsibilities. The research aims to raise awareness among teachers and other educational stakeholders about this issue.

Method

In this research, aimed to examine the relationship between teachers' perceptions of ethical behaviors and teacher leadership, various variables were examined utilizing a general survey model that integrates both descriptive and relational survey methods. The study group consisted of 162 teachers working in public schools in the Battalgazi district of Malatya province during the 2023-2024 academic year. For data collection, the "Teacher Ethical Behaviors Scale" developed by Çelebi and Akbağ (2012) and the "Teacher Leadership Scale" developed by Beycioğlu (2009) were utilized. To analyze the data in accordance with the research objectives, arithmetic means and standard deviations were calculated for teachers' perceptions of ethical behaviors and teacher leadership. In order to determine whether there were statistically significant differences exist in teachers' perceptions of ethical behaviors and teacher leadership based on gender, job title, and education level, independent

samples t-tests were employed, while "One-way analysis of variance (ANOVA) was used to assess significant differences related to professional seniority. Additionally, linear regression analysis was conducted to explore the predictive relationship between teachers' ethical behaviors and their level of teacher leadership.

Findings

Based on the research findings, teachers demonstrated a high level of agreement with all dimensions of the ethical behavior scale. It was found that female teachers had higher perceptions than male teachers in the dimensions of duty consciousness, virtue, human sensitivity, professional obligation, and moral reasoning. In the teacher leadership scale, teachers reported a frequency of agreement with statements regarding institutional development as "often," while their agreement with statements in the professional development and collaboration with colleagues sub-dimensions was noted as "always." However, no significant difference was observed between male and female teachers regarding institutional development, professional development, and collaboration with colleagues. Overall, there is no significant difference in perceptions between teachers and school administrators regarding the ethical behavior scale. In the teacher leadership scale, school administrators had higher average perception scores than teachers in the general scale, as well as in the institutional development and professional development sub-dimensions. Additionally, in the professional obligation sub-dimension, teachers with a bachelor's degree had higher perceptions than those with a graduate degree. Finally, regression analysis indicates that teachers' ethical behaviors significantly and positively predicted their perceptions of leadership

Conclusion, Discussion and Suggestions

The research indicates that teachers exhibit high levels of ethical behavior, which plays a critical role in enhancing the quality of the education system. The significant importance that teachers place on professional ethics positively impacts the overall school culture and supports student development. Female teachers have been found to have significantly higher ethical behavior perceptions compared to their male counterparts; however, similar perceptions regarding teacher leadership are observed across genders. Furthermore, the similarity in ethical behavior perceptions between teachers and school administrators indicates the existence of shared ethical values, contributing to a positive school climate. The study also revealed that neither educational level nor professional seniority significantly influences perceptions of ethical behavior and leadership. Based on these findings, it is recommended that leadership training be provided to female teachers to enhance their leadership skills and that the requirement of a certain level of seniority for leadership roles be reconsidered. Additionally, conducting longitudinal studies to examine how ethical values change over time has been suggested.

Evlilikte Empati, Doyum ve Affedicilik Arasındaki İlişkide Evlilik Farkındalığının Aracı Rolü*

Yahya ŞAHİN^a



Ahmet ŞİRİN^b



^a Dr. Öğr. Üye., Fırat Üniversitesi, Elazığ

^b Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, İstanbul

Özet

Bu çalışmanın amacı, evlilikte empati, evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkileri incelemek ve bu ilişkilerde evlilik farkındalığının aracılık rolünü ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Veriler Türkiye genelinde 596 evli bireyden kartopu örnekleme yöntemi ile toplanmıştır. Katılımcılar Evlilik Farkındalığı Ölçeği, Evlilikte Empati Ölçeği, Affetme Ölçeği ve Evlilik Yaşam Ölçeğini doldurmuşlardır. Verilerin analizi için SPSS ve AMOS yazılımları kullanılarak yapısal eşitlik modellemesi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, evlilik farkındalığının empati ile evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkide tam aracılık rolü oynadığını göstermiştir. Evlilik farkındalığı bu ilişkilerin tümünü açıklayan bir faktör olarak ortaya çıkmıştır. Modelin uyum indeksleri mükemmel uyum göstermiştir. Bulgular, evlilik farkındalığının empati, evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkileri güçlendiren önemli bir kavram olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: evlilikte empati, evlilik doyumu, affetme, evlilik farkındalığı

Type/ Tür:

Research / Araştırma

Received/ Geliş Tarihi:

26 Nisan 2025

Accepted/ Kabul Tarihi:

20 Haziran 2025

Page numbers/ Sayfa no:

90-107

Citation Information/Atıf bilgisi:

Şahin, A. ve Şirin, A. (2025). The Mediating Role of Marital Awareness in the Relationship between Empathy, Satisfaction and Forgiveness in Marriage. *Harran Maarif Dergisi*, 10 (1), 90-107. doi: 10.225.96/hej.1684759

Sorumlu yazar: Yahya ŞAHİN **e-posta:** yahya.sahin@firat.edu.tr

* Bu makale birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

The Mediating Role of Marital Awareness in the Relationship between Empathy, Satisfaction and Forgiveness in Marriage

Abstract

This study aims to examine the relationships between empathy, marital satisfaction and forgiveness in marriage and to reveal the mediating role of marital mindfulness in these relationships. The research was conducted based on the relational survey model. Data were collected from 596 married individuals across Turkey by snowball sampling method. The participants completed the Marriage Awareness Scale, Empathy in Marriage Scale, Forgiveness Scale and Marital Life Scale. For the analysis of the data, structural equation modelling was performed using SPSS and AMOS software. The results of the analyses showed that marital awareness played a fully mediating role in the relationship between empathy and marital satisfaction and forgiveness. Marital awareness emerged as a factor explaining all of these relationships. The fit indices of the model showed excellent fit. The findings revealed that marital mindfulness is an important concept that strengthens the relationships between empathy, marital satisfaction and forgiveness.

Key Words: empathy in marriage, marital satisfaction, forgiveness, marital awareness

Introduction

In the life cycle of human beings, there are physiological and psychological milestones such as puberty, marriage, becoming a parent and work life. Marriage and starting a family is one of the important points in this cycle. If we compare human life to a theatre stage, marriage is the opening of a new curtain on this stage. Marriage is a system with various social norms and legal obligations where a man and a woman come together for reasons such as having children and sharing life (Özgüven, 2014). The marriage of two people is the starting point of a new family. The family, which is a universal institution, is one of the rare institutions that has existed since the creation of the first human being and continues to exist. The basic dynamic that constitutes the family structure is the phenomenon of marriage. There are many factors that ensure the maintenance of marriage and the continuity of the family. According to Nichols (2005), correct communication, having conflict resolution skills, interdependence and understanding are factors that increase the quality of marriage.

In this study, the relationships between the concepts of marital empathy, marital satisfaction, forgiveness and marital awareness, which are related to the quality of marriage, were analysed through a structural model.

Empathy is an important skill that facilitates individuals to understand each other, communicate effectively and develop healthy bonds in interpersonal relationships. Empathy can be defined as a person's ability to feel others' situations (Maibom, 2014) and to evaluate their feelings and thoughts from their own perspective (Bellet & Maloney, 1991). Moreover, empathy involves not only understanding, but also being able to give appropriate and correct reactions in line with this understanding (Carroll, 2014). Studies on married individuals show that empathy is strongly related to marital satisfaction (Blackmon, 1999; Larned, 2006) and marital adjustment (Dağlı, 2017; Soylu & Kağnıcı, 2015). Moreover, empathy promotes positive conflict resolution styles (Soylu & Kağnıcı, 2015), helpfulness and altruism behaviours (Yeşilkayalı, 2015) and increases individuals' happiness levels (Tosyalı, 2010). In addition, empathy also shows a positive relationship with forgiveness behaviour (Bayar, 2015; Fincham et al., 2002). These findings reveal that empathy skill is a fundamental element that improves both emotional well-being and harmony in relationships.

Forgiveness is seen as a process in which an individual develops positive emotions such as love and compassion by ending anger and resentment towards someone who harmed him/her (Enright, 1996). This process is a voluntary decision of the individual and involves giving up the desire for revenge (Hargrave & Sells, 1997). At the same time, forgiveness functions as a mechanism that supports reconnection and rapprochement in relationships (Hill, 2001). It is closely linked to prosocial characteristics, especially empathy, compassion and altruism (Sayar, 2018). The process of forgiveness can be defined in different ways, such as feeling forgiven by oneself, others or a creator, and also taking a more proactive approach (Toussaint et al., 2001). When the studies on forgiveness are examined, it is seen that forgiveness is positively related to relationship satisfaction (Braithwaite et al., 2011), empathy (Fincham et al., 2002), conflict resolution (Fincham et al., 2004), marital quality (Fincham & Beach, 2007), marital satisfaction (Mirzadeh & Fallahchai, 2012), trust in bilateral relationships (Keleş, 2018), relationship satisfaction, relationship harmony and emotional commitment (Telli, 2019).

Mindfulness is thinking about the knowledge of something; being conscious about feelings, thoughts and events (Gafoor, 2012), knowing one's strengths and weaknesses (Tarhan, 2012), being aware of one's feelings, thoughts and behaviours (Acar, 2009; Clarkson & Mackewn, 1993). As a result of the studies on mindfulness, concepts addressing various aspects of mindfulness have been formed. Focusing on

the present moment and experiences carefully and consciously is mindfulness (Baer, 2003; Brown & Ryan, 2003; Kabat-Zinn, 2003); knowing the mental processes necessary for a goal and behaviour and being aware of these processes is cognitive awareness (Livingston, 2003; Paris & Winograd, 1990; Taylor, 1999); emotional awareness (Kuyumcu, 2011). In addition, there are studies in areas such as metacognitive awareness (Karakelle, 2012) and interpersonal mindfulness in marriage (Erus, 2019). Marital mindfulness is discussed within the scope of this research by making use of the relevant literature. Marital mindfulness can be defined as the extent to which an individual is aware of what should be in a marriage and how much he/she can apply these requirements.

Marital satisfaction can be defined as the mutual satisfaction of spouses (Liberman et al., 1980) and the level of fulfilment of marital needs (Tezer, 1996). Marital satisfaction is defined as a state of satisfaction that is not limited to the feeling of instant satisfaction, but rather continues throughout the marriage process (Çağ & Yıldırım, 2013). This process is shaped by a number of factors. Crain (2017) stated that empathy, compassion, quality communication, emotional sharing and problem-solving skills are among the important factors that sustain marital satisfaction. In addition, individual and relational factors such as love (Rebello et al., 2014), effective communication and conflict resolution strategies (Pierce, 2016), forgiveness (Orathinkal & Vansteenwegen, 2006), mindfulness (Burpee & Langer, 2005), emotional resilience and intelligence (Gibbons, 2020) support marital satisfaction. On the other hand, self-esteem (Yıldız & Baytemir, 2016) and problem-solving skills related to mindfulness (Parlar & Akgün, 2018) also contribute to increasing marital satisfaction. These variables help the deepening of relationships at both individual and couple level and the continuity of satisfaction.

This study is important in terms of revealing the role of marital awareness in marital relationships. While empathy contributes to the quality of communication and mutual understanding between married individuals, forgiveness is known to increase harmony in relationships. Marital awareness allows individuals to evaluate their roles and responsibilities in their relationships more consciously and may strengthen the links between positive characteristics such as empathy and satisfaction and forgiveness. The aim of this study is to examine the relationships between empathy, marital satisfaction and forgiveness in marriage and to reveal the mediating role of marital awareness in these relationships. There is limited research on how the link between empathy and marital satisfaction and forgiveness is shaped and whether it is affected by a conscious evaluation process such as marital mindfulness. Therefore, this study will examine the mediating role of marital mindfulness in the effect of empathy on marital satisfaction and forgiveness and provide a more detailed perspective on the important psychological factors that strengthen marital

relationships.

Two sub-objectives were formed in line with the purpose of the study

1. Is there a significant relationship between marital empathy and marital satisfaction and forgiveness scores?
2. Does marital mindfulness have a mediating role in the relationship between marital empathy and marital satisfaction and forgiveness?

Method

Research design

In the study, relational survey model was preferred by using quantitative method (Creswell, 2014). The relational survey model allows to determine the level and direction of the relationships between variables. The research was designed as a model trial. Path analysis, which is an analysis to explain the role of some mediating variables in the relationship between the variables within the scope of the research, was used (Schumacker & Lomax, 2010). In this context, the relationships between the participants' marital mindfulness levels, marital empathy levels, marital satisfaction and forgiveness tendencies will be examined.

Study Group

The study group of the research consists of married individuals. While selecting the study group, snowball sampling method was used to reach married individuals. In this method, the researcher starts with a data group suitable for the study. It continues with the people suggested by this data group. Participants are reached in a layered manner in the form of each data suggesting other data. Even if it starts with a small data group at the beginning, the number of participants increases like a snowball as each data group suggests new people (Mertens 2010, Christensen et al. 2015). Within the scope of the study, this method was utilized and firstly applied to married individuals who could be reached, and then other data were obtained with the help of these individuals. With this method, data were collected from 596 married individuals and demographic information about the data obtained is given in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of Participants.

	Groups	F	%
Gender	Woman	298	50.0
	Male	298	50.0
	Total	596	100.0
Duration of marriage	0-5 years	217	36.4
	6-10 years	151	25.3
	11-20 years	135	22.7

	21 and more years	93	15.6
	Total	596	100.0
Income level	Low	32	5.4
	Centre	498	83.6
	High	66	11.1
	Total	596	100.0
Education Level	Primary/secondary school	40	6.7
	High School	89	14.9
	Licence	340	57.0
	Postgraduate	127	21.3
	Total	596	100.0

Data Collection Tools

Marriage awareness scale: The marital awareness scale was developed by Şahin (2020). The scale consists of 21 items and five sub-dimensions (solidarity, interest, responsibility, understanding, sharing). The scale is a 7-point Likert-type scale (1: never, 7: always). There are no reverse items in the scale. The highest score that can be obtained from the scale is 147 and the lowest score is 21. Each sub-dimension can be scored on its own. In the exploratory factor analysis, the explained variance of the scale was 62.899%. Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .923. The Cronbach alpha internal consistency coefficients of the sub-dimensions of the scale were found as interest .886, solidarity .918, responsibility .833, sharing .817 and understanding .787. In the confirmatory factor analysis conducted for the scale, it was found that the item loadings of all items were higher than .30. chi-square (χ^2 /sd)= 2.045, RMSEA = .066, SRMR = .09, IFI= .924; CFI= .923.

Empathy in Marriage Scale: The empathy scale in marriage was developed by Şahin (2020). Consisting of 11 items, the scale is one-dimensional. The scale is a 7-point Likert-type scale (1: never, 7: always). There are no reverse items in the scale. The highest score that can be obtained from the scale is 77 and the lowest score is 11. In the exploratory factor analysis, the explained variance of the scale was obtained as 49.984%. Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was .876. As a result of the independent groups t test conducted to determine the discrimination of the total score of the scale, a significant difference was found between the lower and upper groups for the total score of the scale ($p < .001$). In the confirmatory factor analysis conducted for the scale, it was found that the item loadings of all items were higher than .50. chi-square (χ^2 /sd)= 2.977, RMSEA = .075, SRMR = 0,05, IFI= .954; CFI= .954.

Forgiveness Scale: The forgiveness scale developed by Berry et al. (2005) was adapted into Turkish by Sarıçam and Akin (2013). The scale is a 5-point Likert scale

(1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree and 5: Strongly Agree) It is a one-dimensional scale consisting of 10 items. As a result of the exploratory factor analysis, KMO sampling suitability coefficient was .66.6 and Barlett's test χ^2 value was 518.353 ($p < .001$, $sd = 120$). In the CFA, it was seen that the scale was unidimensional in accordance with the original, and the values related to CFA are as follows: ($\chi^2 = 106.47$, $sd = 32$, $RMSEA = .077$, $CFI = .89$, $GFI = .95$, $AGFI = .91$, $SRMR = .062$). Cronbach Alpha internal consistency reliability coefficient was found as .67. In the criterion validity analysis with a similar scale, a positive relationship was found at the level of ($r = .84$). Items 1, 3, 6, 7, 8 were reverse scored items. A high score from the scale indicates a high level of forgiveness (Sarıçam & Akın, 2013).

Marital Life Scale: It was developed by Tezer (1996) to measure the marital satisfaction of married individuals. Tezer named this scale, which measures satisfaction, the marital life scale because of the possibility of creating a different effect and perception in the individuals to whom the scale is applied. The scale is 5-point Likert type (1: Strongly Disagree, 2: Disagree, 3: Undecided, 4: Agree, 5: Strongly Agree). The scale consists of 10 items. 2nd, 4th and 5th items are reverse scored. The highest score that can be obtained from the scale is 50. A high score indicates a high level of marital satisfaction. The test-retest reliability coefficient of the scale was found to be 0.85, and the internal consistency coefficient was found to be 0.91 in the first application and .89 in the second application (Tezer, 1996).

Findings

Table 2. Mean scores, reliability coefficients and correlation values for variables

Variables	N	X	Cronbach's Alpha	1	2	3	4
1. Awareness of marriage	596	124.2	.903	1	.672**	.332**	.771**
2. Marital Satisfaction	596	38.97	.918		1	.262**	.525**
3. Forgiveness	596	32.92	.820			1	.257**
4. Empathy in Marriage	596	63.75	.868				1

** $P < .001$

Table 2 shows the mean scores, Cronbach's Alpha internal consistency coefficients and correlation values between the variables of marital awareness, marital satisfaction, forgiveness and marital empathy. Internal consistency coefficients of all variables are above .70 ($\alpha > .70$). The results of the correlation analysis revealed that there were positive and statistically significant relationships between all of the variables. These results show that the constructs examined in the research can be consistently related to each other and the theoretical foundations in the model are supported.

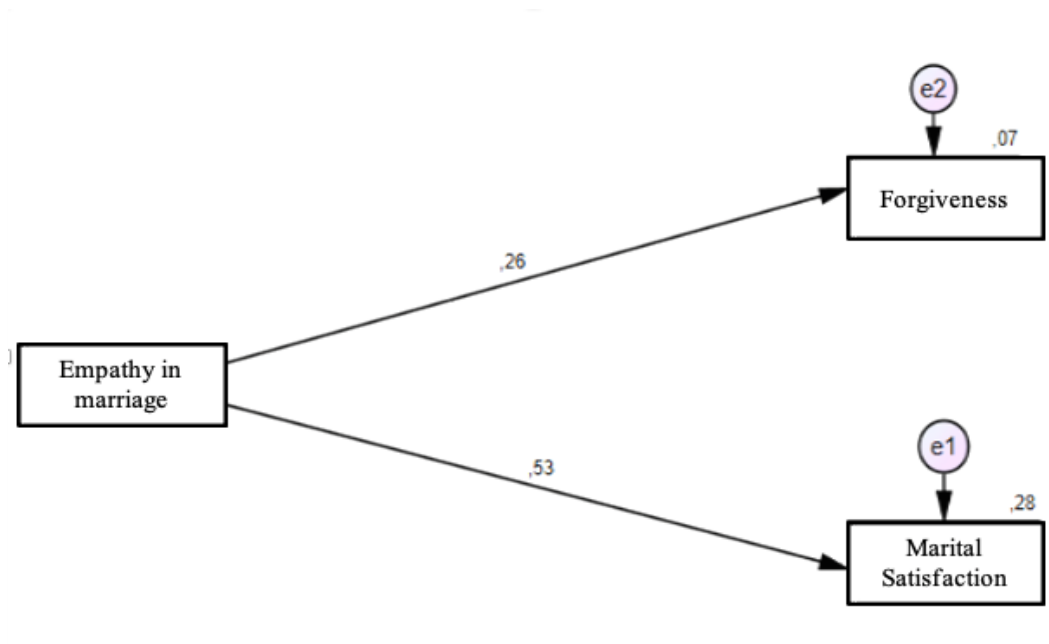


Figure 1. Structural Model of the Relationship between Empathy in Marriage and Marital Satisfaction and Forgiveness

When Figure 1 is analysed, it is seen that empathy in marriage has a significant and positive relationship with both marital satisfaction and forgiveness ($r = .26$; $p < .001$; $r = .53$; $p < .001$). While the variance explained for forgiveness was 7%, it was found to be 28% for marital satisfaction. This result shows that the effect of empathy on marital satisfaction is more significant than its effect on forgiveness. In other words, empathy plays a greater role in increasing the satisfaction between spouses. After this significant relationship, the mediation model was tested.

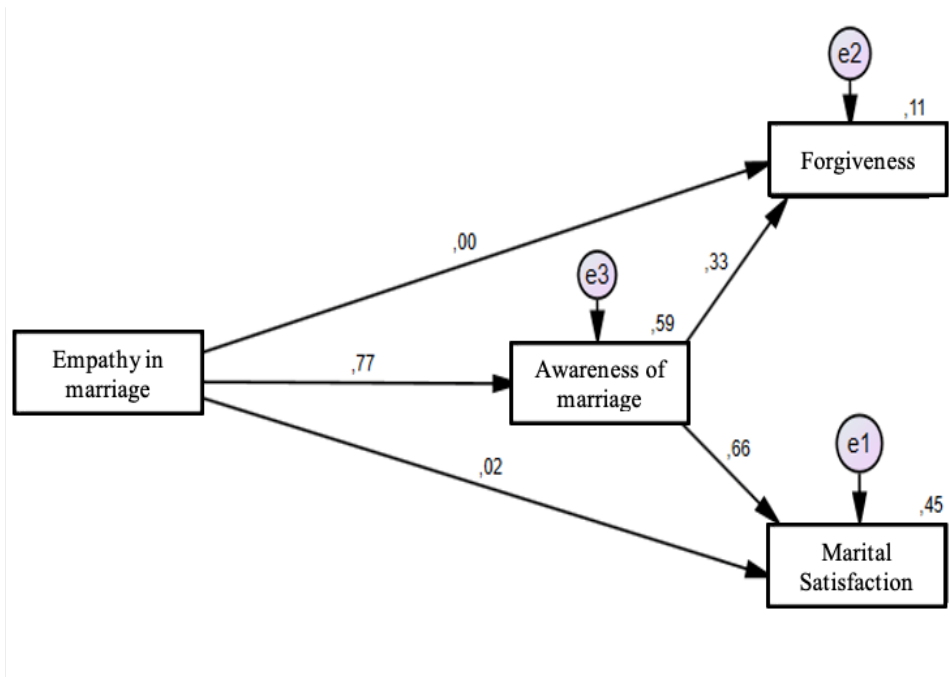


Figure 2. Structural Model to Investigate the Mediating Role of Marital Awareness in the Relationship Between Marital Empathy and Marital Satisfaction and Forgiveness

When the mediating role effect of marital mindfulness in the relationship between marital empathy and marital satisfaction and forgiveness shown in Figure 2 is analysed, marital mindfulness plays a significant mediating role in the relationship between marital empathy and both marital satisfaction and forgiveness. It is seen that marital mindfulness explains the entire relationship between marital empathy and marital satisfaction and forgiveness. In other words, marital mindfulness plays a full mediating role in this relationship. While the path coefficients between marital empathy and marital satisfaction and forgiveness were significant in the first model ($r = .26$; $p < .001$; $r = .53$; $p < .001$), the path coefficients became insignificant when the marital awareness variable was added ($r = .00$; $p > .05$; $r = .02$; $p > .05$). This situation shows the full mediating role effect of marital awareness. In the full mediating role effect, the relationship between predictor and predicted variables is expected to weaken at a high level and become statistically insignificant if the mediating variable is added to the relationship. Likewise, when the model is examined, it is seen that forgiveness and marital satisfaction are explained by 11% and 45%, respectively. Goodness of fit indices for the model are presented in the below. It is seen that all values are between acceptable values. When the goodness-of-fit values of the model were examined, it was found that all values showed excellent fit values ($\chi^2/df = 1.208$; RMSEA = .018; GFI = .999; AGFI = .990; CFI = 1.000; TLI (NNFI) = .999).

Discussion and conclusion

In the structural equation modelling conducted within the scope of the research, firstly, the prediction of marital empathy on forgiveness and marital satisfaction was examined. The analyses showed that empathy in marriage significantly predicted forgiveness and marital satisfaction. Studies in the literature examining the concepts of empathy, forgiveness and satisfaction in married individuals support these results. In the studies of Alpay (2009) and Paleari et al., (2005), empathy was found to be a variable predicting forgiveness in married individuals. In another study conducted by Fincham et al., (2002), it was found that forgiveness in marriage was positively related to empathy. In the study conducted by Bayar (2015), it was found that forgiveness and empathy were positively related in romantic relationships. In Blackmon's (1999) study, empathic perceptions of married individuals about themselves and their spouses were found to be related to marital satisfaction. In a similar study, Larned (2006) concluded that perceived empathy predicts marital satisfaction. According to the results of McNulty's (2008) study, the forgiveness of spouses married to spouses with a high tendency to forgive increases relationship satisfaction. Similarly, Braithwaite et al., (2011) found that forgiveness in romantic relationships increased relationship satisfaction. Communication and therefore empathy is an important concept in marital relationship. It plays a decisive role in the quality of the spouses' relationship with each other. The high level of empathy of the spouses shows that they establish a quality communication with each other. It shows that they can listen to each other, understand each other and give correct reactions. Individuals with such an approach are expected to be more forgiving. The result obtained from the research confirmed this expectation. It is also an expected result that the marriages of spouses who can listen to and understand each other are satisfying.

In the structural equation model, the mediating role of marital awareness in the relationship between marital empathy and marital satisfaction and forgiveness was examined. The results of the analyses show that marital awareness has a full mediating effect on the relationship between marital empathy and both marital satisfaction and forgiveness. The concept of marital mindfulness was conceptualised in the qualitative research process of this study and no research directly addressing this concept was found in the literature. However, considering the relationship of marital mindfulness with positive variables such as empathy, forgiveness and marital satisfaction, it is thought that the concepts of "marital mindfulness" and "interpersonal mindfulness in marriage" in the literature can be associated with this study. In the study conducted by Erus (2019), it was observed that mindfulness and interpersonal mindfulness in marriage predicted subjective well-being. According to the results of this study, emotional intelligence and marital adjustment had a significant mediating

role effect in the relationship between interpersonal mindfulness in marriage and subjective well-being. In another study conducted by Parlar and Akgün (2018) on married individuals, it was determined that there was a positive relationship between mindfulness and problem solving skills and marital satisfaction. Similarly, Jones et al. (2011) drew attention to the relationship between mindfulness and marital satisfaction. In the study of Daşcı Kılıç (2020), it was determined that emotional awareness in spouses showed a positive relationship with marital adjustment. Considering the results of these studies, it is seen that concepts such as mindfulness, interpersonal mindfulness in marriage, emotional awareness have a positive relationship with positive variables in the marital relationship. In the results obtained in our study, it was seen that marital mindfulness was positively related to empathy in marriage, marital satisfaction and forgiveness. Marital awareness includes concepts such as responsibility, understanding, interest, solidarity and sharing. For this reason, it covers what should be in marriage as a whole. Therefore, it is an expected result that individuals with high marital awareness have empathic skills, forgiveness and marital satisfaction.

Recommendations

The relationship of marital awareness with concepts such as happiness, marital adjustment, psychological well-being, psychological resilience, relationship satisfaction can be examined. Trainings on marital awareness and empathy in marriage can be given to married couples and adults who have reached the age of marriage. Empathy and awareness-oriented interventions can be used in marriage therapy processes. Longitudinal studies can be conducted to understand how the relationships between marital awareness, empathy, forgiveness and satisfaction change over time. In this way, the dynamics of relationships can be understood more comprehensively. The research was conducted in Turkey sample. How the relationships between marital awareness and empathy change in different cultures can be analysed and the results can be compared.

Limitations

The data used in the study are limited to the answers given by the participants to the measurement tools. Biased answers of the participants are a limitation in terms of the validity of the findings. The limited number of studies on the concept of marital awareness in the literature and the fact that this concept has not yet been sufficiently addressed is an important limitation in terms of the evaluation of the findings. The fact that the study was conducted in a limited region is another limitation of the study.

Research Ethics Commitment

The author has committed to complying with scientific ethics and citation rules in this study.

Conflict of Interest Declaration

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

References

- Acar, N. V. (2009). *Ne kadar farkındayım?: Gestalt terapi* (3. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Alpay, A. (2009). *Yakın ilişkilerde bağışlama: Bağışlamanın bağlanma, benlik saygısı, empati ve kıskançlık değişkenleri yönünden incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical Intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143. doi:10.1093/clipsy.bpg015
- Bayar, Ö. (2015). *Romantik ilişkilerde aldatma ve affetme: Empatinin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Bellet, P. S., & Maloney, M. J. (1991). The importance of empathy as an interviewing skill in medicine. *Journal of the American Medical Association*, 266 , 1831-1832.
- Berry, J. W., Worthington, E. L., O'Connor, L. E., Parrott, L., & Wade, N. G. (2005). Forgiveness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of Personality*, 73(1), 183-226. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00308.x
- Blackmon, A.D. (1999) *Empathy in marriage: Implications for marital Satisfaction and depression* (Unpublished doctoral thesis). Yale University.
- Braithwaite, S. R., Selby, E. A., & Fincham, F. D. (2011). Forgiveness and relationship satisfaction: Mediating mechanisms. *Journal of Family Psychology*, 25(4), 551-559. <https://doi.org/10.1037/a0024526>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Burpee, L. C., & Langer, E. J. (2005). Mindfulness and marital satisfaction. *Journal of Adult Development*, 12, 43-51. DOI: 10.1007/s10804-005-1281-6
- Carroll, H. L. (2014). *Social cognitive factors associated with verbal bullying and defending* (Unpublished doctoral thesis). Wayne State University, Detroit, Michigan.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Anı Yayıncılık.
- Clarkson, P., & Mackewn, J. (1993). *Fritz Perls*. London: Sage.
- Crain. E. (2017). *The relationship between adlerian birth order and marital satisfaction* (Unpublished Doctoral Dissertation). The Chicago School of Professional Psychology.

- Creswell, J. W. (2014). *Research design: A qualitative, quantitative, and mixed method approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çağ, P., & Yıldırım, İ. (2013). Evlilik doyumunu yordayan ilişkisel ve kişisel değişkenler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 13-23.
- Dağlı, B. (2017). *Evlili bireylerin evlilik uyumları ile denetim odakları ve empati eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi.
- Daşcı Kılıç, E. (2020). *Eşlerde duygusal süreçlerin evlilik uyumuna etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107-126.
- Erus, S. M. (2019). *Evlilikte bilinçli farkındalık ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide duygusal zekâ ve evlilik uyumunun aracılık rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Fincham, F. D., Beach, S. R. H., & Davila, J. (2004). Forgiveness and Conflict Resolution in Marriage. *Journal of Family Psychology*, 18(1), 72-81. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.18.1.72>
- Fincham, F. D., ve Beach, S. R. H. (2007). Forgiveness and marital quality: Precursor or consequence in well-established relationships?. *The Journal of Positive Psychology*, 2(4), 260-268. <https://doi.org/10.1080/17439760701552360>
- Fincham, F.D., Paleari, F.G. and Regalia, C. (2002), Forgiveness in marriage: The role of relationship quality, attributions, and empathy. *Personal Relationships*, 9(1), 27-37. <https://doi.org/10.1111/1475-6811.00002>
- Gafoor, K. A. (2012). Considerations in the Measurement of Awareness. *Online Submission*.
- Gibbons, C. L. (2020). *Marital satisfaction among army spouses: a multivariate analysis of the influence of attachment, resiliency, forgiveness, and self-awareness* (Doctoral dissertation). Capella University.
- Hargrave, T. D., & Sells, J. N. (1997). The development of a forgiveness scale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 23(1), 41-62.
- Hill, E. W. (2001). Understanding Forgiveness as Discovery: Implications for Marital and Family Therapy. *Contemporary Family Therapy*. Sayı 23 (4), 369- 384. <https://doi.org/10.1023/A:1013075627064>
- Jones, K. C., Welton, S. R., Oliver, T. C., & Thoburn, J. W. (2011). Mindfulness, spousal attachment, and marital satisfaction: A mediated model. *The Family Journal*, 19(4), 357-361. <https://doi.org/10.1177/1066480711417234>
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Karakelle, S. (2012). Üst bilişsel farkındalık, zekâ, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Keleş, A. (2018). *Evlilik kalitesi ile affetme, ikili ilişkilerde güven ve mizah tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

- Kuyumcu, B . (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 1 (2) , 104-113.
- Larned, A. G. (2006). *Examining expressed empathy, received empathy, and a need for power as predictors of marital satisfaction* (Unpublished doctoral dissertation). Boston College, Department of Counseling, Developmental, and Educational Psychology, USA.
- Lieberman, R. P., Wheeler, E. G., De Visser, L. A.J.M., Kuehnel, J., & Kuehnel, T. (1980). *Handbook of marital therapy: A positive approach to helping troubled relationships*. New York: Plenum Press.
- Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Maibom, H. L. (2014). Introduction: (Almost) Everything you ever wanted to know about empathy. In H. L. Maibom (Eds.), *Empathy and morality* (pp. 1-40). Oxford University Press
- McNulty, J. K. (2008). Forgiveness in marriage: Putting the benefits into Context. *Journal of Family Psychology*, 22(1), 171-175. doi: 10.1037/0893-3200.22.1.171.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3th ed.). Sage publications.
- Mirzadeh, M., ve Fallahchai, R. (2012). The relationship between forgiveness and marital satisfaction. *Journal of Life Science and Biomedicine* 2(6), 278-282.
- Nichols, W. (2005). The first years of marital commitment. In A. M. Harway (Eds.), *Handbook of couples therapy*. John Wiley & Sons,
- Orathinkal, J., & Vansteenwegen, A. (2006). The effect of forgiveness on marital satisfaction in relation to marital stability. *Contemporary family therapy*, 28(2), 251-260. <https://doi.org/10.1007/s10591-006-9006-y>
- Özgüven, İ. E. (2014). *Evlilik ve aile terapisi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Paleari, F. G., Regalia, C., & Fincham, F. (2005). Marital quality, forgiveness, empathy, and rumination: a longitudinal analysis. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 368-378. <https://doi.org/10.1177/0146167204271597>
- Paris, S. G. ve Winograd P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction, B. F. Jones ve L. Idol (Edt), *Dimension of Thinking and Cognitive Instruction*, New Jersey: NCREL-Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Parlar, H., ve Akgün, Ş. (2018). Evlilikte bilinçli farkındalık, evlilik doyumu ve problem çözme becerileri ilişkilerinin incelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 1(1), 11-21.
- Pierce, A. S. (2016). *Perceived impact of prevention and relationship enhancement program (PREP) on marital satisfaction*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Rebello, K. , Junior, M. & Brito, R. (2014). Fundamental factors in marital satisfaction: An assessment of Brazilian couples. *Psychology*, 5, 777-784. doi: [10.4236/psych.2014.57088](https://doi.org/10.4236/psych.2014.57088).
- Sarıçam, H., ve Akın, A. (2013). Affedicilik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 37-46.
- Sayar, K. (2018). *Merhamet: kalbe dönüş için son çağrı*. Kapı yayınları.

- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2010). A beginner's guide to structural equation modeling. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203851319>
- Soylu, Y., ve Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik uyumunun empatik eğilim, iletişim ve çatışma çözme stillerine göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 44-54
- Şahin, Y. (2020). Evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkide evlilik farkındalığının rolü: Karma bir araştırma (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi.
- Şahin, Y., & Şirin, A. (2021). Development and Validation of the Empathy Scale in Marriage for Turkish Cultural Context. *Spiritual Psychology and Counseling*, 6(2), 63-72. <https://doi.org/10.37898/spc.2021.6.2.136>
- Tarhan, N. (2012). *Evlilik psikolojisi*. (12. baskı). Timaş Yayınları.
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students metacognitive abilities. *Journal of College Reading and Learning*, 30 (1), 34-45.
- Telli, A. (2019). *Evlilikte çiftlerde; benlik farklılaşmasının ilişki doyumu, ilişki uyumu, çatışma çözme tepkileri, ilişkide kıskançlık, ilişkide affedicilik ve eşe duygusal bağlılık açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Tezer, E. (1996). Evlilik ilişkisinden sağlanan doyum: Evlilik yaşamı ölçeği. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (7), 1-7.
- Tosyalı, M. (2010). *Evlilik bireylerde bağımlı ve özerk (sosyotropik-otonomik) kişilik özellikleri, empati ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Toussaint, L. L., Williams, D. R., Musick, M. A. & Everson, S. A. (2001). Forgiveness and health: Age differences in a U.S. Probability Sample. *Journal of Adult Development*. 8, 249-257. <https://doi.org/10.1023/A:1011394629736>
- Yeşilkaya, H. D. (2015). *Koruyucu aile bireylerinin sosyodemografik özellikleri ile empatik becerileri ve özgecilik durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Yıldız, M. A., ve Baytemir, K. (2016). Evli bireylerde evlilik doyumu ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 67-80.

Geniş özet

Giriş

Bu çalışma evlilik farkındalığının evlilik ilişkilerindeki rolünü ortaya koyması açısından önemlidir. Empati, evli bireyler arasındaki iletişimin niteliğine ve karşılıklı anlayışın artmasına katkıda bulunurken, affetmenin ilişkilerdeki uyumu artırdığı bilinmektedir. Evlilik farkındalığı, bireylerin ilişkilerindeki rollerini ve sorumluluklarını daha bilinçli bir şekilde değerlendirmelerine olanak tanır ve empati gibi olumlu özelliklerin doyum ve affetme ile olan bağlantılarını kuvvetlendirebilir. Bu araştırmanın amacı, evlilikte empati, evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkileri inceleyerek, evlilik farkındalığının bu ilişkilerdeki aracı rolünü ortaya koymaktır. Empati ile evlilik doyumu ve affetme arasındaki bağlantının nasıl şekillendiği, evlilik farkındalığı gibi bilinçli bir değerlendirme sürecinden etkilenip etkilenmediği üzerine sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma ile evlilik farkındalığının, empatinin evlilik doyumu ve affetme üzerindeki etkisindeki aracı rolü incelenecek ve evlilik ilişkilerini güçlendiren önemli psikolojik faktörler hakkında daha detaylı bir bakış açısı sağlanacaktır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda iki alt amaç oluşturulmuştur

3. Evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affedicilik puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Evlilikte farkındalığın; evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affedicilik arasındaki ilişkide aracı rol etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmada nicel yöntem kullanılarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir (Creswell, 2014). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeyini ve yönünü belirlemeye olanak sağlar. Araştırma bir model denemesi şeklinde tasarlanmıştır. Araştırma kapsamındaki değişkenlerin birbiri ile olan ilişkisinde bazı aracı değişkenlerin rolünü açıklamaya dair bir analiz olan yol analizi kullanılmıştır. (Schumacker ve Lomax, 2010). Bu bağlamda, katılımcıların evlilikte farkındalık düzeyleri, evlilikte empati düzeyleri, evlilik doyumları ve affetme eğilimleri arasındaki ilişkiler incelenecektir. Araştırmanın çalışma grubunu evli bireyler oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken evli bireylere ulaşma noktasında kartopu örnekleme metodundan yararlanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı çalışma için uygun olan bir veri grubuyla başlar. Bu veri grubunun önerdiği kişilerle devam eder. Katman şekilde her verinin başka veriler önermesi şeklinde katılımcılara ulaşılır. Başta küçük bir veri grubu ile başlansa bile her veri grubunun yeni kişileri önermesi ile katılımcıların sayısı kartopu misali artar (Mertens 2010, Christensen ve diğerleri, 2015). Çalışma kapsamında 596 evli bireyden veri toplanmıştır. Bu araştırmada veri

toplama araçları olarak Şahin (2020) tarafından geliştirilen Evlilik farkındalığı ölçeği (EFÖ), Şahin (2020) tarafından geliştirilen Evlilikte empati ölçeği (EEÖ), Berry ve diğ. (2005) tarafından geliştirilen; Sarıçam ve Akın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan affedicilik ölçeği ve Evli bireylerin evliliklerindeki doyumu ölçmek amacıyla Tezer (1996) tarafından geliştirilen evlilik yaşam ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22 ve AMOS 24 analiz programlarından yararlanılmıştır

Bulgular

Evlilik farkındalığı, evlilik doyumu, affetme ve evlilikte empati değişkenleri arasındaki korelasyon analizi sonuçları, değişkenlerin tamamı arasında pozitif yönde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunduğunu ortaya koymuştur. Evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affedicilik arasındaki ilişkide evlilik farkındalığının aracı rol etkisi incelendiğinde, evlilik farkındalığı, evlilikte empati ile hem evlilik doyumu hem de affetme arasındaki ilişkilerde anlamlı bir aracı rol oynamaktadır. Evlilikte farkındalığın evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkinin tamamını açıkladığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle evlilikte farkındalık bu ilişkide tam aracı rol etkisi göstermektedir. İlk modelde evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affetme arasındaki yol katsayıları anlamlı iken ($r_1=.26$; $p<.001$; $r_2=.53$; $p<.001$); araya evlilikte farkındalık değişkeni eklenince yol katsayıları anlamsız hale gelmiştir ($r_1=.00$; $p>.05$; $r_2=.02$; $p>.05$). Bu durum evlilikte farkındalığın tam aracı rol etkisini göstermektedir. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde modelin mükemmel uyum gösterdiği görülmektedir ($\chi^2/sd=1,208$; $RMSEA=.018$; $GFI=.999$; $AGFI=.990$; $CFI=1,000$; $TLI (NNFI)=.999$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma kapsamında yapılan yapısal eşitlik modellemesinde öncelikle evlilikte empatinin affetme ve evlilik doyumunu yordamasına bakılmıştır. Yapılan analizde evlilikte empatinin affetme ve evlilik doyumunu anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Yapısal eşitlik modelinde, evlilikte empati ile evlilik doyumu ve affetme arasındaki ilişkide evlilik farkındalığının aracı rol etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçları, evlilik farkındalığının, evlilikte empati ile hem evlilik doyumu hem de affetme arasındaki ilişkilerde tam aracı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Alan yazında evli bireylerde empati, affetme ve doyum kavramlarının incelendiği çalışmalar bu sonuçları destekler niteliktedir. Alpay (2009) ve Paleari, Regalia ve Fincham'ın (2005) çalışmalarında evli bireylerde empatinin affetmeyi yordayan bir değişken olduğu görülmüştür. Fincham, Paleari ve Regalia (2002) tarafından yapılan başka bir çalışmada evlilikte affetmenin empatiyle pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur.

Araştırma sonuçları incelendiğinde bilinçli farkındalık, evlilikte kişiler arası bilinçli farkındalık, duygusal farkındalık gibi kavramların evlilik ilişkisindeki pozitif değişkenlerle olumlu bir ilişkiye sahip oldukları görülmektedir(Erus, 2019; Daşcı, 2020). Bu araştırmada elde edilen sonuçlarda evlilik farkındalığının evlilikte empati, evlilik doyumu ve affetme ile pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Evlilik farkındalığının mutluluk, evlilik uyumu, psikolojik iyi oluş, psikolojik sağlamlık ve ilişki memnuniyeti gibi kavramlarla ilişkisi incelenebilir. Evli çiftlere ve evlilik çağına gelmiş yetişkinlere evlilik farkındalığı ve evlilikte empati konusunda eğitimler verilebilir. Evlilik terapisi süreçlerinde empati ve farkındalık odaklı müdahaleler kullanılabilir.

Okul Psikolojik Danışmanlığında İnovasyon ve Dijital Çözümlerle Öğrenci İyi Oluşunu Artırma

Ali Rıza YAVRUTÜRK^a



^a Uzman Psikolojik Danışman, Zile Fen Lisesi, Tokat

Özet

Bu makale, okul psikolojik danışmanlığında yenilik ve dijital çözümlerle öğrenci iyi oluşunu artırma konusunu ele almaktadır. Eğitimde dijitalleşmenin artmasıyla birlikte, yenilikçi dijital araçlar ve teknolojiler psikolojik danışmanlık hizmetlerinde de önemli bir yer edinmiştir. Öğrencilerin psikolojik, duygusal ve sosyal gelişimini desteklemek, eğitim süreçlerindeki başarılarını ve uyumlarını artırmak açısından kritik bir öneme sahiptir. Dijital çözümler, öğrencilere daha erişilebilir, hızlı ve kişiselleştirilmiş destek sağlamak açısından geleneksel yöntemlere alternatif veya tamamlayıcı bir rol oynamaktadır. İnternet üzerinden sağlanan danışmanlık hizmetleri, özellikle pandemi veya fiziksel erişim zorlukları gibi olağanüstü durumlar yaşayan öğrenciler için önemli bir çözüm olarak ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, makale okul danışmanlığında dijital çözümlerin ve yenilikçi yaklaşımların öğrenci refahını artırmada önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Dijital çözümler, yapay zekâ, veri analitiği ve sanal gerçeklik gibi araçlar, öğrencilere daha erişilebilir, kişiselleştirilmiş ve etkili destek sağlayarak eğitim sisteminde olumlu bir dönüşüme yol açmaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımlar, okul danışmanlığının geleceği için büyük bir potansiyele sahiptir ve öğrenci iyi oluşunu destekleyen yeni stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital rehberlik, iyi oluş, psikolojik danışmanlık, rehberlikte inovasyon, yenilikçi rehberlik yaklaşımları

Type / Tür:

Review / Derleme

Received / Geliş Tarihi:

2 Kasım 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

22 Mayıs 2025

Page numbers / Sayfa no:

108-128

Citation Information / Atıf bilgisi:

Yavrutürk, A. R. (2025). Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümlerle öğrenci iyi oluşunu artırma. *Harran Maarif Dergisi*, 10 (1), 108-128. doi: 10.225.96/hej.1578131

Sorumlu yazar: Ali Rıza YAVRUTÜRK **e-posta:** a.r_yavruturk@outlook.com

Increasing Student Well-Being with Innovation and Digital Solutions in School Counseling

Abstract

This article addresses the issue of increasing student well-being with innovation and digital solutions in school psychological counseling. With the increase in digitalization in education, innovative digital tools and technologies have also gained an important place in psychological counseling services. Supporting the psychological, emotional and social well-being of students is of critical importance in terms of increasing their success and adaptation in their educational processes. Digital solutions play an alternative or complementary role to traditional methods in terms of providing more accessible, fast and personalized support to students. Counseling services provided over the internet have emerged as an important solution, especially for students who experience extraordinary situations such as pandemics or physical access difficulties. In conclusion, the article shows that digital solutions and innovative approaches in school counseling play an important role in increasing student well-being. Tools such as digital platforms, artificial intelligence, data analytics and virtual reality are leading to a positive transformation in the education system by providing more accessible, personalized and effective support to students. These innovative approaches have great potential for the future of school counseling and contribute to the development of new strategies that support student well-being.

Key Words: Digital guidance, well-being, psychological counseling, innovation in guidance, innovative guidance approaches

Giriş

Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi ve dijitalleşmenin yaygınlaşması, pek çok alanda olduğu gibi eğitim ve psikolojik danışmanlık alanlarında da önemli yenilikler getirmektedir. Hızla değişen eğitim dünyası, öğrencilerin akademik ve duygusal ihtiyaçlarına daha hızlı ve etkili çözümler sunmayı zorunlu kılmaktadır (Amrale vd., 2022). Okullarda psikolojik danışmanlık hizmetleri, öğrencilerin akademik, duygusal, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyen önemli işlev üstlenmiştir (Attwell & Hughes, 2019). Geleneksel okul psikolojik danışmanlığı, öğrencilere rehberlik etmek ve onların duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini desteklemek amacıyla uzun yıllardır önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, teknolojinin hayatın her alanına nüfuz etmesiyle birlikte eğitim ve psikolojik danışmanlık hizmetleri de dönüşüm geçirmekte ve dijital çözümlerle zenginleşmektedir (Balasaheb vd., 2019). Geleneksel yöntemlerin yanı sıra, yenilikçi yaklaşımlar ve dijital çözümler, öğrenci iyi oluşunu artırmak ve onları geleceğe hazırlayan etkili araçlardır. Yenilikçi yaklaşımlar ve dijital teknolojiler, öğrenci iyi oluşunu artırmak, kişiselleştirilmiş destek sunmak ve rehberlik hizmetlerini daha erişilebilir hale getirmek açısından büyük bir fırsat sunmaktadır (Bandhu vd., 2019).

İyi oluş kavramı, bireyin yaşamını anlamlı, doyum verici ve dengeli bir

şekilde sürdürebilmesi için gerekli olan psikolojik, duygusal, sosyal ve fiziksel refah durumunu ifade eder. Okul bağlamında öğrenci iyi oluşu, öğrencinin sadece akademik başarısıyla sınırlı kalmayan; aynı zamanda kendini tanıma, olumlu ilişkiler kurma, duygularını yönetebilme, yaşamdan haz alma ve kendini gerçekleştirme gibi çok boyutlu özellikleri kapsar (Cockerham, Lin, Ndolo & Schwartz, 2021; Demir & Kumcağız, 2020). Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, okul psikolojik danışmanlığında yenilikçi ve dijital çözümler, öğrenci iyi oluşunu destekleme noktasında önemli fırsatlar sunmaktadır. Özellikle mobil uygulamalar öğrencilerin duygusal farkındalıklarını arttırmaktadır. Çevrim içi psikolojik danışmanlık sistemleri öğrencilere destekleyici bir yapı sunmaktadır. Yapay zekâ tabanlı sistemler öğrencilere ruh sağlığı konusunda düzenli değerlendirmeler yapabilme imkanı sağlamaktadır. Dijital meditasyon ve farkındalık araçları stress yönetimini kolaylaştırmaktadır. Bütün bu yenilikçi yaklaşımlar, öğrencilerin psikolojik sağlamlığını güçlendirmektedir (Bohnert & Gracia, 2023; Çelenk & Peker, 2020). Ayrıca dijital ortamda yapılan psiko-eğitim seminerleri, etkileşimli oyunlar ve rehberlik içerikleriyle öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarına zamanında ve etkili şekilde ulaşmak mümkün olmaktadır. Yenilikçi yaklaşımlar öğrenci iyi oluşunu desteklemede önemli fırsatlar sunmaktadır (Irwin, 2020).

Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümlerle öğrenci iyi oluşunu artırmaya yönelik birçok çalışma (Barnes vd., 2010; Barnett & Johnson, 2015; Glavin vd., 2009; Inkster vd., 2018), bu alanda önemli gelişmeler olduğunu göstermektedir. Teknolojik gelişmeler, öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak, stresle başa çıkmalarını sağlamak ve sosyal-duygusal becerilerini geliştirmek amacıyla pek çok yenilikçi uygulamanın hayata geçirilmesine olanak tanımıştır (Buchanan, 2005). Bu çalışmalar, geleneksel danışmanlık yöntemlerini dijital araçlar ile entegre ederek, öğrencilere daha geniş bir erişim sağlamayı ve hizmetleri daha etkili hale getirmeyi hedeflemektedir. Mobil uygulamalar ve çevrim içi platformlar, öğrencilere duygusal destek sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Canpolat, 2021). Örneğin, Woebot, MoodGYM gibi yapay zekâ destekli uygulamalar, öğrencilerin kaygı, stres ve depresyon gibi problemlerle başa çıkmalarına yardımcı olmakta, öğrenciye kişiselleştirilmiş geri bildirim sunarak yönlendirme yapmaktadır. Bu tür uygulamalar, bireysel danışmanlık hizmetine ulaşamayan öğrencilere anında destek sağlama imkânı tanımaktadır (Forbes, 2021).

Yapay zekâ tabanlı psikolojik danışma hizmetleri, öğrenci verilerini analiz ederek risk altındaki öğrencileri belirleme ve onlara erken müdahalede bulunma fırsatı sunmaktadır (Frank vd., 2019). Bu sayede, öğrencilerin akademik başarılarını veya duygusal durumlarını etkileyebilecek problemler tespit edilip, ihtiyaç duydukları danışmanlık hizmetine yönlendirilme süreçleri hızlandırmaktadır (Fulmer, 2019). Bazı yapay zekâ sistemleri, öğrenci davranışlarını ve duygusal

durumlarını tahmin ederek, öğretmen ve danışmanlara uyarı gönderebilmektedir (Fulmer vd., 2021). Tele-danışmanlık, öğrencilere çevrim içi platformlar aracılığıyla danışmanlık hizmeti sunulmasını sağlamaktadır. Bu hizmet, yüz yüze danışmanlık almakta zorluk çeken veya pandemi gibi olağanüstü durumlar nedeniyle danışmanlık hizmetine erişimi sınırlı olan öğrencilere alternatif bir çözüm sunmaktadır (Glavin vd., 2009). Birçok çalışma (Hagendorff, 2019; Herr, 2001; Hirschi, 2018), bu tür dijital danışmanlık hizmetlerinin öğrenci memnuniyetini ve etkinliğini artırdığını göstermektedir.

Sanal Gerçeklik (VR) ve Artırılmış Gerçeklik (AR)

Psikolojik danışmanlıkta sanal ve artırılmış gerçeklik kullanımı, öğrencilerin stres yönetimi, sosyal beceri gelişimi ve travmatik deneyimlerle başa çıkmaları konusunda etkili bir araç olarak ortaya çıkmıştır (Inkster vd., 2018). Bu teknolojiler, öğrencilerin gerçek dünya ortamlarından uzaklaşıp güvenli bir sanal ortamda kendilerini keşfetmelerine olanak tanıyarak, danışmanlık sürecini daha etkileşimli ve ilgi çekici hâle getirmektedir (Jarrahi vd., 2023). Bu çalışmalar, okul psikolojik danışmanlığında dijital çözümlerin ve yenilikçi yaklaşımların öğrenci iyi oluşunu artırmada büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Kaya, 2021). Dijitalleşme, öğrenciye sunulan psikolojik destek hizmetlerinin daha erişilebilir, etkili ve sürdürülebilir hâle getirerek eğitim ortamlarında olumlu bir dönüşüm yaratmaktadır (Kayalar, 2023). Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümlerle öğrenci iyi oluşunu artırma, günümüz eğitim sistemlerinin değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamak ve öğrencilerin bütüncül gelişimini desteklemek açısından büyük bir öneme sahiptir.

Dijital çağda büyüyen çocuklar ve ergenler, teknolojiyle iç içe bir yaşam sürdürmekte; bu durum onların öğrenme biçimlerinden sosyal ilişkilerine, duygusal ihtiyaçlarından baş etme mekanizmalarına kadar pek çok alanı etkilemektedir. Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanlarının geleneksel yöntemlerin yanı sıra dijital araçları da kullanarak öğrencilere ulaşmaları, onların ihtiyaçlarına daha hızlı, etkili ve sürdürülebilir çözümler sunmaları gerekmektedir. Öte yandan iyi oluş, bireyin sadece ruh sağlığı açısından değil, yaşamdan aldığı doyum, öz farkındalık, olumlu ilişkiler kurabilme, akademik motivasyon ve sosyal katılım gibi pek çok boyutu içeren çok yönlü bir kavramdır. Özellikle ergenlik döneminde bireyin duygusal dalgalanmalar yaşadığı, kimlik arayışında olduğu ve çevresel faktörlerden yoğun şekilde etkilendiği düşünüldüğünde, bu dönemde sağlıklı bir iyi oluş düzeyinin sağlanması, öğrencinin hem kısa vadede okul başarısını hem de uzun vadede yaşam kalitesini belirleyici bir faktör haline gelmektedir. Bu nedenle yapılan araştırma, okul psikolojik danışmanlığında dijitalleşmenin sunduğu olanaklarla iyi oluşun nasıl desteklenebileceğini ortaya koyarak, uygulayıcılara yol göstermeyi ve öğrenci

merkezli, yenilikçi bir rehberlik yaklaşımı geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu makalede, okul psikolojik danışmanlığında inovasyonun ve dijital çözümlerin önemine odaklanarak, öğrenci merkezli yaklaşımların nasıl daha etkili bir şekilde uygulanabileceği ele alınmaktadır. Ayrıca, okul psikolojik danışmanlığında inovasyonun rolü, dijital çözümler ve bu yeniliklerin öğrenci iyi oluşuna katkıları ele alınacaktır.

İnovasyonun Okul Psikolojik Danışmanlığındaki Rolü

İnovasyon, mevcut yöntemleri geliştirmek, yeni ve etkili uygulamalar geliştirmek anlamına gelir. Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilmek ve onlara en iyi hizmeti sunmak amacıyla yeni stratejiler, teknolojiler ve programlar geliştirmeyi kapsar (Kiselev, vd., 2020). Bu bağlamda inovasyon, öğrencilerin sadece sorunlarıyla ilgilenmekle kalmayıp, aynı zamanda onların potansiyellerini keşfetmelerine ve sürdürülebilir bir iyi oluş düzeyine ulaşmalarına yardımcı olmayı hedefler (Lent, 2018). İnovasyonun temel amacı, öğrencilere rehberlik hizmetlerini daha erişilebilir kılmak ve onların bireysel özelliklerine göre kişiselleştirilmiş hizmetler sunmaktır (Leung, 2022). Bu amaçla, yapay zekâ destekli rehberlik uygulamaları, mobil tabanlı psikolojik destek platformları ve çevrim içi terapi gibi dijital çözümler büyük önem kazanmıştır. Bu çözümler, öğrencilerin psikolojik danışmanlık hizmetlerine sürekli erişimini sağlayarak, onları stresli durumlarla daha etkin bir şekilde başa çıkma konusunda güçlendirmektedir (Luxton, 2014).

Dijital Çözümler ve Psikolojik Danışmanlık

Dijital çözümler, geleneksel yüz yüze görüşmelere ek olarak öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun çeşitli yenilikçi yaklaşımlar sunmaktadır. Bu çözümler, öğrencilerin daha kolay ve hızlı bir şekilde psikolojik desteğe ulaşabilmeleri okul danışmanlığında devrim niteliğinde değişimlere öncülük etmektedir (Meydan & Göksu, 2015).

Çevrim İçi Danışmanlık ve Mobil Uygulamalar

Dijital çağın sunduğu en önemli çözümlerden biri çevrim içi psikolojik danışmanlık hizmetleridir (Niles, 2003). Geliştirilen mobil uygulamalar ve çevrim içi platformlar, öğrencilerin her zaman ve her yerden destek almalarına olanak tanır (Peker vd., 2017). Özellikle pandemi dönemi, uzaktan eğitim ve çevrim içi danışmanlık hizmetlerinin önemini açık bir şekilde ortaya koymuştur. Öğrenciler, okul dışında da ihtiyaç duyduklarında bu platformlar aracılığıyla psikolojik danışmanlarına ulaşabilir ve anlık destek alabilirler (Petkov, 2021). Mobil uygulamalar, öğrencilere stres yönetimi, zaman yönetimi, sosyal becerilerin geliştirilmesi gibi konularda rehberlik sağlayarak onların duygusal zorluklarla başa

çıkımlarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bu uygulamalar öğrencilerin gelişimlerini takip eden, duygu durumlarını izleyen ve gerektiğinde müdahalede bulunan yapay zekâ tabanlı algoritmalarla da desteklenebilir (Rajan & Vimala, 2021).

Çevrim İçi Danışmanlık ve Mobil Uygulamalar

Sanal Gerçeklik (VR) ile Terapi

Sanal gerçeklik teknolojisi, öğrencilere fobiler, kaygı bozuklukları ve stres gibi çeşitli duygusal sorunları ele almak için güvenli bir ortam sunmaktadır (Raut vd., 2021). VR temelli terapiler, öğrencilerin zorlayıcı durumlarla yüzleşmesini ve bu durumlara alışmasını sağlayan simülasyonlar sunarak, onların duygusal dayanıklılığını artırabilir (Sampson vd., 2019). Topluluk önünde konuşma kaygısı yaşayan bir öğrenci, VR ortamında kendini bir topluluğa hitap ederken bulabilir ve bu tür zorlayıcı durumlara sanal olarak maruz kalarak kaygılarını azaltabilir. VR terapisi, yalnızca duygusal iyilik halini artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir. Bu teknoloji, öğrencilere sosyal etkileşimleri pratik etme imkânı sunarak, özellikle sosyal kaygıları olan bireyler için etkili bir destek mekanizması oluşturabilmektedir (Savickas, 2003).

Yapay Zekâ Destekli Danışmanlık

Yapay zekâ (AI), öğrencilerin iyi oluşunu artırmada potansiyel olarak en güçlü araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Sampson vd., 2019). AI destekli sistemler, öğrencilerin davranışlarını, duygu durumlarını ve akademik performanslarını analiz ederek onlara özel çözümler ve öneriler sunmaktadır. Bu tür sistemler, erken uyarı mekanizmaları oluşturarak öğrencilerin akademik veya duygusal sorunlarını önceden tespit eder ve gerekli müdahalelerde bulunabilmektedir (Savickas vd., 2009). Bir öğrencinin derslerdeki katılım düzeyi, devamsızlıkları ve sosyal medya paylaşımlarından elde edilen veriler, AI tarafından analiz edilerek öğrencinin stres seviyesinin yüksek olabileceği ya da depresyon belirtileri gösterebileceği öngörülebilmektedir. Bu tür veriye dayalı bir yaklaşım, okul psikolojik danışmanlarının proaktif biçimde harekete geçmesine olanak tanır (Sharma vd., 2023).

Çevrim İçi Testler ve Değerlendirme Araçları

Okullarda psikolojik değerlendirme süreci, dijital çözümlerle daha etkili bir biçimde yürütülmektedir (Su vd., 2020). Öğrencilerin akademik başarılarını, bireysel gelişimlerini ve duygusal durumlarını değerlendiren çeşitli çevrim içi testler, danışmanların daha hızlı ve doğru değerlendirmeler yapmasına yardımcı olmaktadır (Tractenberg vd., 2002). Dijital testler, öğrencilere anlık geri bildirimler sunarak onların öz değerlendirme yapmalarına da imkân tanır (Watts, 2002).

Bu tür değerlendirme araçları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini daha nesnel biçimde ortaya koyarken, bireyselleştirilmiş gelişim planları oluşturmada danışmanlara rehberlik eder (Westman vd., 2021). Ayrıca, bu testler sayesinde, danışmanlar öğrencilerin zaman içindeki gelişimlerini dijital ortamda izleyebilir ve gerektiğinde müdahale edebilir (Zaidi vd., 2021).

Dijital Çözümlerin Öğrenci İyi Oluşuna Katkıları

Dijital çözümler, öğrencilerin iyi oluşuna çok yönlü katkılar sunmaktadır. Özellikle, öğrencilerin psikolojik sağlığına yönelik daha hızlı ve etkili müdahaleler yapılmasını sağlarken, onların bireysel ihtiyaçlarına göre bireyselleştirilmiş rehberlik hizmetleri sunar. Dijital çözümler sayesinde öğrenciler aşağıda belirtilen hizmetlerden yararlanabilirler (Akkaya vd., 2021; Braun & Clarke, 2006).

Öğrencilere Ulaşılabilir Destek İmkânı

Rehberlik hizmetlerinde dijital çözümler, öğrencilerin psikolojik destek hizmetlerine her zaman ve her yerden kolayca ulaşabilmelerini sağlayarak geleneksel danışmanlık hizmetlerine kıyasla önemli ölçüde daha ulaşılabilir bir imkân sunmaktadır (Fulmer, 2019). Mobil uygulamalar, çevrim içi platformlar ve yapay zekâ destekli rehberlik sistemleri, öğrencileri sadece okul saatleriyle sınırlı kalmadan ihtiyaç duydukları anlarda destek almalarına olanak tanır (Güven, 2009). Kırsal bölgelerde yaşayan, fiziksel engelli ya da yüz yüze görüşmelerde kendini rahat hissedemeyen öğrenciler için dijital rehberlik, daha hızlı, düşük maliyetli ve ulaşılabilir bir çözüm sunmaktadır (Hayden vd., 2008). Bu sayede öğrenciler, hem akademik başarılarını artırabilir hem de duygusal iyi oluşlarına daha fazla odaklanabilir.

Dijital rehberlik, öğrencilerin öz farkındalık geliştirmede etkili bir araç olabilir (Hohenshil, 2000). Çevrim içi platformlar ve mobil uygulamalar, öğrencilerin duygu durumlarını, düşüncelerini ve davranışlarını düzenli olarak takip etmelerine olanak tanır ve bireyselleştirilmiş geri bildirimler sunar (İkiz, 2016). Yapay zekâ tabanlı analiz sistemleri, öğrencilerin güçlü ve gelişime açık yönlerini daha net görmelerine yardımcı olarak, onlara kendilerini daha iyi tanımalarına olanak tanır. Öz farkındalığı geliştirmeye yönelik dijital rehberlik programları, öğrencilerin kendi duygusal tepkilerini anlamalarını, stres ve kaygı düzeylerini yönetmelerini ve kişisel hedefler belirleyerek kendilerini geliştirmelerini teşvik eder (İkiz & Totan, 2014). Bu sayede öğrenciler, hem akademik hem de kişisel yaşamlarında daha bilinçli kararlar alabilir, duygusal dayanıklılıklarını güçlendirebilir.

Öğrenciler Sosyal ve Duygusal Becerilerini Geliştirebilir

Dijital rehberlik, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için etkili bir ortam sağlar (Kaplan vd., 2014). Özellikle çevrim içi rehberlik programları

ve yapay zekâ destekli uygulamalar, öğrencilerin empati kurma, etkili iletişim, problem çözme ve duygusal düzenleme becerilerini güçlendirmek üzere tasarlanmış çeşitli etkinlikler ve örnek senaryolar aracılığıyla bu becerileri destekler (Kesici, 2008). Sanal grup çalışmaları, çevrim içi atölyeler ve etkileşimli oyunlar, öğrencilerin farklı sosyal ortamlarda nasıl davranmaları gerektiğini öğrenmelerine olanak tanırken, duygusal farkındalıklarını artırır (Luxton, 2014). Ayrıca, dijital rehberlik araçları, öğrencilerin zorlayıcı sosyal durumlarla başa çıkmalarına yardımcı olacak bireyselleştirilmiş geri bildirimler sunarak onların sosyal ilişkilerde daha yetkin ve öz güven sahibi bireyler haline gelmelerini destekler (Monnier, 2015). Bu sayede, öğrenciler hem okul ortamında hem de kişisel hayatlarında sağlıklı ilişkiler kurabilir ve duygusal dayanıklılıklarını geliştirebilir.

Öğrenciler Proaktif Destek Alabilir

Dijital rehberlik, öğrencilerin proaktif biçimde destek almalarına olanak tanıyan önemli bir araçtır (Sabella, 1998). Geleneksel rehberlik hizmetlerinden farklı olarak, dijital çözümler öğrencilerin ihtiyaçlarını daha hızlı tespit ederek onlara zamanında ve bireyselleştirilmiş çözümler sunabilir (Van Horn & Myrick, 2001). Yapay zekâ tabanlı uygulamalar ve otomatik değerlendirme sistemleri, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumlarını analiz ederek potansiyel sorunları erken dönemde belirleyerek müdahale seçenekleri sunar (Atıcı & Ulusoy, 2010). Bu sayede öğrenciler, herhangi bir sorunla karşılaşmadan önce ihtiyaç duydukları rehberlik ve destek hizmetlerinden yararlanabilir. Proaktif dijital rehberlik, öğrencilerin kendi gelişim süreçlerine daha fazla dahil olmalarını sağlayarak, özgüven gelişimlerini destekler ve sorunlar derinleşmeden çözüm geliştirmelerine katkı sağlar (Bastemur & Bastemur, 2015). Böylece, öğrenciler kendilerini daha iyi yönetebilir. Akademik ve duygusal açıdan daha dengeli bir yaşam sürdürebilir.

Okul Psikolojik Danışmanlığında İnovasyon ve Dijital Çözümler

Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümlerin getirdiği fırsatlar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha etkili ve sürdürülebilir yanıtlar sunma açısından büyük önem taşımaktadır (Bilican & Soygüt, 2015). Dijitalleşme ile birlikte gelişen teknolojik araçlar, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal iyi oluşunu artırmada daha erişilebilir, hızlı ve bireyselleştirilmiş müdahale olanakları sağlamaktadır (Cipolletta & Damiano, 2018). Ancak, bu çözümler aynı zamanda bazı zorlukları ve dikkat edilmesi gereken önemli noktaları da gündeme getirmektedir. İnovasyonun sunduğu fırsatlarla birlikte dijital çözümlerin hem faydalarını hem de sınırlılıklarını ele alarak, bu uygulamaların sürdürülebilirliğini ve etkinliğini değerlendirmek açısından önem taşımaktadır (Cook & Doyle, 2004).

Erişilebilirlik ve Bireyselleştirilmiş Destek

Dijital çözümler, öğrencilerin psikolojik danışmanlık hizmetlerine her an ve her yerden ulaşabilmelerine olanak tanımaktadır (Haberstroh vd., 2007). Geleneksel yüz yüze danışmanlık oturumlarına kıyasla, mobil uygulamalar ve çevrim içi platformlar öğrencilerin kendi zamanlarına uygun şekilde yardım almalarını olanaklı kılmaktadır (Heinlen vd., 2003). Özellikle kaygı bozuklukları veya sosyal fobisi olan öğrenciler için dijital danışmanlık platformları, fiziksel bir ortamda yüz yüze görüşme zorunluluğunu ortadan kaldırarak, danışmanlık sürecini daha rahat ve düşük stresli bir deneyime dönüştürebilir (Maheu & Gordon, 2000). Bununla birlikte, bireyselleştirilmiş dijital çözümler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özel olarak tasarlanmış destek programları sunarak önemli bir fark yaratmaktadır. Yapay zekâ tabanlı uygulamalar, öğrencilerin davranışlarını, duygusal durumlarını ve akademik performanslarını analiz ederek, onların gelişim süreçlerini daha yakından takip edebilir ve kişiye özgü önerilerde bulunabilir (Mallen vd., 2005). Bu durum, öğrencilerin farklı gelişimsel ihtiyaçlarına uyum sağlayan bireyselleştirilmiş bir yaklaşımı mümkün kılmaktadır (Richards & Viganò, 2012). Ancak burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, her öğrencinin dijital çözümlere eşit erişim olanaklarına sahip olmayabileceğidir. Özellikle düşük sosyoekonomik seviyedeki öğrenciler, gerekli dijital cihazlara veya internete erişimde zorluk yaşayabilir (Zeren, 2014). Bu da dijitalleşmenin sunduğu fırsatlara erişimde eşitsizlik yaratabilir. Bu durum, dijital çözümlerin sadece teknolojiyi kullanabilen öğrencilere hitap ettiği ve bazı öğrenci gruplarının dışlanma riski taşıdığı yönünde bir kaygıyı gündeme getirmektedir (Zeren, 2017). Bu nedenle, dijital çözümlerin yaygınlaştırılmasında altyapı ve erişim imkanlarının genişletilmesi eğitim politikalarının öncelikli hedeflerinden biri olarak değerlendirilmelidir.

Mahremiyet ve Güvenlik Konuları

Dijitalleşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte, öğrencilerin kişisel verilerinin güvenliği ve mahremiyeti önemli bir konu haline gelmiştir (Akyay & Yıldızhan, 2022). Okul psikolojik danışmanlığı hizmetleri kapsamında dijital çözümler kullanıldığında, öğrencilerin kişisel ve duygusal bilgileri çevrim içi platformlarda depolanmakta ve işlenmektedir. Bu durum, verilerin kötüye kullanım riskiyle birlikte veri güvenliğini ve gizlilik ilkelerine uyulmasını zorunlu kılmaktadır (Bacıoğlu & Kocabıyık, 2019). Özellikle yapay zekâ tabanlı analiz sistemleri, öğrencilere dair çok miktarda veri toplamakta ve bu verilerin doğru biçimde ve etik ilkeler doğrultusunda kullanılması gerekmektedir. Danışmanlık hizmetlerinde güven ilişkisi son derece önemlidir ve öğrencilerin dijital ortamlarda sunulan hizmetlere güven duyması, bu hizmetlerin etkili olabilmesi açısından temel bir koşuldur (Canpolat, 2021). Dijital çözümlerle sağlanan psikolojik destek, geleneksel yüz yüze

danışmanlıkla aynı etik temellere dayanmalı, öğrencilerin gizliliğini korumalı ve onlara kendilerini güvende hissetmelerini sağlamalıdır (Akyay & Yıldızhan, 2022). Bu bağlamda, dijital çözümlerin tasarımında ve kullanımında veri güvenliği ve etik standartlar öncelikli olarak gözetilmelidir.

Teknoloji Kullanımında Yetersizlikler ve Dijital Yorgunluk

Dijital çözümler, birçok avantaj sunsa da, öğrencilerin bu teknolojilere aşına olmaması veya teknolojiyi etkili bir şekilde kullanamaması durumunda sınırlı kalabilir (Carter vd., 2021). Özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrenciler veya teknolojik yeterliliği düşük bireyler, dijital danışmanlık platformlarını kullanmakta zorluk yaşayabilir (Canpolat, 2021). Bu durum, teknolojik olanakların tüm öğrencilere eşit şekilde ulaşmasını engelleyebilir. Okul psikolojik danışmanlarının bu konuda hem öğrencilere hem de velilere yönelik teknoloji kullanımına yönelik bilgilendirme ve eğitim çalışmaları yürütmeleri ve gerekli rehberlik hizmetlerini sunmaları önemlidir (Akyay & Yıldızhan, 2022). Ayrıca, öğrencilerin eğitim süreçlerinde ve günlük yaşamlarında zaten yoğun bir şekilde teknoloji kullanmaları, dijital çözümlerle sağlanan danışmanlık hizmetlerine karşı bir direnç yaratabilir (Canpolat, 2021). “Dijital yorgunluk” olarak adlandırılan bu durum, öğrencilerin ekranda uzun süre vakit geçirmeleri sonucu oluşan tükenmişlik hissini ifade eder. (Richards & Viganò, 2012). Bu yorgunluk, dijital danışmanlık hizmetlerinin etkili olmasını zorlaştırabilir (Akyay & Yıldızhan, 2022). Bu nedenle, dijital çözümler ile yüz yüze danışmanlık hizmetleri arasında dengeli ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi gerektiği söylenebilir.

İnsan Faktörünün Önemi ve Dijital Çözümlerin Destekleyici Rolü

Dijital çözümler, okul psikolojik danışmanlığında önemli bir araç olarak görülse de, bu çözümlerin danışmanlık sürecindeki insan unsurunun yerini tamamen alabileceği düşüncesi tartışmalıdır (Eken vd., 2022). Psikolojik danışmanlık, insana özgü empati, anlayış ve duygusal destek gerektiren bir süreçtir (Akyay & Yıldızhan, 2022). Teknoloji, bu süreci destekleyebilir ancak insan etkileşimi ve duygusal bağ kurma yeteneği teknolojik çözümlerle tam anlamıyla sağlanamayabilir (Erdem & Özdemir, 2020). Özellikle öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve duygusal olarak rahatça ifade edebilmeleri için danışmanlarla kurdukları yüz yüze ilişki kritik bir rol oynamaktadır (Akyay & Yıldızhan, 2022). Bu bağlamda, dijital çözümler geleneksel danışmanlık hizmetlerinin yerini almak yerine onları tamamlayıcı ve destekleyici bir işlev üstlenmelidir. Örneğin, dijital değerlendirme araçları ve yapay zekâ destekli analiz sistemleri, danışmanlara öğrencilere dair daha fazla veri sunarak onların ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına yardımcı olabilmektedir (Carter vd., 2021). Ancak, bu verilerin doğru yorumlanması ve öğrenciye uygun bir müdahale planının oluşturulması yine insan danışmanların profesyonel bilgi ve

tecrübelerine dayanmalıdır (Erdem & Özdemir, 2020).

Gelecek perspektifleri ve sürdürülebilirlik dijital çözümler, okul psikolojik danışmanlığında önemli bir gelişme olarak kabul edilse de, bu çözümlerin uzun vadede sürdürülebilir olması büyük bir dikkat ve stratejik planlama gerektirir (Carter vd., 2021). Teknolojinin hızla gelişmesi, kullanılan dijital çözümlerin ve araçların sürekli olarak güncellenmesini ve iyileştirilmesini zorunlu kılar (Erdem & Özdemir, 2020). Ayrıca, dijital danışmanlık hizmetlerinin geniş kitlelere ulaşabilmesi için devlet politikaları, okullar ve teknoloji şirketleri arasında işbirlikleri kurulması gerekir (Akyay & Yıldızhan, 2022). Bu işbirlikleri, öğrencilere eşit fırsatlar sunmayı ve dijital çözümlerle desteklenen danışmanlık hizmetlerinin yaygınlaşmasını sağlayabilir. Önümüzdeki yıllarda, dijitalleşmenin ve inovasyonun daha da yaygınlaşmasıyla birlikte, okul psikolojik danışmanlığında teknolojinin oynadığı rolün artması beklenmektedir. Ancak bu süreçte, dijital çözümlerin insan faktörünü tamamen devre dışı bırakmadığından ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde uygulanabildiğinden emin olunmalıdır (Akyay & Yıldızhan, 2022). İnovasyon, eğitim ve danışmanlık alanında yeni kapılar açarken, bu çözümlerin etik, güvenlik ve erişim gibi temel konulara uyumlu bir şekilde entegre edilmesi gerekmektedir (Erdem & Özdemir, 2020).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümler, öğrencilerin iyi oluşunu artırmada kritik bir rol oynayan yenilikçi yaklaşımlardır (Erdoğan & Bolat, 2023). Teknolojinin eğitim ve psikolojik destek hizmetlerine entegre edilmesi, öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini daha etkin biçimde desteklenmesine olanak tanımaktadır (Esen, 2014). Özellikle dijital rehberlik araçları, yapay zekâ tabanlı analizler, çevrim içi danışmanlık platformları ve mobil uygulamalar, öğrencilere bireyselleştirilmiş ve daha erişilebilir bir rehberlik ortamı sunarak, onların bireysel ihtiyaçlarına yönelik hızlı ve esnek çözümler sunmaktadır (Goodrich vd., 2020).

Bu yeniliklerin en önemli avantajlardan biri, danışmanlık hizmetlerinin erişilebilirliğinin artmasıdır (Güney & Yalçın, 2023). Öğrenciler, dijital çözümler sayesinde zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın ihtiyaç duydukları anlarda destek alabilmekte ve duygusal zorluklarla başa çıkabilmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde veya fiziksel olarak okul ortamına ulaşamayan öğrenciler için dijital danışmanlık, daha kapsayıcı bir destek sistemi sunmaktadır (Kaplan & Şentürk, 2022). Ayrıca, bu platformlar öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirme konusunda geniş çaplı fırsatlar sunarak, onların sağlıklı ilişkiler kurma, empati geliştirme ve stresle başa çıkma gibi becerilerini güçlendirmektedir (Koç & Kaçdi, 2022).

Bununla birlikte, dijital çözümler beraberinde bazı zorlukları da gündeme getirmektedir. En önemli sorunlardan biri, öğrenci verilerinin gizliliği ve güvenliğidir. Dijital çözümlerde kişisel ve duygusal bilgilerin korunması, etik ilkeler ve veri güvenliği politikaları doğrultusunda dikkatle yönetilmelidir. Öğrencilerin güvenli bir şekilde rehberlik hizmetlerinden yararlanabilmesi için veri güvenliği önlemleri ve gizlilik protokollerinin titizlikle uygulanması gerekmektedir (Lattie vd., 2019). Aksi takdirde, bu platformlara yönelik güven azalabilir ve öğrenciler dijital danışmanlık hizmetlerinden uzaklaşabilir (Manhal Baugus, 2001). Ayrıca, dijital çözümlerin her öğrenciye eşit şekilde ulaşması da bir diğer önemli tartışma konusudur. Sosyoekonomik durumu düşük olan öğrenciler veya dijital araçlara ya da internete erişimi sınırlı olan öğrenciler, bu hizmetlerden yeterince faydalanamayabilir (Mason vd., 2019). Bu nedenle, dijitalleşmenin kapsayıcı olabilmesi için okul yönetimleri ve eğitim politikaları, gerekli altyapı ve kaynakların her öğrenciye sunulması konusunda çaba göstermelidir (McIntosh & Morse, 2015). Teknolojiye erişim konusundaki eşitsizliklerin giderilmesi, yenilikçi danışmanlık hizmetlerinin daha adil ve etkili bir şekilde uygulanmasını sağlayacaktır (Öztürk vd., 2022). Bunun yanı sıra, dijital rehberlik hizmetlerinin tek başına geleneksel yöntemlerin yerini alması yerine, hibrit bir model benimsenmelidir (Paisley & McMahon, 2001). Özellikle insan faktörünün önemli olduğu duygusal destek süreçlerinde, teknolojik araçlar danışmanları destekleyici bir rol üstlenmeli ancak empati, anlayış ve yüz yüze iletişimin değeri korunmalıdır (Poyrazlı & Can, 2020). Danışmanlık süreçlerinde dijital araçlar, veri toplama, analiz yapma ve takip gibi işlevlerde büyük kolaylık sağlayabilirken, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmeleri ve duygusal bağlantı kurabilmeleri açısından insan etkileşimi kritik önem taşır (Savaş & Hamamcı, 2010).

Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümler, öğrencilerin iyi oluşunu desteklemede güçlü bir potansiyele sahiptir. Ancak, bu çözümler uygulanırken öğrencilerin ihtiyaçlarının bireysel farklılıkları dikkate alınmalı ve dijital araçlar; güvenlik, erişim ve insan etkileşimi gibi kritik unsurlarla dengeli biçimde kullanılmalıdır. İlerleyen dönemde, dijital rehberlik hizmetlerinin daha kapsayıcı ve sürdürülebilir hale getirilmesi için devlet politikalarının, okulların ve teknoloji şirketlerinin işbirliği içinde çalışması önemlidir. Teknolojinin rehberlik hizmetlerinde daha fazla entegre olduğu hibrit bir model, öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerini destekleyerek onların iyi oluşunu artırmada en etkili yöntemlerden biri olarak gelecekte daha yaygın şekilde kullanılacağı öngörülmektedir.

Okul psikolojik danışmanlığında inovasyon ve dijital çözümlerle öğrencilerin iyi oluşunu artırma bağlamında psikolojik danışmanlar, öğrenciler ve eğitim politikası yapıcılar için aşağıdaki öneriler sunulabilir. Psikolojik danışmanlar, dijital

araçları etkili ve etik biçimde kullanabilmek adına dijital okuryazarlıklarını geliştirmeli, yapay zekâ destekli uygulamalar, çevrim içi ölçme araçları ve dijital takip sistemleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre çevrim içi grup rehberliği, sanal gerçeklik temelli stres azaltma programları veya mobil destekli farkındalık egzersizleri gibi yenilikçi programlar oluşturulmalıdır. Öğrenci iyi oluşunu izlemek için dijital çözümler üzerinden veri toplama ve analiz etme sistemleri kullanılmalı, bu veriler ışığında bireysel ve sistemsel müdahaleler planlanmalıdır. Öğrenciler, dijital araçları sadece eğlence için değil, ruh sağlıklarını destekleyici amaçlarla da kullanmaları konusunda yönlendirilmelidir. Öğrencilerin dijital psiko eğitim seminerlerine, çevrim içi rehberlik etkinliklerine ve danışmanlık hizmetlerine aktif katılımı desteklenmelidir. Duygu günlüğü kaydı tutma, dijital meditasyon ya da stres ölçüm uygulamaları gibi araçlarla öğrenciler kendi ruhsal durumlarını izlemeye teşvik edilmelidir. Okullarda dijital psikolojik danışmanlık sistemlerinin kurulabilmesi için gerekli teknolojik altyapı sağlanmalı ve bu sistemlerin güvenliği yasal düzenlemelerle korunmalıdır. Psikolojik danışmanlık lisans ve hizmet içi eğitim programlarına dijital danışmanlık araçları ve uygulamalarıyla ilgili dersler entegre edilmelidir. Akademik başarı odaklı yaklaşımların ötesine geçilerek, öğrenci iyi oluşunu merkeze alan eğitim politikaları geliştirilmeli ve bu politikaların dijital çözümlerle desteklenmesi sağlanmalıdır. Bu öneriler, öğrenci iyi oluşunu güçlendirmeye yönelik çok paydaşlı, bütüncül ve dijital çağın gerekliliklerine uygun bütüncül bir okul danışmanlık modeli geliştirilmesine katkı sunacaktır.

Kaynakça

- Akkaya, S., Tan, Z., Kapidere, M., & Şahin, S. (2021). Investigation of the relationship between parents' awareness of digital parenting and the effects of digital games on their children. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 889-917. <https://doi.org/10.17679/inuefd.905569>
- Akyay, M., & Yıldızhan, B. S. (2022). Uzaktan eğitim döneminde rehberlik hizmetlerinin öğrenci deneyimleri açısından değerlendirilmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 40-52. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2022.21>
- Amrale A. Y., Pawshe N. D., Sartepe, N. B., & Munde, K. S. (2022). Student career prediction using machine learning. *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 4(3), 158-161. <https://doi.org/10.1109/icacctech61146.2023.0008>
- Atıcı, M., & Ulusoy, Y. (2010). Psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliğini yürütürken kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin, bu becerileri kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ve grup yönetimini sağlama yöntemlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 62-81.

- Attwell, G., & Hughes, D. (2019). Learning about careers: Open data and labour market intelligence. *RIED*, 22(1), 81-106. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22289>.
- Bacioğlu, S. D., & Kocabıyık, O. O. (2019). Counseling trainees' views towards usage of online counseling in psychological services. *European Journal of Education Studies* 5(12), 46-60. <https://doi.org/10.5281/zenodo.2597546>
- Balasaheb, B., Keshervani, S. J., Kumar, P. T., Metkari, R. S., & Prajapati, A. K. (2019). Career guidance using data analytics. *ISJART*, 5(2), 432-434.
- Bandhu, D. M., Kumaran, S. A., & Vijayalakshmi, M. K. (2019). An intelligent system to choose career. *International Journal of Advanced Networking and Applications, Suppl. Special Issue*, 175-177.
- Barnes, A., La Gro, N., & Watts, A. G. (2010). Developing e-guidance competences: The outcomes of a two-year European project to transform the professional development of career guidance practitioners. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling*, 25(1), 26-32. <https://doi.org/10.20856/jnicec.2505>
- Barnett, J. E., & Johnson, W. B. (2015). Integrating technology into counseling practice. *Ethics Desk Reference for Counselors*, 2(5), 209-213. <https://doi.org/10.1002/9781119221555.ch19>
- Bastemur, S., & Bastemur, E. (2015). Technology based counseling: Perspectives of Turkish Counselors. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 176, 431-438. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.493>
- Bilican, I., & Soygüt, G. (2015). Türkiye'de eğitim sürecinde olan ve deneyimli psikoterapistlerin mesleki gelişim süreçleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 26, 249-260. <https://doi.org/10.5080/u8024>
- Bohnert, M., & Gracia, P. (2023). Digital use and socioeconomic inequalities in adolescent well-being: Longitudinal evidence on socioemotional and educational outcomes. *Journal of Adolescence*, 95(6), 1179-1194.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Buchanan, B. G. (2005). A (very) brief history of artificial intelligence. *Ai Magazine*, 26(4), 53-63. <https://doi.org/10.1609/aimag.v26i4.1848>
- Canpolat, M. (2021). Psikolojik danışmanlık ve rehberlikte yapay zekâ kullanılabilirliği üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 1-25.
- Carter, S. M., Shih, P., Williams, J., Degeling, C., & Mooney-Somers, J. (2021). Conducting qualitative research online: challenges and solutions. *The Patient-Patient-Centered Outcomes Research*, 14(6), 711-718. <https://doi.org/10.1007/s40271-021-00528-w>
- Cipolletta, S., & Damiano, M. (2018). Online counseling: An exploratory survey of Italian psychologists' attitudes towards new ways of interaction. *Psychotherapy Research*, 28 (6), 909-924. <https://doi.org/10.1080/10503307.2016.1259533>
- Cockerham, D., Lin, L., Ndolo, S., & Schwartz, M. (2021). Voices of the students: Adolescent well-being and social interactions during the emergent shift to online learning environments. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7523-7541.

- Cook, E., & Doyle, C. (2004). Working alliance in online therapy as compared to face-to-face therapy: Preliminary results. *Cyber Psychology and Behavior*, 5(2), 98-109. <https://doi.org/10.1089/109493102753770480>
- Çelenk, B., & Peker, A. (2020). Ergenlerde benlik saygısının, stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkideki aracılık rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 147-162.
- Demir, Y., & Kumcağız, H. (2020). Ergenlerde yeme tutum bozuklukluğunun öznel iyi oluş, depresyon, anksiyete ve stres üzerine etkisi. *International Journal of Field Education*, 6(1), 24-36.
- Eken, E., Koç, I., & Esen, E. (2022). Psikolojik danışman adaylarının çevrimiçi psikolojik danışma deneyimlerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(40), 74-104. <https://doi.org/10.29329/mjer.2022.481.5>
- Erdem, A., & Özdemir, M. (2020). Çevrim içi ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin algıları keşfetmek: nitel bir çalışma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12, 331-363. <https://doi.org/10.18863/pgy.793232>
- Erdoğan, İ. & Bolat, Y. (2023). Çevrim içi psikoeğitim programları: Sistematiik bir inceleme. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(52), 766-786. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3268>
- Esen, E. (2014). Küreselleşme süreci ve eğitime etkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 211-224.
- Forbes, K. (2021). Opening the path to ethics in artificial intelligence. *AI and Ethics*, 1(3), 297-300. <https://doi.org/10.1007/s43681-020-00031-2>
- Frank, M. R., Autor, D., Bessen, J. E., Brynjolfsson, E., Cebrian, M., Deming, D. J., Feldman, M., Groh, M., Lobo, J., Moro, E., Wang, D., Youn, H., & Rahwan, I. (2019). Toward understanding the impact of artificial intelligence on labor. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(14), 6531-6539. <https://doi.org/10.1073/pnas.1900949116>
- Fulmer, R. (2019). Artificial intelligence and counseling: Four levels of implementation. *Theory & Psychology*, 29(6), 807-819. <https://doi.org/10.1177/0959354319853045>
- Fulmer, R., Davis, T., Costello, C., & Joerin, A. (2021). The ethics of psychological artificial intelligence: Clinical considerations. *Counseling and Values*, 66(2), 131-144. <https://doi.org/10.1002/cvj.12153>
- Glavin, K., Smal, P., & Vandermeeren, N. (2009). Integrating career counseling and technology. *Career Planning & Adult Development Journal*, 25(1), 160-176.
- Goodrich, K. M., Kingsley, K. V., & Sands, H. C. (2020). Digitally responsive school counseling across the ASCA national model. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42, 147-158. <https://doi.org/10.1007/s10447020-09396-9>
- Güney, E., & Yalçın, S. B. (2023). Okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerin COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Nitel Sosyal Bilimler*, 5(1), 49-67. <https://doi.org/10.47105/nsb.1177120>
- Güven, M. (2009). Millî eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(9), 171-179.

- Haberstroh, S., Duffey, T., Evans, M., Gee, R., & Trepal., H. (2007). The experience of online counseling. *Journal of Mental Health Counseling*, 29(3), 269-282.
- Hagendorff, T. (2019). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines*, 30(1), 99-120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
- Hayden, L., Poynton, T. A., & Sabella, R. A. (2008). School counselors' use of technology within the ASCA national model's delivery system. *Journal of Technology in Counseling*, 5(1), 6-18.
- Heinlen, K. T., Reynolds-Welfel, E., Richmond, E. N., & Rak, C. F. (2003). The scope of webcounseling: A survey of services and compliance with NBCC standards for the ethical practice of Web counseling. *Journal of Counseling & Development*, 81(1), 61-69. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00226.x>
- Herr, E. L. (2001). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 196-211. <https://doi.org/10.1002/j.21610045.2001.tb00562.x>
- Hirschi, A. (2018). The fourth industrial revolution: Issues and implications for career research and practice. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 192-204. <https://doi.org/10.1002/cdq.12142>
- Hohenshil, T. H. (2000). High tech counseling. *Journal of Counseling & Development*, 78(3), 365-368. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2000.tb01919.x>
- Inkster, B., Sarda, S., & Subramanian, V. (2018). An empathy driven, conversational artificial intelligence agent (Wysa) for digital mental well-being: real-world data evaluation mixed methods study. *JMIR Health and Health*, 6(11), 121-135. <https://doi.org/10.2196/12106>
- Irwin, C. E. (2020). Using technology to improve the health and well-being of adolescents and young adults. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), 147-148.
- İkiz, F. E. (2016). *Psikolojik danışma ve psikoterapide kuramlar ve yenilikçi yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- İkiz, F. E., & Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(42), 269-279.
- Jarrahi, M. H., Lutz, C., Boyd, K., Oesterlund, C., & Willis, M. (2023). Artificial intelligence in the work context. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 74(3), 303-310. <https://doi.org/10.1002/asi.24730>
- Kaplan, E., & Şentürk, Ş. (2022). Uzaktan eğitim sürecindeki okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 436-460. <https://doi.org/10.57135/jier.1169210>
- Kaplan, D. M., Tarvydas, V. M., ve Gladding, S. T. (2014). A vision for the future of counseling: The new consensus definition of counseling. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 366-372. <https://doi.org/10.1002/j.15566676.2014.00164.x>
- Kaya, M. (2021). Sanayi 4.0'da yapay zekâ ve Türkiye. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-94.

- Kaya, Z., & Vangölü, M. S. (2023). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, 14(1), 117-125. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1173642>
- Kayalar, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimini destekleyici çevrim içi karar verme becerileri programının web tabanlı olarak etkililiğinin sınanması. Yayımlanmamış doktora tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Kesici, S. (2008), A sample for guidance application of distance education technologies: A case study on graduate students' opinions about web-assisted career guidance systems. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(1), 139-156.
- Kiselev, P., Kiselev, B., Matsuta, V., Feshchenko, A., Bogdanovskaya, I., & Kosheleva, A. (2020). Career guidance based on machine learning: social networks in professional identity construction. *Procedia Computer Science*, 169, 158-163. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.128>
- Koç, S., & Kaçdi, R. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: Okul yöneticilerinin ve psikolojik danışmanların deneyimleri. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi*, 6 (1), 63-82. <https://doi.org/10.29329/ijape.2022.437.6>
- Lattie, E. G., Lipson, S. K., & Eisenberg, D. (2019). Technology and college student mental health: challenges and opportunities. *Frontiers in psychiatry*, 10, 246. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00246>
- Lent, R. W. (2018). Future of work in the digital world: Preparing for instability and opportunity. *The Career Development Quarterly*, 66(3), 205-219. <https://doi.org/10.1002/cdq.12143>
- Leung, S.A. (2022) New frontiers in computer-assisted career guidance systems (CACGS): Implications from career construction theory. *Frontiers in Psychology* 13, 786-798. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.786232>
- Luxton, D. D. (2014). Artificial intelligence in psychological practice: Current and future applications and implications. *Professional Psychology: Research and Practice*, 45(5), 332-339. <https://doi.org/10.1037/a0034559>
- Maheu, M. M. & Gordon, B. L. (2000). Counseling and therapy on the Internet. *Professional Psychology: Research and Practice*, 31, 484-489
- Mallen, M. J., Vogel, D. L., Rochlen, A. B., & Day, S. X. (2005). Online counseling: Reviewing the literature from a counseling psychology framework. *The Counseling Psychologist*, 33, 819-871. <https://doi.org/10.1177/0011000005278624>
- Manhal-Baugus, M. (2001). E-therapy: Practical, ethical, and legal issues. *Cyber Psychology & Behavior*, 4(5), 551-563. <https://doi.org/10.1089/109493101753235142>
- Mason, E. C., Griffith, C., & Belser, C. T. (2019). School counselors' use of technology for program management. *Professional School Counseling*, 22(1), 154-171. <https://doi.org/10.1177/2156759X19870794>
- McIntosh, M. J., & Morse, J. M. (2015). Situating and constructing diversity in semi-structured interviews. *Global Qualitative Nursing Research*, 2, 1-12. <https://doi.org/10.1177/23333936155976>

- Meydan, A., & Goksu, A. (2015). The use of artificial intelligence in vocational guidance. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(2), 95-107. <https://doi.org/10.9734/BJESBS/2015/15011>
- Monnier, M. (2015). Difficulties in defining social-emotional intelligence, competences and skills. A theoretical analysis and structural suggestion. *International Journal of Research for Vocational Education and Training*, 2(1), 59-84.
- Niles, S. G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 70-77. <https://doi.org/10.1002/j.21610045.2003.tb00629.x>
- Öztürk, F., Zümbül, D., & Akça, F. (2022). Online ve yüz yüze psikolojik danışmaya ilişkin tutum ile çevrim içi mahremiyet kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(45), 1071-1095. <https://doi.org/10.46928/iticusbe.1072045>
- Paisley, P. O., & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5(2), 106-116.
- Peker, M., Gürüler, H., Şen, B., & İstanbullu, A. (2017). A new fuzzy logic based career guidance system: WEB-CGS. *Tehnički Vjesnik*, 24(6), 1863-1868. <https://doi.org/10.17559/TV20151105201325>
- Petkov, R. (2021, September). *Digital Media Literacy, Artificial Intelligence and Modernization of Youth Career Services*. 2021 International Scientific Conference Electronics içinde (ss. 1-4). <https://doi.org/10.1109/ET52713.2021.9579955>
- Poyrazlı, Ş., & Can, A. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: Etik kuralları, COVID-19 süreci, öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83.
- Rajan, N. P., & Vimala, A. (2021). Impact of career growth in industries due to artificial intelligence. *IOSR Journal of Business and Management*, 23(3), 59-62. <https://doi.org/10.9790/487X2303015962>
- Raut, R., Sharma, R., & Kharbade, R. (2021). Krishna-The career guidance chatbot. *International Research Journal of Engineering and Technology*, 8(12), 699-704.
- Richards, D., & Viganò, N. (2012). Online counseling. *Encyclopedia of cyber behavior*, 3(1), 699-713. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0315-8.ch059>
- Sabella, R.A. (1998). Worldwide web resources for counseling children and adolescents with disabilities. *Professional School Counseling*, 2, 47-54.
- Sampson, J. P., Kettunen, J., & Vuorinen, R. (2019). The role of practitioners in helping persons make effective use of information and communication technology in career interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20, 191- 208. <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09399-y>
- Savaş, A. C., & Hamamcı, Z. (2010). Okullarda rehberlik hizmetlerinin internet üzerinden yürütülmesine ilişkin veli, öğrenci ve psikolojik danışmanların görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 147-158.
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52(1), 87-96. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00631.x>

- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., & Van Vianen, A. E. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Sharma, A., Sharma, B., Shrivastava, A., & Kasliwal, A. (2023). Intelligent career guidance system (Guideme). *International Research Journal of Modernization in Engineering Technology and Science*, 5(4), 4306-4308.
- Su, L. H, Dang-Huy, T., Thi-Yen-Linh, T., Thi-Duyen-Ngoc, N., Bao-Tuyen, L., & Ha-PhuongTruc, N. (2020). Development of an AI chatbot to support admissions and career guidance for universities. *International Journal of Emerging Multidisciplinary Research*, 4(2), 11- 17. <https://doi.org/10.22662/ijemr.2020.4.2.013>
- Tractenberg, L., Streumer, J., & van Zolingen, S. (2002). Career counselling in the emerging postindustrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 85-99. <https://doi.org/10.1023/A:1016001913952>
- Van-Horn, S. M. & Myrick, R. D. (2001). Computer technology and the 21st century school counselor. *Professional School Counseling*, 5(2), 124-131.
- Watts, A. G. (2002). The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems: A policy perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(3), 139-155. <https://doi.org/10.1023/A:1020669832743>
- Westman, S., Kauttonen, J., Klemetti, A., Korhonen, N., Manninen, M., Mononen, A., Nittymäki, S., & Paananen, H. (2021). Artificial intelligence for career guidance-current requirements and prospects for the future. *IAFOR Journal of Education*, 9(4), 43-62.
- Zaidi, D., Raza, S., & Sharma, L. (2021). Artificial intelligence based career counselling chatbot a system for counselling. *Annals of the Romanian Society for Cell Biology*, 25(6), 11732- 11735.
- Zeren, Ş. G. (2014). Information and communication technology in education of psychological counselors in training. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 494- 509.
- Zeren, Ş. G. (2017). Therapeutic alliance in face-to-face and online counseling: Opinions of counselor candidates. *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2278-2307.

Extended Abstract

Introduction

Today, the rapid advancement of technology and the spread of digitalization have brought significant innovations in the field of education and psychological counseling, as in many other areas. The rapidly changing world of education necessitates providing faster and more effective solutions to students' academic and emotional needs (Amrale, et al., 2022). Psychological counseling services in schools play a vital role in supporting students' academic, emotional, social and personal development (Attwell & Hughes, 2019). Traditional school psychological counseling has played an important role for many years in order to guide students and support their emotional, social, and academic development. However, with the penetration of technology into every aspect of life, education and psychological counseling services are also transforming and enriched with digital solutions (Balasaheb, et al., 2019). In addition to traditional methods, innovative approaches and digital solutions are effective tools that can be used to increase student well-being and better prepare them for the future. These technologies offer opportunity to increase student well-being, provide personalized support, and make guidance services more accessible (Bandhu, et al., 2019).

Results

Innovation and digital solutions in school counseling represent transformative approaches that play a critical role in increasing student well-being (Erdoğan & Bolat, 2023). Integrating technology into education and psychological support services creates opportunities to support students' emotional, social and academic development more effectively (Esen, 2014). In particular, digital guidance tools, artificial intelligence-based analyses, online counseling platforms and mobile applications provide students with personalized, and more accessible guidance, offering fast and flexible solutions for their individual needs (Goodrich et al., 2020). One of the most important advantages of these innovations is the increased accessibility of counseling services (Güney & Yalçın, 2023). Thanks to digital solutions, students can receive support whenever needed, without constraints of time or location and cope with emotional difficulties. Especially for students in rural areas or those who cannot physically reach the school environment, digital counseling offers a much more inclusive and comprehensive support system (Kaplan & Şentürk, 2022). In addition, these platforms provide students with a wide range of opportunities to foster students' social and emotional competencies, strengthening essential skills such as establishing healthy relationships, developing empathy, and coping with stress (Koç & Kaçdi, 2022).

Conclusion, Discussion and Suggestions

Digital solutions also bring some challenges. One of the most important issues is the privacy and security of student data. The protection of personal and emotional information on digital platforms should be meticulously ensured within the framework of ethical rules and data security policies. In order for students to benefit from counseling services safely, data security measures and privacy protocols must be meticulously implemented (Lattie et al., 2019). Otherwise, trust in these platforms may decrease and students may withdraw from digital counseling services (Manhal-Baugus, 2001). In addition, another important topic of discussion is whether digital equity whether all students have equal access. Students with low socioeconomic backgrounds or students who do not have access to digital devices and the internet may not be able to benefit from these services sufficiently (Mason et al., 2019). Therefore, in order for digitalization to be inclusive, schools and education systems should must actively to provide the necessary infrastructure and resources to every student (McIntosh & Morse, 2015). Eliminating inequalities in access to technology will ensure that innovative counseling services are implemented more fairly and effectively (Öztürk et al., 2022). In addition, instead of digital guidance services replacing traditional methods alone, a hybrid model should be adopted (Paisley & McMahon, 2001). Especially in emotional support processes where the human factor is important, technology must complement tools should play a supportive role for counselors, but the value of empathy, understanding, and face-to-face communication should be preserved (Poyrazlı & Can, 2020). While digital tools can provide great convenience in functions such as data collection, analysis, and follow-up in counseling processes, human interaction is critical for students to feel safe and establish emotional connections (Savaş & Hamamcı, 2010).

Innovation and digital solutions in school counseling offer strong potential to increase student well-being. However, when implementing these solutions, individual differences in students' needs should be taken into account and digital tools should be balanced with critical elements such as security, access and human factors. In the future, it is important for state policies, schools and technology companies to work together to make digital counseling services more inclusive and sustainable. A hybrid model where technology is more integrated in counseling services will become more widespread in the future as one of the most effective methods to increase students' well-being by supporting both their academic and emotional development.

Etkileşimli Okumaya Dayalı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Rana Coşkun Turan^a



Hayati Akyol^b



^a *Uzman Sınıf Öğretmeni, MEB, İzmir*

^b *Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Ankara*

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezleri; tür, tarih, üniversite, enstitü, bölüm, ana bilim dalı, yöntem, desen, veri toplama araçları, çalışma grubu (örneklem), sonuçlar ve öneriler gibi değişkenler açısından incelemektir. Ayrıca, bu alanda yapılacak gelecekteki çalışmalara katkı sunmak hedeflenmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi YÖKTEZ veri tabanında gelişmiş tarama sekmesinde “etkileşimli okuma”, “etkileşimli sesli okuma” ve “etkileşimli kitap okuma” sözcükleriyle yapılan taramada ulaşılan 52 yüksek lisans tezi ve 23 doktora tezi olmak üzere toplam 75 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışma verileri betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak, tezlerin türü, yayımlanma tarihi, yayımlandığı üniversite, enstitü, bölüm ve ana bilim dalı, yöntem, desen, veri toplama araçları, çalışma grubu (örneklem), sonuçlar ve öneriler bölümlerini kapsayacak şekilde incelenmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılmış, sonuçlar yüzde ve frekans tablolarına dönüştürülmüş ve sunulmuştur. Çalışma sonucunda etkileşimli okuma konusunda yazılan lisansüstü tezlerin büyük oranda yüksek lisans tezinden oluştuğu ve doktora tezlerinin nispeten daha az sayıda olduğunu görülmüştür. Çalışma gruplarının ağırlıklı olarak okul öncesi dönem öğrencilerine odaklandığı, buna karşılık ilkökul ve daha ileri yaş gruplarına yönelik araştırmaların daha az sayıda olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Etkileşimli Okuma, Lisansüstü Tezler.

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

14 Nisan 2025

Accepted / Kabul Tarihi:

10 Haziran 2025

Page numbers / Sayfa no:

129-161

Citation Information / Atıf bilgisi:

Coşkun Turan, R. ve Akyol, H. (2025). Etkileşimli okumaya dayalı lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 10 (1), 129-161. doi: 10.225.96/hej.1675852

Sorumlu yazar: Rana Coşkun Turan **e-posta:** ranacoskun_90@hotmail.com

A Descriptive Analysis of Postgraduate Theses on Interactive Reading in Turkey

Abstract

The aim of this study is to examine the postgraduate theses based on interactive reading in Turkey in terms of type, date, university, institute, department and major discipline, method, design, data collection tools, study group (sample), results and recommendations variables and to contribute to future studies in this field. Document analysis method was used as the data collection method in the study. The sample of the study consists of a total of 75 graduate theses, 52 master's theses and 23 doctoral dissertations, which were scanned with the words "interactive reading, 'interactive reading aloud' and 'interactive book reading' in the advanced scanning tab in the YÖKTEZ database. The study data were analyzed by using descriptive analysis and content analysis, including the type of theses, date of publication, university, institute, department and main branch of science, method, design, data collection tools, study group (sample), results and recommendations. The data obtained were transferred to the SPSS package program, the results were converted into percentage and frequency tables and presented. As a result of the study, it was seen that the postgraduate theses written on interactive reading consisted mostly of master's theses and there were relatively fewer doctoral theses. It is seen that the study groups are mostly focused on preschool students, whereas there are fewer studies on primary school and older age groups.

Key Words: Reading, Interactive Reading, Postgraduate Theses.

Giriş

Okuma, bireylerin yaşam boyu bilgiye erişimini sağlayan temel becerilerden biridir. Bu beceri sayesinde bireyler, sınıf içi ya da dışı ortamlarda bilgi edinir ve bu bilgi, yaşam boyu sürecek başarıların temelini oluşturur (Ruiz, 2015, p. 1). Perfetti (2017), okumanın; kelime tanıma, anlamsal analiz ve çalışma belleğinin işe koşulması gibi birden fazla bilişsel işlemi kapsayan karmaşık bir zihinsel faaliyet olduğunu belirtmektedir. Demirel ve Epçeçan'a (2012) göre okuma eylemi, göz hareketleri ve ses algısının birleşimiyle gerçekleşirken, beyin dilsel sembolleri çözümleyerek anlamlandırır. Okuma bir dil becerisi olarak ele alındığında, Evans ve Carr (1985) okumanın, bireyin dil yeterliliği ve sözcük dağarcığı ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Siegel ve Mazabel'in (2014) araştırması, dil bilgisi kurallarını iyi bilen bireylerin metni daha etkili analiz edebildiğini ve anlama süreçlerinin daha güçlü olduğunu göstermektedir. Okuma, öğrenmenin temel bir unsuru olarak, bireyin akademik başarısını, eleştirel düşünme becerilerini ve bilgiye erişim yetisini doğrudan etkiler. Verhoeven, Reitsma ve Siegel (2011), okuma becerisinin öğrenmenin temel taşı olduğunu ve bilgi edinme sürecinin etkinliği açısından kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Etkili bir okuma süreci aşağıdaki prensiplere

dayanır:

- Akıcılık ve strateji gerektirir.
- Anlam oluşturma sürecine dayanır.
- Okuyucunun motive olmasını gerektirir.
- Öğrenme süreci boyunca sürdürülebilir olmalıdır (Akyol, 2018).

Okuma sürecinin temel amacı, metni anlamlandırmak ve içeriğini özümsemektir; bu doğrultuda okuyucu, kendi yaşantılarından ve ön bilgilerinden yararlanarak metni yorumlar (Akyol, 2013). Okumada temel amaç, metinden anlam çıkarmaktır. Okuyucunun sürece aktif katılım göstermesi beklenir. Bu bağlamda, okuyucunun metnin içeriğine dair ön bilgiler edinmesi ve bu bilgileri okuduğunu anlamlandırmak için kullanması beklenir (Brassel ve Rasinski, 2008).

Okuma yalnızca bir metni çözümleme süreci değil; aynı zamanda dikkat, hafıza, problem çözme ve analitik düşünme becerilerini geliştiren karmaşık bir zihinsel süreçtir (Epçaçan, 2018; Smith, 1995). Okuma öncelikle hayal kurmak ve kurgulamak gibi beyin işlevlerini gerçekleştirir ve bu da beynin soyut düşünme becerisine katkı sağlar (İnce Samur, 2014). Dehaene'ye (2008) göre okuma beyni doğrudan çalıştıran etkinlikler arasında bulunmaktadır. Okuma sırasında beyin aktif şekilde çalışır; nöronlar arasında bağlantılar kurar, bilgileri işler ve kendini geliştirir. Yapılan araştırmalar, düzenli okuma alışkanlığının beyindeki nöronal bağlantıları güçlendirdiğini ve bilişsel esnekliği artırdığını ortaya koymaktadır (Tran vd., 2019). Ayrıca araştırmalar, okuduğunu anlama becerisi gelişmiş öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Ateş, 2008; Epçaçan, 2018; Marschall ve Davis, 2012). Özellikle okumanın yalnızca dil ve edebiyat dersleriyle sınırlı olmadığı, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimlerde de başarıyı artırdığı vurgulanmaktadır (Esen Aygün, 2017). Ayrıca Epçaçan (2018) düzenli okuma alışkanlığına sahip bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin daha yüksek ve mesleki gelişimlerinin daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Okuma becerilerini geliştirmek amacıyla çeşitli stratejiler kullanılmakta olup, bunlardan biri de etkileşimli okuma yöntemidir. En basit tanımıyla etkileşimli okuma, çocuklar için yazılmış kitapların bir yetişkin tarafından planlı ve sesli şekilde okunmasıdır (Meller vd., 2009). Etkileşimli okuma yüz yüze veya uzaktan yapılabilir (Beschorner & Hutchison, 2014). Etkileşimli okuma yöntemi ilk kez Whitehurst ve arkadaşları (1988) tarafından ebeveynlerin çocuklarına kitap okurken nasıl bir yol izleyebilecekleri fikrinden ortaya çıkmıştır. Alan yazında, "etkileşimli okuma yöntemi" yerine farklı kavramsallaştırmaların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramlar; interaktif kitap okuma, diyaloga dayalı okuma, birlikte kitap okuma, diyaloglu okuma şeklindedir (Thomas, Colin ve Leybaert, 2020). Etkileşimli okuma,

okuyucu ile metin arasındaki aktif etkileşimi teşvik eden ve okuyucunun anlam oluşturma sürecine katılımını artıran bir yöntemdir (Vellutino ve Scanlon, 2002). Bu yöntem, öğrencilerin yalnızca metni pasif bir şekilde okumalarından ziyade tartışma, tahmin etme, soru sorma ve metinle bağlantı kurma gibi stratejiler yoluyla daha derinlemesine anlam oluşturmalarını sağlar (Dalton vd., 2011). Etkileşimli okumada maksat çocuğa bir yetişkinle metni tartışarak, çocuğun metni özümsemesini sağlamak ve çocuğu metinle ilgili yorum yapabilir hale getirmektir (Yopp & Yopp, 2006). Etkileşimli okuma sürecinde öğretmen okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında öğrencilere rehberlik ederek anlama stratejilerini öğretir. Bu süreçte öğrenciler tahminlerde bulunur, ana fikri bulurlar, özet çıkarırlar ve değerlendirme yaparlar. Ayrıca yeni kelimeler öğrenirler (Ceyhan, 2019). Etkileşimli okuma, Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisine dayandırılabilir. Vygotsky'e göre çocukların öğrenmelerindeki en önemli unsur içinde bulundukları sosyal çevredir. Yetişkinlerin çocuklarla etkinlikler yapmaları, iş birliği içerisinde çalışmaları çocukların zihinsel gelişimlerine ve dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Etkileşimli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, kelime bilgisi ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Habók vd., 2024). Özellikle, etkileşimli okuma yöntemiyle çalışan öğrencilerin okuma sürecinde daha aktif olduğu ve bilgiyi daha iyi içselleştirdiği belirlenmiştir (Dalton vd., 2011).

Etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezleri farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmaya benzer, ulusal düzeyde yapılmış araştırmalar incelendiğinde Baykal ve arkadaşları (2023) ile Yurtbakan (2020) tarafından benzer çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Baykal ve arkadaşlarının (2023) gerçekleştirdiği bibliyometrik analiz çalışmasında etkileşimli okuma konulu lisansüstü tezler; türü, yazım dili, yayımlandığı üniversite, yayın yılı, tez danışmanlarının akademik ünvanları ve hazırlandığı ana bilim dalları açısından incelenmiştir. Öte yandan, Yurtbakan (2020), içerik analizi yöntemine dayalı olarak gerçekleştirdiği çalışmada 2008-2018 yılları arasında, etkileşimli okuma konusuyla ilgili ulusal ve uluslararası literatürde yer alan 64 makale ve 49 tez çalışması incelenmiştir.

Verilen bu bilgilerden hareketle bu araştırmanın amacı, Türkiye'de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezleri çeşitli değişkenlere göre analiz etmektir. Türkiye'de etkileşimli okuma yöntemi hakkında yapılan araştırmaları inceleyen derleme çalışmaları bulunsa da, bu çalışmaların kapsadığı yıl aralığı, çalışma sayısı, araştırmaların tez ya da makale türünde oluşları ve kullandıkları analiz yöntemleri gibi inceleme kriterleri açısından farklılıklar bulunmaktadır. Bu alandaki mevcut çalışmaların kapsadığı yıl aralığı, seçilen araştırma türleri ve kullanılan analiz yöntemleri bakımından çeşitlilik göstermesi, literatürde güncel, kapsamlı ve sistematik bir bakış açısına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.

Etkileşimli okuma uygulamalarının kazanımları dikkate alındığında, Türkiye’de yürütülen araştırmaların eğilimlerinin, eksik yönlerinin ve geleceğe dönük araştırma ihtiyaçlarının belirlenmesi, hem kuramsal temellerin güçlendirilmesi hem de uygulamaya dönük çalışmalara yön verilmesi açısından bilimsel bir gereklilik hâline gelmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın gerçekleştirilmesi, alan yazına nitelikli bir katkı sunma potansiyeline sahiptir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin türlere göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı nasıldır?
5. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin bölüm ve ana bilim dallarına göre dağılımı nasıldır?
6. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı nasıldır?
8. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
9. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı nasıldır?
10. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı nasıldır?
11. Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanan lisansüstü tezlerin ileride yapılacak çalışmalara ilişkin önerilere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kapsamında doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, kaynakları belli bir amaç doğrultusunda taramak, incelemek ve analiz etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada doküman incelemesi aşağıdaki adımlara göre yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

- *Lisansüstü tezlere ulaşma:* Çalışmaya dahil edilecek olan lisansüstü tezlere ulaşmak amacıyla <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp> web adresi üzerinden detaylı tarama aracılığı ile “etkileşimli okuma”, “etkileşimli sesli okuma” ve “etkileşimli kitap okuma” sözcükleriyle tarama yapılmıştır. Araştırma herhangi bir yıl aralığı ile sınırlandırılmadan araştırmanın başladığı tarihe (25.01.2025)’e kadar yapılmış tüm lisansüstü tezler dahil edilmiştir. Yapılan tarama sonucunda ortaya çıkan durumda bu konuda yapılan tezlerin 2017-2024 yılları arasında yapıldığı görülmüştür. Analiz açısından tezlerin erişime açık olması bir ölçüt olarak belirlenmiştir. Elde edilen 76 tezden erişim izni bulunmayan 1 tez çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır.
- *Özgünlüğü kontrol etme:* Çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezler YÖK Ulusal Tez Veri Tabanında yayımlandıkları için tüm tezler özgün niteliktedir.
- *Dokümanları Anlama ve Verileri Analiz Etme:* YÖKTEZ veri tabanından taranan lisansüstü tezler 1’den 75’e kadar numaralandırılmıştır. Bu lisansüstü tezleri tür, tarih, üniversite, enstitü, ana bilim dalı, yöntem, desen, veri toplama araçları, çalışma grubu (örneklem), sonuç ve öneriler başlıkları doğrultusunda analiz edilerek Excel ortamında bir veri seti oluşturulmuştur. Çalışmanın ilk 9 sorusu betimsel analiz yöntemi ile, 10. ve 11. soruları içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde geçerlik açısından elde edilen verilerin çalışmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Verilerden elde edilen kodlar ve temalar araştırmanın sorularını karşılayacak şekilde yapılandırılmıştır. Kodlama sürecinde veriler bağlamından koparılmadan değerlendirilmiştir. Güvenirliği sağlamak amacıyla kodlama öncesinde bir kod listesi hazırlanmıştır. Bu kod listesinde her bir kodun neyi ifade ettiği ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır. Kodlama işlemi nesnelliği artırmak amacıyla iki bağımsız araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan veri seti SPSS programına aktarılmıştır. Aktarılan veriler yüzde ve frekans

değerleriyle analiz edilmiştir. Elde edilen yüzde ve frekans bulguları tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Örneklem

Çalışmanın örneklemini 2017- 2024 yılları arasında etkileşimli okuma üzerine yapılmış olan 75 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan lisansüstü tezlerin listesi aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada kullanılan lisansüstü tezlerin listesi.

1. Etkileşimli kitap okuma programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri üzerindeki etkililiği
2. Anne dili türkçe olmayan çocuklarda etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonuna etkisi
3. Etkileşimli okumanın ilkokul 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, motivasyon ve hızına etkisi
4. Etkileşimli kitap okuma yönteminin 5-6 yaşlarında gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil konuşma ve erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi
5. Annelere yönelik etkileşimli kitap okuma destek programının 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve anne çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi
6. Etkileşimli kitap okuma seminerlerine katılan annelerin çocuklarının gelişimlerine ve etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi
7. Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutum ve alışkanlığına etkisi
8. Birinci sınıf matematik dersinde etkileşimli okuma uygulamaları ile sayılar ve işlemlerin öğretiminden yansımalar
9. Etkileşimli okuma yönteminin ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi
10. Risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirme çalışması
11. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil ve sosyal duygusal gelişimine etkisinin incelenmesi
12. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi
13. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okumaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları
14. Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi

15. Yabancılar türkçe öğretiminde orhan kemal'in bazı hikâyelerinin a2 seviyesine uyarlanması ve etkileşimli okunmasına yönelik durum çalışması

16. Kültürelarası duyarlılık ve etkileşimli okuma

17. Resimli öykü kitabı okuma uygulamalarının 48-60 aylık çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerilerine etkisi

18. Etkileşimli okuma uygulamalarının yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin akademik okuma becerilerine etkisi

19. Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımına etkisi

20. Etkinlik temelli etkileşimli okuma modeli ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması

21. Etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çocukların dil gelişimine olan etkisi: bir meta-analiz çalışması

22. Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimlerine ve zihin kuramı becerilerine etkisi

23. Etkileşimli okuma uygulamalarının kültürlerarası duyarlılığa etkisi

24. Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği

25. "Özel gereksinimli bireyleri tanıyorum" etkileşimli kitap okuma programı'nın okul öncesi çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı kabul düzeylerine etkisi

26. Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempolarına etkisi

27. Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk etkileşimi kitap okuma etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki

28. Etkileşimli kitap okuma programı'nın 5 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisi

29. Okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılan öğrencilerle okul öncesi eğitime katılamayan öğrencilerin okumayı öğrenme süreci

30. Okul öncesi dönemde çocuğun evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi

31. Etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısına etkisinin incelenmesi

32. Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi

33. Biyografik resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma

34. Etkileşimli okuma yönteminde barrett taksonomisi ile ilkokul 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi

35. Etkileşimli okuma faaliyetinin, dil ve konuşma bozukluğu olan veya olmayan okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisinde ebeveyn uygulama ve görüşlerinin belirlenmesi

36. Etkileşimli kitap okuma programının işitme yetersizliği olan 6 yaş grubu çocukların dikkat ve anlama seviyelerine etkisinin mobil eeg cihazı kullanılarak ölçülmesi

37. Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi

38. Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağılımı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi

39. Beş yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisi

40. Farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisinin incelenmesi

41. Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi

42. Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi

43. Etkileşimli kitap okuma programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarına etkisi

44. İlkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalojik okuma stratejileri ile geliştirilmesi: bir eylem araştırması

45. Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yansımaları

46. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi

47. Okul öncesi dönemde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin karşılaştırılması

48. Babaların etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

49. Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi

50. Ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi

51. Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi

-
52. Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimine etkisi
-
53. Aile katılımlı etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi
-
54. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi
-
55. Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık suriyeli çocukların alıcı dil gelişimine etkisi
-
56. Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi
-
57. Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi
-
58. Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi
-
59. Annelerin çocuk yetiştirme tutumu ve yaklaşımları ile etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişim riski açısından incelenmesi
-
60. Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi
-
61. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi
-
62. Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi
-
63. Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi
-
64. Etkileşimli okuma modelinin anasınıflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri
-
65. Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi
-
66. Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi
-
67. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması
-
68. Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi
-
69. Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi
-
70. Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerilerine etkisi
-

71. Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması

72. Annelerin evde çocukları ile hikâye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi

73. Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi

74. 5-6 yaş grubu çocuklara paylaşma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi

75. Etkileşimsel okuma modelini temel alan türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi

Bulgular

Türkiye'de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezleri; tür, tarih, üniversite, enstitü, ana bilim dalı, yöntem, desen, veri toplama araçları, çalışma grubu/örneklem, sonuç ve öneriler değişkenleri açısından analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda tablolarda açıklanmıştır.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular.

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımını belirlemek için yüzde-frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Etkileşimli Okuma konusunda yazılan tezlerin tarihlere göre dağılımı.

Tür	f	%
Yüksek Lisans	52	69,33
Doktora	23	30,66

Tablo 2’de verilen etkileşimli okuma konusunda yazılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı incelendiğinde, bu konuda yüksek lisans türünde (f=52, % 69,33) yazılan tezin daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu konuda yazılan tezlerin doktora türünde (f=23, % 30,67) daha az olduğu görülmektedir.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Etkileşimli Okuma konusunda yazılan tezlerin tarihlere göre dağılımı

Yıllar	f	%
2017	2	2,66
2018	4	5,33
2019	5	6,66
2020	7	9,33
2021	5	6,66
2022	13	17,33
2023	16	21,33
2024	23	30,66

Tablo 3 incelendiğinde 2017 - 2024 yılları arasında etkileşimli okuma konusunda yapılan lisansüstü tezlerinin 2’si (%2,66) 2017 yılında, 4’ü (%5,33) 2018 yılında, 5’i (%6,66) 2019 yılında, 7’si (%9,33) 2020 yılında, 5’i (%6,66) 2021 yılında, 13’ü (%17,33) 2022 yılında, 16’sı (%21,33) 2023 yılında ve 23’ü (%30,66) 2024 yılında yapılmıştır.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımını belirlemek için yüzde-frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 4 ’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkiye’de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%
Gazi Üniversitesi	9	12
Hacettepe Üniversitesi	7	9,33

Düzce Üniversitesi	5	6,66
İstanbul Aydın Üniversitesi	4	5,33
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	4	5,33
Ankara Üniversitesi	4	5,33
Dokuz Eylül Üniversitesi	3	4
Trabzon Üniversitesi	3	4
Üsküdar Üniversitesi	3	4
İstanbul Üniversitesi	2	2,66
Atatürk Üniversitesi	2	2,66
Selçuk Üniversitesi	2	2,66
Trakya Üniversitesi	2	2,66
Uludağ Üniversitesi	2	2,66
Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	2,66
Sakarya Üniversitesi	2	2,66
Burdur Üniversitesi	1	1,33
Bahçeşehir Üniversitesi	1	1,33
Balıkesir Üniversitesi	1	1,33
İnönü Üniversitesi	1	1,33
Yıldız Teknik Üniversitesi	1	1,33
Eskişehir Üniversitesi	1	1,33
Bartın Üniversitesi	1	1,33
Biruni Üniversitesi	1	1,33
Bolu Abant Üniversitesi	1	1,33
Kırıkkale Üniversitesi	1	1,33
Kırklareli Üniversitesi	1	1,33
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	1,33
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1	1,33

Çukurova Üniversitesi	1	1,33
Marmara Üniversitesi	1	1,33
KTO Karatay Üniversitesi	1	1,33
Kapadokya Üniversitesi	1	1,33
Ordu Üniversitesi	1	1,33
Medipol Üniversitesi	1	1,33

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye’ de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan tezlerin 9 ’u (%12) Gazi Üniversitesi, 7’si (9,33) Hacettepe Üniversitesi, 5’i (%6,66) Düzce Üniversitesi, 4’er tanesi Ankara Üniversitesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, 3’er tanesi Dokuz Eylül Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Üsküdar Üniversitesi, 2’şer tanesi Atatürk Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Sakarya Üniversitesi, 1’er tanesi Burdur Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eskişehir Üniversitesi, Bartın Üniversitesi, Biruni Üniversitesi, Bolu Abant Üniversitesi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırklareli Üniversitesi, Tokat Üniversitesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, KTO Karatay Üniversitesi, Kapadokya Üniversitesi, Ordu Üniversitesi, Medipol Üniversitesinde hazırlanmıştır.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Türkiye’de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

Enstitüler	f	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	33	44
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	18	24
Sosyal Bilimler Enstitüsü	13	17,33
Sağlık Bilimleri Enstitüsü	11	14,66

Tablo 5 incelendiğinde, Türkiye’ de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan tezlerin 33’ü (%44) Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 18’i (%24) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 13’ü (%17,33) Sosyal Bilimler Enstitüsü ve 11’i (%14,66) Sağlık Bilimleri Enstitüsünde hazırlanmıştır.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Bölüm Ve Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin bölüm ve ana bilim dallarına göre dağılımını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Türkiye’de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin bölüm ve ana bilim dallarına göre dağılımı

Bölüm ve Ana Bilim Dalları	f
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı	33
Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı	6
İlköğretim Ana Bilim Dalı	6
Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı	6
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı	4
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	3
Dil ve Konuşma Terapisi Ana Bilim Dalı	3
Çocuk Gelişimi ve Eğitim Proramı	3
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı	2
Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı	1
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı	1
Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı	1
Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı	1
İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Ana Bilim Dalı	1
Çocuk Gelişimi Ve Ev Yönetimi Eğitimi Anabilim Dalı	1
Dil Ve Konuşma Terapisi Programı	1
Sosyoloji Ana Bilim Dalı	1
Engelli Çalışmaları Ana Bilim Dalı	1

Tablo 6 incelendiğinde, Türkiye’ de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan tezlerin 33’ü temel eğitim ana bilim dalı, 6’sar tanesi okul öncesi eğitimi ana bilim dalı, ilköğretim ana bilim dalı, çocuk gelişimi ana bilim dalı, 4’ü türkçe ve sosyal bilimler eğitimi ana bilim dalı, 3’er tanesi türkçe eğitimi ana bilim dalı, dil ve konuşma terapisi ana bilim dalı, çocuk gelişimi ve eğitim proramı, 2’si özel eğitim ana bilim dalı, 1’er tanesi okul öncesi öğretmenliği ana bilim dalı, eğitim bilimleri ana bilim dalı, matematik ve fen bilimleri eğitimi anabilim dalı, sınıf eğitimi ana bilim dalı, ilköğretim sınıf öğretmenliği eğitimi ana bilim dalı, çocuk gelişimi ve ev yönetimi eğitimi anabilim dalı, dil ve konuşma terapisi programı, sosyoloji ana bilim dalı ve engelli çalışmaları ana bilim dalında hazırlanmıştır. Tezlerin ana bilim dalları adları yazılırken herhangi bir kategorileştirme yapılmamış tezlerde verildiği gibi doğrudan isimleri yazılmıştır. Tezler incelenirken bazı tezlerde ana bilim dalı adları verilmemiş

doğrudan enstitü ve program isimleri verilmiştir. Bu sebeple tabloda ana bilim dalı adları verilmeyen tezlerin program adları verilmiştir.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Türkiye’de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Yöntemler	f	%
Nicel	38	50,66
Karma	20	26,66
Nitel	17	22,66

Tablo 7 incelendiğinde, Türkiye’ de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan tezlerin 38’i (%50,66) nicel, 20’si (%26,66) karma ve 17’si (%22,66) nitel yöntemle hazırlanmıştır.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Araştırma Desenlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Türkiye’de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin araştırma desenlerine göre dağılımı

Desenler	f	%
Deneysel	38	50,66
Eylem Araştırması	7	9,33
Açımlayıcı Sıralı Desen	6	8
Durum Çalışması	6	8
Fenomoloji(Olgubilim)	3	4
Betimsel	3	4
Betimsel ve İlişkisel Tarama	2	2,66
Çoklu Yoklama Modeli	2	2,66
İlişkisel	2	2,66
Meta analiz	1	1,33
Kesitsel Analiz	1	1,33
İç İçer Karma Desen	1	1,33
Üçleme Deseni	1	1,33
Gerçek Deneme Modeli (Ön Test Son Test Kontrol Gruplu Model)	1	1,33
Müdahale	1	1,33

Tablo 8 incelendiğinde, Türkiye’ de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan tezlerin 38’i (%50,66) Deneysel Desen, 7’si (%9,33) Eylem Araştırması, 6’sar tanesi

Açımlayıcı Sıralı Desen ve Durum Çalışması, 3'er tanesi Fenomoloji ve Betimsel, 2'şer tanesi Betimsel ve İlişkisel Tarama, Çoklu Yoklama Modeli, İlişkisel, 1'er tanesi ise Meta analiz, Kesitsel Analiz, İç içe karma desen, Üçleme deseni, Gerçek Deneme Modeli ve Müdahale Deseninde hazırlanmıştır.

Türkiye'de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımını belirlemek için frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Türkiye'de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı

Veri Toplama Araçları	f
Demografik bilgi formu	38
Ölçek	34
Test	23
Görüşme	21
Günlük	8
Gözlem	6
Rubrik	4
Anket	3
Envanter	3
Değerlendirme Kartları	1
Kontrol Listesi	1

Tablo 9 incelendiğinde, Türkiye' de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan tezlerin 38'inde demografik bilgi formu, 34'ünde ölçek, 23'ünde test, 21'inde görüşme, 8'inde günlük, 6'sında gözlem, 4'ünde rubrik, 3'er tanesinde anket ve envanter, 1'er tanesinde değerlendirme kartları ve kontrol listesi kullanılmıştır.

Türkiye'de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Çalışma Grubuna Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımını belirlemek için yüzde ve frekans analizi yapılmış ve bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Türkiye'de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin çalışma grubuna göre dağılımı

Çalışma Grubu	f	%
Anasınıfı Öğrencileri	25	33,33
Anasınıfında çocuğu olan ebeveynler	11	14,66
Anasınıfında öğrenim gören özel eğitim öğrencileri	7	9,33
İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri	7	9,33

İlkokul 4.Sınıf Öğrencileri	5	6,66
İlkokul 2. Sınıf Öğrencileri	5	6,66
Üniversite Öğrencileri	5	6,66
İlkokul 1. Sınıf Öğrencileri	4	5,33
6. Sınıf Öğrencileri	2	2,66
Okul Öncesi Öğretmenleri	2	2,66
7. Sınıf Öğrencileri	1	1,33
Etkileşimli okuma konusunda yazılan tezler	1	1,33

Tablo 10 incelendiğinde, Türkiye’ de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan tezlerin 25’i (%33,33) anasınıfı öğrencileri, 11’i (%14,66) anasınıfında çocuğu olan ebeveynler, 7’şer tanesi anasınıfında öğrenim gören özel eğitim öğrencileri ve ilkokul 3. Sınıf öğrencileri, 5’er tanesi ilkokul 2. sınıf öğrencileri, ilkokul 4. Sınıf öğrencileri ve üniversite öğrencileri, 4’ü (%5,33) ilkokul 1. Sınıf öğrencileri, 2’şer tanesi 6. Sınıf öğrencileri ve okul öncesi öğretmenleri, 1’er tanesi (%1,33) 7. sınıf öğrencileri ve etkileşimli okuma konusunda yazılan tezler çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Sonuçlarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımını belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen temalar ve kodlar ve bu yapılara ait frekans değerleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Türkiye’de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin sonuçlarına göre dağılımı

Temalar	Kodlar/ Sonuçlar	f
Bilişsel	Okuduğunu anlamayı geliştirmektedir.	17
	Dil gelişimini olumlu etkilemektedir.	16
	Erken okuryazarlık becerilerine katkı sağlar.	10
	Ana dili farklı çocuklarda dil öğrenimine katkı sağlamaktadır.	5
	Yazı farkındalığı artmaktadır.	5
	Kelime hazinesini artırmaktadır.	4
	Dinlediğini anlamayı geliştirmektedir.	4
	Akademik bilgisi artmaktadır.	4
	Okuma stratejileri gelişmektedir.	3
	Akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir.	2

	Okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir.	2
	Öyküleme ve resimleme becerilerini etkilemektedir.	1
	Yaratıcılıklarını geliştirmektedir.	1
Duyuşsal	Okumaya karşı ilgi, olumlu tutum, motivasyonu artırmaktadır.	19
Sosyal	İşbirliği, empati, paylaşma, sorumluluk, sorun çözme becerilerini geliştirmektedir.	11
	Sosyoekonomik düzey uygulamayı etkilemektedir.	3
	Etkileşimli okuma ailelerde demokratik tutum artırmaktadır.	2
Ebeveyn etkeni	Anneler çocuklarına EKO tekniklerini babalardan daha fazla kullanmaktadır.	2
	Ebeveynleri tarafından etkileşimli kitap okunan öğrencilerin erken okuryazarlık becerileri gelişmektedir.	1
Özel Gereksinimli Öğrenciler	Dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli okuma dil becerilerini geliştirmektedir.	5
	Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli okuma anlama ve dil becerilerini artırmaktadır.	2
Psikolojik	Etkileşimli Kitap Okuma Programının 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu söylenebilir.	1
Öğretmen etkeni	Sınıf mevcudu az olmalıdır.	1

Tablo 11’de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin sonuçlarına bakıldığında; 7 tema ve 23 kod altında toplandığı görülmektedir. Uygulamaların en çok öğrencilere bilişsel alanda, sonrasında duyuşsal alanda ve daha sonra sosyal alanda katkı sağladığı görülmektedir. Az da olsa psikolojik alanda da katkı sağladığı görülmektedir. En fazla bilişsel alanda katkı sağlayan etkileşimli okuma, bilişsel alan içerisinde en fazla okuduğunu anlamayı, ikinci sırada dil becerilerini, üçüncü sırada da erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca etkileşimli okuma özel gereksinimli öğrencilerin dil becerilerini ve anlama becerilerini geliştirmektedir. Ana dili farklı olan öğrencilerin dil öğrenimine olumlu katkı sağlamaktadır.

Türkiye’de Etkileşimli Okuma Konusunda Yazılmış Lisansüstü Tezlerin Önerilerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin önerilerine göre dağılımını belirlemek için içerik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen temalar ve kodlar ve bu yapılara ait frekans değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Türkiye’de etkileşimli okuma konusunda yazılmış lisansüstü tezlerin önerilerine göre dağılımı

Temalar	Kodlar/ Öneriler	f
Çalışma grubu	Daha büyük örneklem grubu ile çalışma yapılabilir.	24
	Farklı sınıf seviyelerinde çalışmalar yapılabilir.	23
	Sosyoekonomik düzeyi farklı çocuklarla çalışmalar yapılabilir.	6
Eğitim	Etkileşimli okuma ile ilgili bilgilendirici çalışmalar, hizmetiçi eğitim, seminer verilebilir.	42
Kütüphane	Çocuk kütüphaneleri yaygınlaştırılabilir.	15
Süre	Daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir.	14
Yöntem	Boylamsal çalışmalar yapılabilir.	14

Tablo 12’de etkileşimli okuma konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin önerilerine bakıldığında 5 tema ve 7 kod altında toplandığı görülmektedir. Etkileşimli okuma konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin ileride yapılacak çalışmalara yönelik yapılan önerilerinde; en çok çalışma grubu ile ilgili önerilerde daha sonra eğitim ile ilgili önerilerde, en son ise süre ve yöntem ile ilgili çalışmaların yapılması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, Türkiye’de etkileşimli okumaya dayalı hazırlanmış lisansüstü tezleri tür, yıl, üniversite, enstitü, bölüm, ana bilim dalı, yöntem, desen, veri toplama araçları, çalışma grubu, sonuç ve öneri değişkenleri açısından analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bulgular, alan yazında yer alan araştırmalar ışığında değerlendirilmiş ve etkileşimli okuma alanındaki genel eğilimler tartışılmıştır.

Araştırma bulguları, etkileşimli okuma konusundaki lisansüstü tezlerin büyük oranda yüksek lisans tezinden oluştuğunu ve doktora tezlerinin sayıca oldukça sınırlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, eğitim alanında etkileşimli okuma yönteminin önemsendiğini ancak doktora düzeyinde daha derinlemesine, kuramsal temelli çalışmaların henüz yeterince yaygınlaşmadığı söylenebilir. Baykal ve

arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada 2018-2022 yılları arasında gerçekleştirilen 8 lisansüstü teze ulaşıldığı bu yüzden de etkileşimli okumaya dayalı yapılan çalışmaların sayısal olarak oldukça sınırlı kaldığı vurgulanmıştır. Bu durum, konunun akademik ilgi gördüğünü ancak derinlemesine, teorik temelli ve uzun soluklu araştırmalara olan ihtiyacın sürdüğünü ortaya koymaktadır.

Tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında, özellikle 2022 ve sonrasında artış göstermesi dikkat çekicidir. Baykal ve arkadaşları (2023), 2022 yılına kadar yapılan çalışma sayısının çok az olduğunu vurgularken, Yurtbakan (2020), 2008-2018 yılları arasındaki etkileşimli okuma çalışmalarında giderek artan bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bu artış, etkileşimli okuma yöntemine yönelik akademik ve pedagojik ilginin son yıllarda belirgin şekilde yükseldiğini ortaya koymaktadır.

Tezlerin üniversitelere göre dağılımı açısından yapılan analizde, etkileşimli okuma konusunda en fazla tezin Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi'nde hazırlandığı görülmektedir. Benzer bir durum, enstitüler açısından da gözlenmektedir. Özellikle Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülen çalışmaların sayısı diğer enstitülere kıyasla daha fazladır. Baykal ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan çalışmada 2018-2022 yıllarında hazırlanmış olan 8 tezin Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi, Bahçeşehir Üniversitesi, Düzce Üniversitesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi olmak üzere 8 farklı üniversitede olduğu kaydedilmiştir. Ancak bu çalışmada, 2023 yılında 16, 2024 yılında ise 23 tez yazıldığı ve 2025 yılına kadar 35 farklı üniversitede etkileşimli okumaya yönelik tezlerin hazırlandığı belirlenmiştir. Üniversiteler ve enstitüler açısından incelendiğinde, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Düzce Üniversitesi'nin bu alanda öne çıktığı görülmektedir.

Ana bilim dalı açısından incelendiğinde yapılan tezlerin en çok Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda yazıldığı görülmektedir. Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yapılan çalışmaların yoğunluğu, etkileşimli okumanın pedagojik boyutuna olan akademik ilgiyi yansıtmaktadır. Ayrıca, son yıllarda artan üniversite çeşitliliği, bu alandaki araştırmaların daha geniş bir akademik yelpazeye yayıldığını göstermektedir.

Araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, etkileşimli okuma tezlerinde en yaygın olarak nicel araştırmaların tercih edildiği görülmektedir. Araştırma deseni olarak da deneysel çalışmaların %50 oranında tercih edildiği görülmektedir. Benzer şekilde, Yurtbakan (2020) içerik analizi yöntemini kullandığı çalışmasında; çalışmalarda deneysel desenin yaygın olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu durum, etkileşimli okuma etkinliklerinin ölçülebilir çıktılar üretmeye odaklandığını göstermektedir. Tezlerde deneysel desenlerin ve nicel yöntemlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı; buna karşın nitel ve karma desenlerin sınırlı kaldığı görülmektedir.

Ancak nitel araştırmaların sınırlı olması, etkileşimli okuma süreçlerinin derinlemesine anlaşılması açısından bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Nitel ve karma yöntemlerle yapılan çalışmaların görece az olması, etkileşimli okuma süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılması açısından önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Etkileşimli okuma araştırmalarında kullanılan veri toplama araçlarına bakıldığında, veri toplama araçları açısından ölçeklerin, demografik bilgi formlarının ve testlerin yaygın olarak kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmada, tezlerin büyük bir bölümünün nicel ve karma yöntemlere dayalı yapıldığını ortaya koymasından dolayı bu araçların öne çıkması beklenen bir sonuçtur. Benzer bir sonuca ulaşan Yurtbakan (2020) nitel verilerin de önemli olduğunu ve görüşme, gözlem ve rubrik gibi nitel veri toplama araçlarının daha yaygın biçimde kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgu, araştırmaların çoğunlukla yapılandırılmış ve sayısal veriye dayalı araçlarla yürütüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, nitel veri toplama tekniklerinin (görüşme, gözlem, rubrik vb.) daha fazla kullanılması, etkileşimli okuma uygulamalarının bağlamsal ve süreçsel yönlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Çalışma grupları açısından incelendiğinde, etkileşimli okuma araştırmalarının en çok okul öncesi öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yurtbakan (2020) çalışmaların çoğunluğunun okul öncesi öğrencileri ile ve ardından ebeveynler ve öğretmenlerle de yapıldığını belirtmiştir. İlkokul ve daha ileri yaş gruplarında yapılan araştırmaların azlığı, bu yöntemin farklı yaş gruplarındaki etkilerinin yeterince araştırılmadığını ve bu alanda yapılacak yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Çalışmanın sonuçları açısından incelendiğinde, etkileşimli okuma araştırmalarının; en çok öğrencilere bilişsel alanda, sonrasında duyuşsal alanda ve daha sonra sosyal alanda katkı sağladığı görülmektedir. Psikolojik alanda da sınırlı düzeyde katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimlerini desteklemeye yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma sonuçları incelendiğinde etkileşimli okumanın özel gereksinimli öğrencilerin dil becerilerini ve anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Bu sebeple etkileşimli okuma özel gereksinimli öğrencilerin ders süreçlerinde daha sistematik biçimde kullanılabilir. Araştırmaların sonuçlarında ana dili farklı olan öğrencilerin dil gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmekle birlikte, bu konuda yapılan tezlerin sayısının sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu tezlerin sayısı artırılabilir. Suriyeli öğrenciler dışında ana dili farklı başka öğrencilerle de bu çalışmalar yapılabilir.

Etkileşimli okuma konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin ileride yapılacak çalışmalara yönelik yapılan önerilerinde; en çok çalışma grubu ile ilgili önerilerde

daha büyük örneklemele çalışma yapılması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Yapılan araştırmalarda genellikle bir sınıfta bulunan öğrenciler çalışma grubu olarak kullanılmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Yurtbakan (2020) bu durumun sebebinin sınıf içerisinde bulunan öğrencilerin özgüven, içine kapanıklık gibi bazı kişisel sebeplerden etkileşimli okuma uygulamalarına aktif olarak katılmamalarından dolayı örneklem grubunun sayısının fazla olmasının istenmesinin sebebi olabileceğini belirtmiştir.

İleride yapılacak çalışmalara ilişkin önerilerde etkileşimli okuma ile ilgili öğretmenlere, ebeveynlere eğitimler verilmesi önemli bir oranda önerilmiştir. Bu önerilerin sebebi ebeveynlerin ve öğretmenlerin etkileşimli okuma konusunda yeterli bilgiye sahip olması ve faydalı uygulamalar yapmalarına fırsat vermesi olabilir.

Öneriler

Bu çalışmada elde edilen bulgular, etkileşimli okuma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin belirli bir çerçevede yoğunlaştığını ve metodolojik çeşitliliğin yeterince sağlanamadığını göstermektedir. Gelecekteki çalışmalar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Etkileşimli okuma araştırmalarında doktora düzeyindeki tezlerin artırılması, alanın derinlemesine analiz edilmesine katkı sağlayacaktır.
- Nitel ve karma yöntemlerin daha fazla kullanılması, etkileşimli okumanın pedagojik süreçlerdeki etkisini daha kapsamlı anlamamıza yardımcı olacaktır.
- Etkileşimli okuma yöntemlerinin ebeveynlerle, öğretmenlerle ve akran gruplarıyla birlikte nasıl daha etkili hale getirilebileceği üzerine araştırmaların artırılması yararlı olacaktır.
- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkileşimli okuma yöntemi ile yapılan çalışmaların sayısı arttırılabilir.
- Etkileşimli okuma yönteminin Türkçe dersi dışındaki diğer derslerde kullanımı arttırılarak çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmaya sadece Türkiye’de hazırlanan lisansüstü tezler dâhil edilmiştir. Gelecekte bu konuda farklı ülkelerde yapılan lisansüstü tezlere yönelik meta-analiz çalışmaları da yapılabilir.
- Etkileşimli okuma yönteminin özel gereksinimli öğrencilerin derslerinde kullanımı artırılarak çalışmalar yapılabilir.

Araştırma Etik Taahhüt Metni

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

Çıkar Çatışması Beyanı

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

Kaynakça

- Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Baykal, M.S., Çatalkaya, H.Ö., Bozkurt, E. Ve Baykal, M. (2023). Etkileşimli okuma konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 333-339.
- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2014). Parent education for dialogic reading: Online and face-to face delivery methods. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(3), 374-388.
- Brassel, D., & Rasinski, T. (2008). Comprehension that works. Taking students beyond ordinary understanding to deep comprehension. *Huntington*.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Dalton, B., Proctor, C. P., Uccelli, P., Mo, E., & Snow, C. E. (2011). Designing for diversity: The role of reading strategies and interactive vocabulary in a digital reading environment for fifth-grade students. *Journal of Literacy Research*, 43(1).
- Dehaene, S. (2008). *Les Neurones de la lecture*, Paris :Éditions Odile Jacob.
- Demirel, Ö. & Epçeçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 71-106.
- Epçeçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Electronic Turkish Studies*, 13(18), 761-775.
- Esen Aygün, H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi*. (Doktora Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Evans, M. A., & Carr, T. H. (1985). Cognitive abilities, conditions of learning, and the early development of reading skill. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 327-350. <https://doi.org/10.2307/748022>
- Habók, A., Oo, T. Z., & Magyar, A. (2024). The effect of reading strategy use on online reading comprehension. *Heliyon*, 10(2).
- Marschall, S., & Davis, C. (2012). A conceptual framework for teaching critical reading to adult college students. *Adult learning*, 23(2), 63-68.

- Meller, W. B., Richardson, D., & Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literature in K-3 classrooms. *Young Children*, 64, 76-78.
- Perfetti, C. A. (2017). *Cognitive and linguistic components of reading ability*. Taylor & Francis.
- Ruiz, Y. (2015). *Improving reading comprehension through the use of interactive reading strategies: a quantitative study*. Doctoral Dissertation, University of Phoenix Educational Technology, United States.
- Samur, A. İ. (2014). Türkiye'deki ve dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188.
- Siegel, L. S., & Mazabel, S. (2014). Basic cognitive processes and reading disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 186-213). The Guilford Press.
- Smith, M. C. (1995). Reading practices, reading skills, and cognitive growth in adulthood. *Journal of Adult Development*, 2, 241-256.
- Thomas, N., Colin, C., & Leybaert, J. (2020). Interactive reading to improve language and emergent literacy skills of preschool children from low socioeconomic and languageminority backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 549-560.
- Tran, T., Le, T. T. H., Nguyen, T. T., Pham, A. G., Vu, T. H., Nguyen, M. H., ... & Vuong, Q. H. (2019). The relationship between birth order, sex, home scholarly culture and youths' reading practices in promoting lifelong learning for sustainable development in Vietnam. *Sustainability*, 11(16), 4389.
- Vellutino, F. R., & Scanlon, D. M. (2002). The interactive strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 573-635.
- Verhoeven, L., Reitsma, P., & Siegel, L. S. (2011). Cognitive and linguistic factors in reading acquisition. *Reading and Writing*, 24(4), 387-402.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read alouds in school and home. *Journal of literacy research*, 38, 37-51.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., ValdezMenchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental psychology*, 24(4), 552-559.

Aşağıda çalışmaya dahil edilen lisansüstü tezlere ait kaynaklar verilmiştir.

- Acar Şengül, E. (2019). *Erken dil müdahalesinde etkileşimli kitap okuma uygulamasının gelişimsel dil gecikmesi görülen çocuklar üzerindeki etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Akça, A. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının 48-66 aylık suriyeli çocukların alici dil gelişimine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Aktaş, E. (2021). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Akyol, G. (2024). *Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimlerine ve zihin kuramı becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Medipol Üniversitesi.
- Arıcı, M. (2018). *Annelerin evde çocukları ile hikâye kitabı okuma davranışlarının ebeveynlik tutumlarına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Bilgen, Z. (2024). *Resimli öykü kitabı okuma uygulamalarının 48-60 aylık çocukların erken okuryazarlık ve matematik becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Bozan, N. (2024). *Okul öncesi öğretmenlerinin drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin okul öncesi öğrencilerinde değer kazanımına etkisi*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Bozkurt, M. (2019). *İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin çok yönlü desteklenmesine yönelik bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Burak, Ö.G. (2024). *Yabancılar türkçe öğretiminde orhan kemal'in bazı hikâyelerinin a2 seviyesine uyarlanması ve etkileşimli okunmasına yönelik durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bülbül, N.E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma yönteminin anasınıfına devam eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama becerileri üzerindeki etkililiği*. (Doktora Tezi). Trakya Üniversitesi.
- Bütün, K. (2023). *Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Cingi, M.A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Çakıroğlu, A. (2024). *Etkileşimli okuma yönteminin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Çelik, E.S. (2021). *Aile katılımli etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş çocukların erken*

- okuryazarlık becerilerine ve ev erken okuryazarlık ortamına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Çelik, Y. (2022). *Etkileşimli masal anlatımı uygulamasının çocukların dil gelişimine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.
- Çetin, İ.N. (2022). *Okul öncesi dönemde etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin etkisinin karşılaştırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çetinkaya, F. Ç. (2024). *Kültürelarası duyarlılık ve etkileşimli okuma.* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Çiçek, E.N. (2024). *Etkileşimli kitap okumanın 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve yürütücü işlevleri üzerindeki etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi.
- Demirci, Ş. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının 5-6 yaş grubu çocukların benlik algısına etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Deniz, S. (2023). *Okul öncesi dönemde çocuğun evdeki dil ortamının ve ebeveynlerin etkileşimli kitap okuma uygulamalarına ilişkin farkındalıklarının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Durmaz, M. (2020). *Etkileşimli okumanın hikâye anlatma becerisine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Efe, M. (2018). *Düşük sosyo-kültürel özellikteki okulöncesi dönem 48-66 ay çocuklarına etkileşimli kitap okuma programının yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi.* . (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Efe, P. (2022). *Etkileşimli kitap okumanın eleştirel okuma, okuduğunu anlama becerilerine ve okuma motivasyonuna etkisi.* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Erdoğan, H. (2020). *Etkileşimli okuma modelinin anasiniflarında uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ergin, E. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programı'nın 5 yaş çocuklarının eleştirel düşünme ve bakış açısı alma becerisine etkisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Erten Yaşa, M. (2024). *Etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çocukların dil gelişimine olan etkisi: bir meta-analiz çalışması.* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- Erol, Ş. (2024). *Birinci sınıf matematik dersinde etkileşimli okuma uygulamaları ile sayılar ve işlemlerin öğretiminden yansımalar.* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Gaspik, E.N. (2022). *Farklı kitap okuma tekniklerinin 60-72 aylık çocukların dil edinimine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Gökaslan Zor, E.R. (2024). *Etkinlik temelli etkileşimli okuma modeli ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Göncü, F.M. (2023). *Etkileşimli okuma faaliyetinin, dil ve konuşma bozukluğu olan veya olmayan okul öncesi çocuklarının iletişim becerilerine olan etkisinde ebeveyn uygulama ve görüşlerinin belirlenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Kapadokya Üniversitesi.

- Görücü, H.T. (2018). *Öğrenci öğretmen etkileşimine dayalı okuma etkinliklerinin duyuşsal okuma becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Günaydın, Y. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde etkileşimli okumanın konuşma becerisine etkisi.* (Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Halat, A.A. (2017). *5-6 yaş grubu çocuklara paylaşıma, iş birliği ve sorumluluk değerlerinin kazandırılmasında etkileşimli kitap okuma tekniğinin etkililiğinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Iraz Ün, Ş. (2023). *Okul öncesi dönemde ebeveyn-çocuk etkileşimi kitap okuma etkinlikleri ile çocukların erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişki.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Işık, B.S. (2022). *Ebeveynlerin çocuklarına etkileşimli kitap okuma becerilerinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi.
- İlhan, E. (2019). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin temel dil becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İmal, M. (2024). *Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İşlekler, B. (2022). *Etkileşimli kitap okuma programının ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Kaplan, G.N. (2020). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumu ve yaklaşımları ile etkileşimli okuma etkinliklerinin çocukların dil gelişim riski açısından incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Karaçor, B. (2022). *Etkileşimli sesli okuma etkinliklerinin ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine yansımaları.* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kardaş, N. (2024). *Drama temelli etkileşimli okuma etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okuma tutum ve alışkanlığına etkisi.* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Karadoğan, Z. (2020). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının okuduğunu anlama becerisi ve tutuma etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Karahan Tıgırak, T. (2020). *Gelişimsel dil bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okumanın üst biliş ve çalışma belleğine etkisinin incelenmesi.* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Kaya Ülker, K. (2024). *Etkileşimli okuma uygulamalarının yabancı dil olarak türkçe öğrenen öğrencilerin akademik okuma becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Kerigan, B. (2018). *Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması.* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.

- Kılınçcı, E. (2019). *Etkileşimli ve geleneksel kitap okuma yöntemlerinin okul öncesi dönem çocuklarının öyküleme ve resimleme becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kuduz, B. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının işitme yetersizliği olan 6 yaş grubu çocukların dikkat ve anlama seviyelerine etkisinin mobil eeg cihazı kullanılarak ölçülmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). KTO Karatay Üniversitesi.
- Nakışçı, N. E. (2024). *Etkileşimli kitap okuma yönteminin 5-6 yaşlarında gelişimsel dil bozukluğu olan çocukların dil, konuşma ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Omak, S. (2024). *Etkileşimli kitap okuma programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dinlediğini anlama ve dil becerileri üzerindeki etkililiği*. (Doktora Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Öncel, G. (2024). *Risk altındaki çocukların sosyal becerilerinin etkileşimli kitap okuma tekniğiyle desteklenmesine yönelik bir model geliştirme çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Özkurt, N. (2024). *Etkileşimli okuma uygulamalarının kültürlerarası duyarlılığa etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Öztürk, M. (2024). *Anne dili Türkçe olmayan çocuklarda etkileşimli okumanın okuduğunu anlama, kelime hazinesi ve okuma motivasyonuna etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özcan, Z. (2023). *Biyografik resimli çocuk kitapları ve etkileşimli okuma*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Polat, F. (2024). *Annelere yönelik etkileşimli kitap okuma destek programının 48-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerilerine ve anne çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Seçkin Polat, Ö. (2023). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde etkileşimli okuma etkinliklerinin yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Serin, G. (2022). *Babaların etkileşimli kitap okuma süreçlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Sezer, B.B. (2021). *Farklı sesli okuma yöntemlerinin ilkökul 3. Sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi.
- Suer, F. (2024). *Etkileşimli kitap okuma seminerlerine katılan annelerin çocuklarının gelişimlerine ve etkileşimli kitap okumaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Taş, E.A. (2022). *Ebeveyn destekli etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının erken okuryazarlık becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Taştekin, N. (2022). *İlkökul öğrencilerinin okuma becerilerinin diyalojik okuma stratejileri ile geliştirilmesi: bir eylem araştırması*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi

- Tok, R. (2024). *Etkileşimli okumanın ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum, motivasyon ve hızına etkisi.* (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi.
- Tuncer, M. (2023). *Beş yaş grubu çocukların bilişsel bakış açısı alma becerilerine etkileşimli kitap okuma temelli etkinliklerin etkisi.* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Türkben, T. (2017). *Etkileşimsel okuma modelini temel alan türkçe öğretiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme becerileri üzerine etkisi.* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Türkyılmaz, T.H. (2023). *Okul öncesi dönemde etkileşimli kitap okuma etkinliklerine katılan öğrencilerle okul öncesi eğitime katılmayan öğrencilerin okumayı öğrenme süreci.* (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi.
- Uçar, A. M. (2021). *Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveyn-çocuk okuma etkinlikleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Uğur, S. (2022). *Öğretmen rolüyle etkileşimli okuma uygulamalarının dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ulusoy Ünlü, A. (2022). *Etkileşimli kitap okuma uygulamalarının çocukların dil ve sosyal duygusal gelişimine etkisinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yalavaç, N. (2020). *Etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi.
- Yavuz, E. (2023). *"Özel gereksinimli bireyleri tanıyorum" etkileşimli kitap okuma programı'nın okul öncesi çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı kabul düzeylerine etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Kırklareli Üniversitesi.
- Yayla, R. (2023). *Etkileşimli kitap okuma programının okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel tempolarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.
- Yazıcı Çetin, D. (2023). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda etkileşimli kitap okuma programının sözcük dağarcığı üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi.
- Yıldırım, S. (2023). *Etkileşimli okuma yönteminde barrett taksonomisi ile ilköğretim 3.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2024). *Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkileşimli kitap okumaya yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları.* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Yurtbakan, E. (2022). *Öğretmen ve ebeveyn rehberliğinde yapılan etkileşimli okuma uygulamalarının ilköğretim 2. Sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi.* (Doktora Tezi). Trabzon Üniversitesi.

Extended Abstract

Introduction

Various strategies have been employed improve reading skills and one of the most prominent among them is the interactive reading method. In its simplest definition, interactive reading is the intentional and structured reading of children's books written for children by an adult (Meller, Richardson, ve Hatch, 2009). Interactive reading is a method that encourages active interaction between the reader and the text and increases the reader's participation in the meaning-making process (Vellutino ve Scanlon, 2002). This method enables students to construct deeper meaning through strategies such as discussions, predicting, asking questions, and making connections to the text rather than just passively reading the text (Dalton et al., 2011). Interactive reading is grounded in Vygotsky's (1978) sociocultural theory.

Research shows that interactive reading has positive effects on students' reading comprehension, vocabulary and critical thinking skills (Habók et al., 2024). In particular, it has been determined that students who engage with the interactive reading method are more active in the reading process and internalize information better (Dalton et al., 2011). The aim of this study is to analyze the postgraduate theses on interactive reading in Türkiye according to various variables. Although there are studies in Türkiye that aim to examine the studies prepared for the same purpose, that is, about interactive reading, it is important to conduct this study, publication year, study type (e.g., thesis or article), study volume whether the studies are theses or articles, and different examination criteria.

Method

Document analysis in the study was conducted according to the following order. The document analysis process was conducted following the steps outlined by (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Access to Graduate Theses: To identify the postgraduate theses to be included in the study, the keywords **“interactive reading,” “interactive reading aloud,”** and **“interactive book reading”** were searched using the advanced search feature on the YÖK National Thesis Center website. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp>).

Checking for Originality: All theses included in the study are original studies since they were published in the YÖK National Thesis Database.

Understanding the Documents and Analyzing the Data: The graduate theses scanned from the YÖKTEZ database coded numerically from 1 to 75. These postgraduate theses were analyzed based on variables such as type, year, university,

institute, main discipline, method, design, data collection tools, study group (sample) and keywords and a data set was created in an Excel table. The resulting dataset was organized in an Excel spreadsheet and later transferred to the SPSS program. Descriptive statistics, including percentages and frequencies, were used. Percentage and frequency values were presented in the form of tables and graphs and interpreted accordingly.

Findings

The research findings show that graduate theses on interactive reading are mostly master's theses and doctoral theses are relatively few. When the distribution of theses according to years is analyzed, it shows an increase especially in 2022 and after. In the analysis of the distribution of theses according to universities, it is seen that Gazi University, Hacettepe University and Düzce University produced the most theses on interactive reading. The number of studies conducted at the Institute of Educational Sciences is higher compared to other institutes. When analyzed in terms of research methods, it is seen that quantitative research is most commonly preferred in interactive reading theses. When the data collection tools used in interactive reading studies are examined, it is seen that forms and scales are the most commonly used tools. When analyzed in terms of study groups, it is seen that interactive reading studies are mostly focused on preschool students. When analyzed in terms of the results of the study, it is seen that interactive reading research contributes to students mostly in the cognitive domain, then in the affective domain and then in the social domain. The most frequent suggestion was to conduct future studies with larger sample sizes.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The results of the research show that the majority of graduate theses on interactive reading, have been conducted at the master's level while doctoral level studies are limited. This situation reveals that the topic has received academic attention, but the need for theoretically grounded, in-depth, and longitudinal research continues. In addition, the increasing diversity of universities in recent years shows that research in this field has spread to a wider academic spectrum. The relative scarcity of qualitative and mixed methods studies constitutes an important gap in terms of a deeper understanding of interactive reading processes. However, more use of qualitative data collection techniques (interviews, observations, rubrics, etc.) will contribute to a better understanding of the contextual and dynamic nature of interactive reading practices. It is seen that the study groups are mostly focused on preschool students, whereas research on primary school and older age groups is insufficient. This situation reveals that the effects of the interactive reading method in different age groups have not been sufficiently investigated and shows that new

studies are needed in this field.

For future research, it is recommended to focus on qualitative and applied studies with large sample groups and to develop training programs for teachers and parents.

Matematik Kaygısı ve Matematiğe Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi

Salih Göcen^aSedat Şen^b^a Öğretmen, MEB, Şanlıurfa^b Prof. Dr., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygıları ve matematiğe yönelik tutumları arasındaki etkileşimin detaylı bir şekilde araştırılması hedeflenmiştir. Çalışmada, ilişkisel araştırma yöntemi kullanılmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda öğrenim gören 138 erkek ve 163 kız öğrenci olmak üzere toplam 301 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Araştırmada, matematik kaygı seviyelerini değerlendirmek için Bindak (2005) tarafından geliştirilen İlköğretim Öğrencileri Matematik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla da Eskici, Ilgaz ve Arıcak (2017) tarafından revize edilen Matematik Dersi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. İki yapı arasındaki ilişkiyi belirlemek için oluşturulan yapısal eşitlik modelinin veriye iyi uyum sağladığı görülmüştür. Modeldeki değişkenler arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi sonucunda, öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları ve tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Çalışma, matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin bağlama ve koşullara göre değişebileceğini göstererek, gelecekte farklı değişkenlerin de incelenmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yapısal eşitlik modellemesi, matematik kaygısı, matematiğe yönelik tutum

Type / Tür:

Research / Araştırma

Received / Geliş Tarihi:

24 Eylül 2024

Accepted / Kabul Tarihi:

28 Mayıs 2025

Page numbers / Sayfa no:

162-179

Citation Information / Atıf bilgisi:

Göcen, S. ve Şen, S. (2025). Matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Harran Maarif Dergisi*, 10 (1), 162-179. doi: 10.225.96/hej.15555534

Sorumlu yazar: Salih Göcen **e-posta:** salihgocen@hacettepe.edu.tr

Investigating the Relationship Between Mathematics Anxiety and Attitude Towards Mathematics Using Structural Equation Modeling

Abstract

This study aimed to examine in detail the relationship between elementary school students' mathematics anxiety and their attitudes toward mathematics. A relational research design was used in the study. A total of 301 students—138 boys and 163 girls—enrolled in a public school during the 2021-2022 academic year participated in the study. To assess mathematics anxiety levels, the Mathematics Anxiety Scale for Elementary School Students developed by Bindak (2005) was used. To measure students' attitudes toward mathematics, the Mathematics Course Attitude Scale revised by Eskici, Ilgaz, and Arıcak (2017) was employed. The structural equation model developed to examine the relationship between the two constructs showed a good fit to the data. However, the analysis of the relationships between the variables in the model revealed no statistically significant relationship between students' mathematics anxiety and their attitudes toward mathematics. The study highlights that this relationship may be context-dependent, and recommends that future research examine additional variables to better understand the factors influencing the interaction between mathematics anxiety and attitudes toward mathematics.

Key Words: Structural equation modeling, math anxiety, attitude towards math

Giriş

Matematik, hem bireysel yaşamlarımızda hem de yaşadığımız dünyayı açıklamada vazgeçilmez bir araç olarak görülmektedir (İncebacak ve Ersoy, 2016). Öğrencilerin matematikle tanışmalarıyla birlikte süreç içinde farklı tutumlar ve kaygı düzeyleri gelişebilmektedir. Tutum kavramı, bilişsel, davranışsal ve duyuşsal olmak üzere üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Tutum, öğrencilerin derse olan ilgisini ve akademik performanslarını doğrudan etkileyen çok boyutlu bir yapıdır (Haggarty, 2002; Maio, Verplanken ve Haddock, 2018). Ayrıca, öğrencilerin matematik konularına yönelik duyuşsal eğilimleri de tutum kavramıyla açıklanabilir (Haladyna, Shaughnessy ve Shaughnessy, 1983). Öğrenciler tarafından derslere yönelik geliştirilen düşünceler, öğrencilerde farklı tutumların oluşmasına sebep olmaktadır (Karadeniz ve Karadağ, 2014). Bu tutumlar, öğrencilerin deneyimlerine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz yönde şekillenebilir. Özellikle erken yaşlarda gelişen bu tutumlar, öğrencilerin ilerleyen dönemlerdeki matematik öğrenme süreçlerini ve başarılarını önemli ölçüde etkileyebilir (Karadeniz ve Karadağ, 2014). Öte yandan,

öğrencilerin matematikle ilgili yaşadıkları kaygının da başarı üzerinde belirleyici bir rol oynadığı birçok çalışmada ortaya konmuştur (Baloglu, 2004; Dursun ve Bindak, 2011).

Öğrenme süreçlerinin sağlıklı işlemesi açısından öğrencilerin kaygı düzeylerinin dikkate alınması büyük önem taşımaktadır (Tuncer ve Yılmaz, 2016). Kaygı, bireylerin belirli bir sorunu tanımlayamamalarına rağmen belirsiz ve huzursuz edici duygular hissetmeleri durumu olarak tanımlanmıştır (Morgan, 1981). Dreger ve Aiken (1957), matematik kaygısını, bireylerin aritmetik ve matematiğe yönelik duygusal bir tepki olarak tanımlayarak bu kavramı ilk kez ortaya koymuşlardır. Tanıma göre, matematik kaygısı bireyin matematikle karşılaştığında yaşadığı stres, korku ve endişeyi ifade eder. Sheffield ve Hunt (2006) tarafından yapılan çalışmada ise matematiksel problemlerle karşılaşıldığında bireyde oluşan korku ve kaygı durumu matematik kaygısı olarak ifade edilmiştir. Kaygının temel nedenleri arasında özgüven eksikliği, sıkıntı, üzüntü, değersizlik hissi, doyurulamayan ihtiyaçlar ve sağlıksız bir benlik algısı yer almaktadır (Başaran, 2005). Matematik kaygısı, öğrencilerin derse katılımını ve başarı düzeylerini olumsuz etkileyerek, eğitim-öğretim sürecinin verimliliğini azaltmaktadır (İncebacak ve Ersoy, 2016). Üniversite öğrencilerinde gözlemlenen matematik kaygısının kökeninin, çoğunlukla ilköğretim yıllarına dayandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, kaygının erken dönemde kontrol altına alınması büyük önem taşımaktadır (İncebacak ve Ersoy, 2016; Şimşek, Şahinkaya ve Aytekin, 2016).

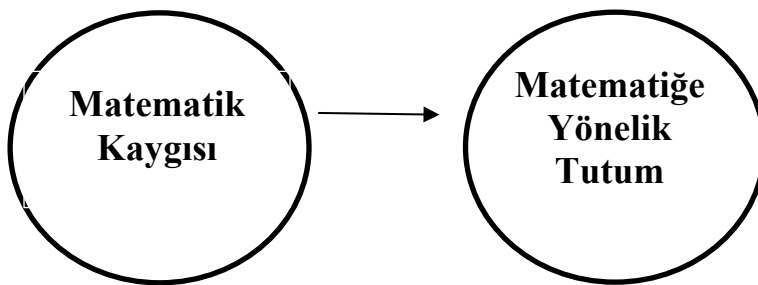
Schunk (1984), öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları ile yaşadıkları kaygı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Pek çok öğrenci, matematiğin zor olduğu ve kendilerinin bu dersin üstesinden gelemeyeceği düşüncesiyle kaygı yaşamakta; bu da matematiğe karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Şimşek, Şahinkaya ve Aytekin, 2016). Kaygı ve tutumun matematik başarıları üzerinde belirleyici olduğu birçok çalışmada gösterildiğinden, birçok araştırmacı matematik kaygısı ile tutum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. (Adal ve Yavuz, 2017; Tan, 2015; Tuncer ve Yılmaz, 2016; Yenilmez ve Özabacı, 2003). Yapılan araştırmalar, olumsuz tutuma sahip öğrencilerin genellikle yüksek düzeyde matematik kaygısı yaşadığını göstermektedir. Buna karşılık, olumlu tutum geliştiren öğrencilerin kaygı düzeyleri daha düşük olmaktadır (Karadeniz ve Karadağ, 2014; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Şentürk, 2010; Üldaş, 2005). Tuncer ve Yılmaz (2016), ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında matematiğe yönelik tutum ile matematik kaygısı arasında güçlü ve ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, olumlu tutum geliştiren öğrencilerin daha düşük düzeyde matematik kaygısı yaşadığını da desteklemektedir.

Kalın'ın (2010) araştırmasında, matematik başarıları ile matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutumlar arasındaki ilişki detaylı bir biçimde ele alınmıştır. Çalışma, öğrencilerin matematik kaygısı ve tutumlarının akademik performansları üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemiştir. Öğrencilerin tutum düzeyleri ile akademik başarıları arasında güçlü ve pozitif bir ilişki saptanmıştır ($r = ,82, p < ,01$). Bu bulgular, öğrencilerin olumlu tutumlarının akademik performanslarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Öğrencilerin ders başarı notlarının artmasının, tutumlarını olumlu yönde artırdığı veya tam tersinin geçerli olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin tutumları ile kaygı düzeyleri arasında güçlü ve negatif bir ilişki anlamlı şekilde belirlenmiştir. Bu bulgu, olumlu tutum sergileyen öğrencilerin kaygı seviyelerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır ($r = -,87, p < ,05$). Bu sebeple, tutum seviyelerinin artmasının kaygı düzeylerini azaltacağı veya tam tersinin geçerli olacağı ifade edilmiştir. Ders başarısının etkisi dikkate alındığında, öğrencilerin tutumları ile kaygı düzeyleri arasında orta düzeyde negatif ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Bu sonuç, tutumların kaygı seviyeleri üzerindeki etkisinin ders başarılarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir ($r = -,64, p < ,01$).

Literatür kapsamında matematik kaygısı ve matematik tutumu üzerine yapılan çalışmalar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan nicel çalışmalara (Tuncer ve Yılmaz, 2016; Yenilmez ve Özabacı, 2003) bakıldığında, geleneksel regresyon analizleri, yordayıcı (bağımsız) değişkenlerdeki olası ölçme hatalarını dikkate almamaktadır, bu da modeldeki ilişkilerin doğruluğunu etkileyebilir, yapısal eşitlik modellemesi (YEM) ise gözlenen değişkenlerdeki hataları da hesaba katmaktadır (Şen, 2020). Bu yüzden, çalışmada yapısal eşitlik modellemesi ile öğrencilerin matematiğe yönelik kaygı ve tutumları arasındaki doğrusal ilişkileri açıklayan teorik modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Şekil 1'de gösterilen model kullanılarak şu araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Öğrencilerde ölçülen matematik kaygısı ile öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişkili vardır?

Şekil 1. Araştırma Modeli



Yöntem

Bu araştırma, nicel yöntemlerle yürütülmüş ve ilişkisel modelde tasarlanmıştır. İlköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin matematiğe yönelik kaygıları ve tutumları arasındaki ilişkiyi açıklayan teorik modeli sınamak için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) yöntemi uygulanmıştır. YEM, ilişkisel modelde yürütülen araştırmalarda, değişkenler arasındaki teorik nedensel ilişkilerin test edilebileceği bir analiz yöntemidir (Akbay, 2019).

Çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim döneminde Şanlıurfa ilinde yer alan bir devlet ortaokulunda 301 (138 erkek, 163 kız) öğrenci oluşturmaktadır. 7. sınıftan 184, 8. sınıftan ise 117 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 13,38 iken, standart sapma ise 0,56 olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin yaşları 12 ile 15 arasında değişmektedir. Yapısal eşitlik modellemesi çalışmaları büyük örneklemeler gerektirmektedir. Bu nedenle, çalışmada olabildiğince fazla katılımcıya ulaşılmaya çalışılmıştır (Kline, 2016). Araştırmada katılımcı seçiminde uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacıya zaman kazandıran bir tekniktir; bu yöntemde araştırmacı, erişimi kolay ve yakın olan durumları tercih eder (Yıldırım, 2019). Bu yöntem zaman açısından avantajlı olsa da örneklemin temsiliyetini sınırlayabilir.

Ölçme Araçları

Bu çalışmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Birinci ölçme aracı katılımcıların matematiğe yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 10 maddelik İlköğretim Öğrencileri İçin Matematik Kaygı Ölçeği'dir (Bindak, 2005). Ölçek, öğrencilerin matematik kaygı düzeylerini ve bu kaygının matematik becerileriyle ilişkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçekte, matematik kaygısını ifade edebilecek 5'li Likert tipi 9 tane olumlu 1 tane olumsuz madde bulunmaktadır. Ölçekte, kaygı ile ilgili olumlu maddeler için en yüksek puan 5, en düşük puan 1 iken kaygı ile ilgili olumsuz maddeler için en yüksek puan 1, en düşük puan 5'tir. Bu puanlama yöntemiyle bir toplam puan hesaplanmıştır. Alınabilecek olası yüksek puanlar matematik kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınabilecek maksimum kaygı puanı 50 iken minimum kaygı puanı 10'dur. Bindak (2005) tarafından gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinde bir madde hariç (madde 7) tüm maddelerin tek faktör çatısı altında toplandığı raporlanmıştır. Ancak, bu maddenin 1. faktördeki yük değeri yeterli görüldüğünden, tüm maddeler tek bir faktörle ilişkilendirilmiştir. Son şekliyle ölçeğe ait açıklanan toplam varyans %51,7 olarak belirtilmiştir. Geliştirilen ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı, .84 olarak raporlanmıştır. Ölçek, yeterli geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına sahip olması ve tek boyutlu yapısı nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir.

İkinci ölçme aracı katılımcıların matematiğe yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Eskici, Ilgaz ve Arıçak tarafından 2017 yılında geliştirilen Matematik Dersi Tutum Ölçeği'dir. Eskici vd. (2017) ölçek revize etme çalışmasında, Arıçak ve Ilgaz (2007) tarafından geliştirilen Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği maddeleri matematik dersine göre şekillendirilmiş ve lise öğrencilerinden oluşan bir örnekleme uygulamıştır. Elde edilen Matematik Dersi Tutum Ölçeği, öğrencilerin matematik tutumunu ifade edebilecek 13 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Beş tane olumsuz madde dışında diğer maddeler olumlu olarak yazılmıştır. Ölçeği yanıtlayan her bir öğrenci, her bir maddeye 5'li Likert tipi yanıtlar vermektedir. Ölçekteki olumlu maddeler, tutum için en yüksek 5, en düşük 1 puan olacak şekilde kodlanmaktadır. Olumsuz maddeler için ise tam tersi uygulama geçerlidir. Bu yöntemle, her bir ölçek için katılımcılara ait tutum puanları elde edilmektedir. Alınabilecek olası tutum puanları 13 ile 65 arasında değişmektedir. Alınabilecek olası yüksek puanlar matematiğe yönelik tutumların olumlu olduğunu ifade etmektedir. Eskici vd. (2017) gerçekleştirdiği açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, tek bir faktör altında toplanmıştır. Sonrasında yapılan doğrulayıcı faktör analizinde (DFA), modelin genel uyumunu değerlendirmek için ki-kare (χ^2) istatistiği, comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), root mean square error of approximation (RMSEA), standardized root mean square residual (SRMR) değerleri kullanılmıştır. Eskici vd. (2017) tarafından şu uyum değerleri raporlanmıştır: $\chi^2/sd = 3,178$, CFI = ,913, TLI = ,927, RMSEA = ,092. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında Eskici vd. (2017) tarafından Cronbach alfa ve bileşik güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı ,93, bileşik güvenirlik katsayısı ,94 olarak raporlanmıştır. Uyarlanan ölçek lise düzeyinde olduğu için maddeler incelenmiş ve ilköğretim düzeyine uyarlanabilir olduğu düşünülmüş ve kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda da tek boyutluluğun sağlandığı gözlemlenmiştir. Tek boyutlu yapısı ve yüksek güvenirlik katsayısı nedeniyle bu çalışmada kullanılmıştır.

Analizler

Bu çalışma kapsamında her bir madde için ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık ve Pearson korelasyonları elde edilmiş ve yapısal istatistiksel analizler uygulanmıştır. Ek olarak, tek değişkenli normallik, çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Çok değişkenli normalliğin incelenmesi amacıyla Mardia'nın çok değişkenli çarpıklık ve basıklık testleri kullanılmıştır; testlerin anlamlı çıkmaması, verilerin çok değişkenli normalliği sağladığını göstermektedir. Uç değer analizlerinde Mahalanobis mesafeleri ve bu değerlere ilişkin p değerleri Mplus 8.7 (Muthén ve Muthén, 2018) yazılımı ile hesaplanmıştır. Korelasyon değerlerinin ,90'dan büyük olması durumunda çoklu doğrusal ilişki riski değerlendirilmiştir. Veri setinde gerekli analizler yapıldıktan sonra çalışmada iki aşamalı YEM yaklaşımı uygulanmıştır (Anderson ve Gerbing, 1988). Birinci aşamada, Matematik Kaygı Ölçeği (10 madde) ve Matematik Tutum Ölçeği'ne (13 madde) ait ölçme modellerine doğrulayıcı faktör

analizi uygulanmış; istenilen güvenirlik ve geçerlik değerlerine ulaşıp ulaşılmadığı incelenmiştir.

İkinci aşamada, yapısal model analiz edilmiştir. Yapısal modelde matematik kaygısı örtük değişkeninin, matematiğe yönelik tutum ile olan ilişkisi incelenmiştir. Modellerin genel uyumunu değerlendirmek için χ^2 , CFI, TLI, RMSEA, SRMR değerleri kullanılmıştır. Ki-kare istatistiğinin anlamlı olmaması iyi bir model uyumunu gösterir ancak bu istatistik örneklem büyüklüğüne duyarlıdır. CFI ve TLI indeksleri için ,90–,95 arası değerler kabul edilebilir düzeyde, ,95’in üzeri ise iyi uyum düzeyindedir. %90 güven aralığında RMSEA’nın ,06’nın altında olması iyi uyum göstergesi olarak kabul edilir. SRMR için ,08’in altındaki değerler yeterli uyumu gösterir (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2016). Betimleyici istatistikler ve güvenirlik analizleri R 4.2.2 (R Core Team, 2023) yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. YEM analizleri, Mplus 8.7 (Muthén ve Muthén, 2017) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Etik Prensipler ve Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde Harran Üniversitesi Etik Kurulu’ndan gerekli etik izinler alınmıştır. Verilerin toplanması sürecinde katılımcıların çocuk yaş grubunda olması nedeniyle veli onay formunda çalışmanın amacı açıklanmış ve çocukların katılımı için velilerden yazılı onay alınmıştır. Öğrenciler için hazırlanan gönüllü katılım formunda da çalışmanın amacı belirtilmiş ve onayları alındıktan sonra ölçme araçları uygulanmıştır.

Bulgular

YEM analizlerine geçmeden önce, tanımlayıcı istatistikler ve ön analizler gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin betimsel istatistikleri ve çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi, ortalama değerler 2,45 ile 3,93 arasında, standart sapma değerleri 1,20 ile 1,55 arasında değişmektedir. Tablo 1’de sunulan çarpıklık ve basıklık değerleri, incelenen bütün maddelerde tek değişkenli normalliğin sağlandığını göstermektedir. -1,5 ile +1,5 aralığında değişen çarpıklık-basıklık değerleri, dağılımın normal olduğu göstermektedir (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2013). Mplus’ta uygulanan iki yönlü çok değişkenli çarpıklık ve basıklık testleri, matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum değişkenleri için istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < ,05$). Bu yüzden, veri setimizde çok değişkenli normallik gözlemlenmemiştir. Bu nedenle, normal dağılım göstermeyen örneklemelerde kullanılabilecek WLSMV (mean and variance adjusted weighted least squares) kestirim yöntemi kullanılmıştır (Şen, 2020). Tablo 2’de her bir değişken arasındaki Pearson korelasyon değerleri sunulmaktadır. Tablo 2’de görüleceği gibi, matematik kaygısı (K1-K10) ve matematiğe yönelik tutum (T1-T13) değişkenleri arasındaki Pearson korelasyonlarının mutlak değerleri ,000 ile ,741 arasında değişmektedir. Elde edilen değerlerin bazıları istatistiksel olarak anlamlı

bulunmuştur. Korelasyon değerlerinin ,90'ın altında olması nedeniyle, çoklu doğrusal bağlantı problemi olmadığı sonucuna varabiliriz. Ayrıca, tek değişkenli veya çok değişkenli aykırı değer bulunmamıştır.

Tablo 1. Matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum değişkenleri için tanımlayıcı istatistikler

Maddeler	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
K 1	3,10	1,40	-0,14	-1,25
K 2	3,04	1,51	-0,51	-1,48
K3	2,99	1,37	0,11	-1,25
K 4	3,43	1,36	-0,53	-0,94
K 5	2,99	1,51	0,05	-1,45
K 6	2,92	1,55	0,09	-1,51
K7	2,45	1,35	0,58	-0,86
K8	3,22	1,48	-0,28	-1,33
K 9	2,60	1,37	0,39	-1,04
K10	2,53	1,49	0,53	-1,18
T1	3,67	1,44	-0,73	-0,87
T 2	3,40	1,26	-0,41	-0,81
T3	3,84	1,20	-0,90	-0,07
T 4	3,28	1,47	-0,30	-1,30
T 5	3,73	1,35	-0,82	-0,52
T 6	3,93	1,39	-0,99	-0,45
T 7	3,54	1,30	-0,57	-0,72
T8	3,49	1,29	-0,55	-0,73
T9	3,34	1,29	-0,35	-0,94
T 10	3,56	1,35	-0,57	-0,90
T 11	3,19	1,45	-0,17	-1,35
T 12	3,63	1,30	-0,67	-0,69
T 13	3,67	1,40	-0,73	-0,75

N=301; K: Kaygı ölçeğine ait maddeler; T: Tutum ölçeğine ait maddeler

Tablo 2. Matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum değişkenleri için korelasyon matrisi

	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
T 1	-																						
T 2	,38*	-																					
T 3	,39*	,40*	-																				
T 4	,47*	,35*	,27*	-																			
T 5	,23*	,34*	,46*	,18*	-																		
T 6	,41*	,23*	,31*	,34*	,19*	-																	
T 7	,40*	,52*	,44*	,35*	,42*	,27*	-																
T 8	,38*	,54*	,51*	,42*	,39*	,31*	,74*	-															
T 9	,36*	,54*	,48*	,38*	,35*	,23*	,56*	,65*	-														
T 10	,42*	,45*	,51*	,40*	,37*	,26*	,58*	,61*	,60*	-													
T 11	,43*	,17*	,21*	,30*	,14*	,40*	,24*	,27*	,22*	,26	-												
T 12	,28*	,27*	,29*	,20*	,28*	,11*	,31*	,29*	,31*	,43	,14*	-											
T 13	,47*	,29*	,28*	,44*	,25*	,36*	,42*	,42*	,44*	,40	,38*	,30*	-										
K 1	,04	-,06	,02	,01	,07	,00	-,02	,01	,07	,03	,13*	-,10*	-,00	-									
K 2	,04	-,04	-,01	,09	,03	,00	,02	,04	,09	,06	,08	-,03	,03	,45*	-								
K 3	,00	-,00	,01	,09*	,06	-,05	,00	,04	,12*	,06	-,01	,00	,01	,38*	,56*	-							
K 4	,02	-,04	,02	,05	,02	,04	,02	,02	,05	,10*	,00	-,06	-,00	,15*	,28*	,25*	-						
K 5	-,04	-,03	-,00	-,01	,04	-,04	-,02	-,05	-,00	,00	-,00	-,06	-,00	,37*	,44*	,37*	,31*	-					
K 6	,07	-,00	,06	,04	,05	,00	,03	,09	,06	,08	,08	-,05	,09	,38*	,52*	,53*	,34*	,50*	-				
K 7	,02	,00	,01	,13*	,10*	,03	,05	,08	,06	,13*	,06	,06	,06	,31*	,42*	,39*	,20*	,32*	,40*	-			
K 8	,08	0,05	-,01	,06	,07	,01	,01	-,01	,07	,03	,12*	-,04	,09*	,25*	,26*	,31*	,24*	,30*	,40*	,28*	-		
K 9	,04	-,03	-,03	-,06	,04	-,02	,01	-,00	,04	-,02	-,00	,06	,09	,26*	,34*	,30*	,10*	,28*	,37*	,30*	,25*	-	
K 10	,00	-,02	,01	,03	,05	-,05	-,04	,02	,00	,04	-,02	-,00	-,09	,28*	,42*	,37*	,24*	,35*	,45*	,41*	,27*	,23*	-

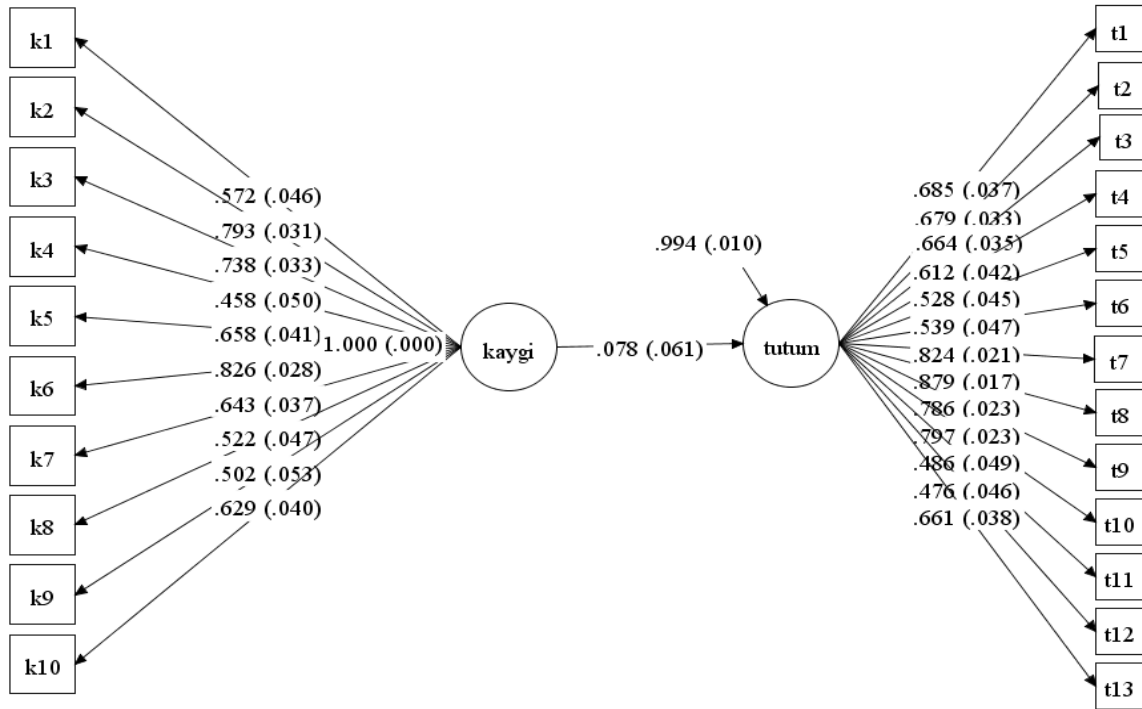
Ölçme Modelleri

Yapısal eşitlik modellemesine geçmeden önce, matematik kaygısı ve matematik tutumu ölçeklerinin yapı geçerliği ve güvenirliği incelenmiştir. Her iki ölçek için ayrı ayrı Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve önerilen tek faktörlü modellerin veriyle uyumu test edilmiştir. Matematik kaygı ölçeğine ilişkin 10 maddeden oluşan ölçme modeli veriye iyi uyum sağlamıştır: $\chi^2(35) = 54,141$ ($p < ,05$), RMSEA=,043 (%90 güven aralığı: ,017-,064), CFI=,994, TLI=,992, SRMR=,028. Matematik tutum ölçeği için uygulanan 13 maddelik tek faktörlü model de iyi düzeyde uyum sağlamıştır: $\chi^2(65) = 534,268$ ($p < ,001$), RMSEA=,155 (%90 güven aralığı: ,143-,167), CFI=,949, TLI=,939, SRMR=,064. Matematik kaygısı ölçeğindeki standartlaştırılmış faktör yükleri ,458 (Madde K4) ile ,826 (Madde K6) arasında değişmektedir. Matematik tutum ölçeğinde ise bu değerler ,476 (Madde T12) ile ,879 (Madde T8) arasında değişmiştir. Tüm standartlaştırılmış yüklerin istatistiksel olarak anlamlı ve ,30'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durum, her iki ölçeğin faktör yapısının kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Stevens, 2002). Cronbach alfa değerleri matematik kaygı ve tutum ölçekleri için sırasıyla ,84 ve ,88 olarak bulunmuştur. Ayrıca, standartlaştırılmış faktör yükleri ve artık varyans değerlerine dayalı olarak hesaplanan bileşik güvenirlik katsayıları, matematik kaygısı için ,86; tutum ölçeği için ise ,82 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, her iki ölçekten elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir.

Yapısal Model

Ölçme modellerinin uyum ve psikometrik özelliklerine dair yeterli kanıt bulunduktan sonra, YEM analizleri Mplus kullanılarak WLSMV kestirim yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Alanyazında yer alan bulgular doğrultusunda, öğrencilerin matematik kaygılarının, matematiğe yönelik tutumlarıyla ilişkili olduğu varsayımına dayanan doğrusal bir model kurulmuştur. Kurulan hipotez modeline ilişkin standartlaştırılmış yol katsayıları Şekil 2'de sunulmuştur. Modelin uyum indeksleri veriye iyi düzeyde uyum sağladığını göstermektedir $\chi^2(229)=554,331$ ($p < ,001$), RMSEA: ,069 (%90 güven aralığı: ,061-,076), CFI: ,974, TLI: ,971, SRMR: ,055 olarak hesaplanmıştır. Modelde, matematik kaygısı ile matematik tutumu faktörleri arasındaki yol katsayısı ,078 olarak tahmin edilmiş; ancak bu ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$).

Şekil 2. Yapısal eşitlik modellemesi diyagramı



Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın temel amacı, ilköğretim kademesinde bulunan öğrencilerde gözlemlenen matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutumlar arasındaki doğrusal ilişkilerin geliştirilen model aracılığıyla test edilmesidir. Yapısal eşitlik modellemesi ile değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiş; örtük değişkenler arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Ancak, bu tür anlamlılık bulgularının yokluğu, söz konusu değişkenler arasında gerçekte bir ilişki bulunmadığı anlamına gelmemektedir. Araştırmada ilişkinin istatistiksel olarak ortaya konamaması, matematik kaygısı ve tutum arasında gerçekten hiçbir ilişki olmadığı sonucunu doğrudan desteklemez. Bu sonuç, sadece mevcut örneklem, ölçme araçları veya analiz sürecine özgü belirli koşullar altında ilişkinin gözlemlenmemiş olabileceğini işaret eder. Farklı metodolojik yaklaşımlarla anlamlı ilişkilerin ortaya çıkabileceği ihtimali göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla, elde edilen bulgular dikkatle ve bağlama duyarlı biçimde yorumlanmalıdır. Karadeniz ve Karadağ (2014) tarafından yapılan çalışmada matematiğe yönelik kaygı ve tutum arasında ters yönlü ilişki olduğu ve matematik kaygısının, matematik tutumunun %26'sını açıkladığı belirtilmiştir. Tuncer ve Yılmaz (2016), öğrencilerde matematik dersine yönelik tutum ile kaygı arasında negatif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki tespit etmiştir. Brown (1979) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, matematik dersine karşı olumsuz tutum içerisinde bulunan öğrencilerde yüksek matematik kaygısı gözlemlenmiştir. Akın ve Kurbanoglu (2011) matematik kaygısının negatif matematik tutumları ile güçlü bir ilişkisi olduğunu ifade etmiştir.

Ayrıca pozitif matematik tutumlarının matematik kaygısını azalttığını negatif matematik tutumlarının kaygıyı arttırdığını ifade etmiştir. Chaman ve Callingham (2013) tarafından yapılan yapısal eşitlik modellemesi çalışmasında matematiğe yönelik kaygı ve tutum arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Mevcut çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu ilişkinin bağlamdan bağlama, örneklemden örnekleme farklılık gösterebileceği gözlemlenmiştir.

Yapılan araştırmada matematiğe yönelik kaygı ile tutum arasındaki ilişkinin anlamsız bulunması, örneklem farklılıkları, kültürel faktörler ve bu iki değişkenle etkileşimde olan diğer faktörlerin etkisinden kaynaklanabilir. Bu nedenle, araştırmanın sonucunun genel bir yargı olarak değil, belirli koşullar altında geçerli olduğu düşünülmelidir. Özellikle öğretmen desteği, aile beklentileri ve akran etkisi gibi önemli değişkenler kontrol edilmediğinde, bu tür dışsal etmenler iki ana değişken arasındaki ilişkinin maskelenmesine yol açabilir. İleride yapılacak araştırmalarda bu değişkenlerin kontrol edilmesi, matematiğe yönelik kaygı ve tutum arasındaki gerçek ilişkinin daha açık şekilde ortaya konmasına olanak sağlayacaktır.

Yapılan araştırma bulguları dikkate alındığında matematik kaygısı ve matematiğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin tekrar gözden geçirilmesi faydalı olacaktır. Bu kapsamda eğitimcilerin matematik kaygısının matematiğe yönelik tutum üzerindeki etkilerini anlamlandırması, öğrenci destek programlarının ve öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesine katkıda bulunabilir. Elde edilen sonuçların hem akademik hem de pratik açıdan değerli bilgiler sağlayabileceği ve matematik eğitimi daha etkili hale getirebileceği düşünülmektedir. Araştırmacıların bu alanda güncel çalışmalar yapması ve benzer araştırma desenlerini farklı örneklemeler üzerinde yeniden test etmesi, çalışmamızın replikasyon değerini artıracaktır. Bu kapsamda, literatürde genellikle anlamlı ve negatif yönlü olarak raporlanan matematik kaygısı ile matematiğe yönelik tutum arasındaki ilişkinin, bizim çalışmamızda anlamlı bulunmaması; bu ilişkinin bağlama, örnekleme ya da ölçme aracına bağlı olarak değişebileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle, diğer araştırmacılar benzer yöntemleri farklı örneklemelerle kullanarak çalışmamızın bulgularını tekrar ettiğinde, literatürdeki genel eğilimle uyumlu ya da bizim bulgularımıza benzer sonuçlara ulaşmaları mümkündür. Ayrıca, yapılması muhtemel meta-analitik çalışmalar kapsamında, farklı örneklemelerden elde edilecek bu çeşitlendirilmiş replikasyon verileri, literatürdeki bulguların ortalama etki büyüklüklerinin daha sağlıklı ve gerçekçi biçimde hesaplanmasına olanak sağlayacaktır. Böylece hem bu çalışmanın hem de benzerlerinin meta-analitik düzeyde incelenmesi, matematik kaygısı ve tutumu arasındaki ilişkinin ne ölçüde tutarlı ve genellenebilir olduğunu belirlemek açısından önemli katkılar sunacaktır (Göcen, 2023).

Matematik kaygısının öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisi eğitim alanında önemli bir araştırma konusu olup, literatürde bu ilişkinin gücü

ve yönü konusunda farklı bulgular bulunmaktadır. Bu çalışmada, 301 öğrencinin matematik kaygısı ve tutumları yapısal eşitlik modeli ile incelenmiş ve matematik kaygısı ile tutum arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, matematik kaygısının tutum üzerinde her zaman belirgin bir etkisi olmadığını ve tutumları etkileyen başka faktörlerin de var olabileceğini göstermektedir. Kaygı, öğrencilerin matematikle ilgili yaşadığı anlık veya durumsal stres ve endişeleri ifade ederken, tutum daha kalıcı ve geniş kapsamlı bir değerlendirmedir; dolayısıyla bu iki kavram farklı psikolojik süreçleri yansıtır. Bu nedenle, kaygı ve tutumun ayrı ayrı ele alınması, her birinin özgün etkilerini ve dinamiklerini daha iyi anlamayı sağlar. Ayrıca, matematik eğitiminde kaygıyı azaltmaya yönelik müdahaleler ile tutumu olumlu yönde geliştirmeye yönelik stratejiler farklıdır ve bu alanların birbirinden bağımsız şekilde desteklenmesi gereklidir. Bu çalışma, bu ayrımın önemine dikkat çekerek, her iki alanın da farklı yaklaşımlarla ele alınmasının matematik eğitiminin etkinliğini artıracığına işaret etmektedir. Böylece, çalışma literatüre katkı sağlamakta ve gelecekteki araştırmalar için farklı değişkenlerin ve etkileşimlerin incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Harran Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Etik kurul kararının tarihi: 25.10.2022

Etik kurul belgesinin sayı numarası: E-76244175-050.01.01-175566

Kaynakça

- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Field Education*, 3(1), 20-41.
- Akbay, L. (2019). İlişkisel araştırmalar. S. Şen ve İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 117-136). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akin, A. ve Kurbanoglu, I. N. (2011). The relationships between math anxiety, math attitudes, and self-efficacy: A structural equation model. *Studia Psychologica*, 53(3), 263-273.
- Anderson, J. C. ve Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423.
- Arıcak, T. ve Ilgaz, G. (2007). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile biyoloji dersi tutum ölçeğinin yapı geçerliliğinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 1-8.

- Baloğlu, M. (2004). Çeşitli başa çıkma yolları ile matematik kaygısı arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(1), 95-101.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme ve ortam*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için matematik kaygı ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448.
- Brown, R. (1979). *A determination of attitudes toward mathematics and an analysis of factors which are associated with negative attitudes toward mathematics of students at an urban community college: A descriptive study* (ERIC Document Reproduction Service No. ED257658).
- Chaman, M. ve Callingham, R. (2013). Relationship between mathematics anxiety and attitude towards mathematics among Indian students. In *Proceedings of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA)* (p.p. 138-145).
- Dreger, R. M. ve Aiken Jr, L. R. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48(6), 344-351.
- Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Eskici, M., Ilgaz, G. ve Arıca, O. T. (2017). Matematik dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik üzerine bir ön çalışma. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12A), 63-70.
- Göcen, S. (2023). *Matematik kaygısının ölçülmesinde kullanılan ölçeklerin güvenirlik genelleme meta-analizi* [Yüksek lisan tezi, Harran Üniversitesi].
- Haggarty, L. (2002). Differentiation. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of teaching middle mathematics: Perspectives on practice* (pp. 191-202). Routledge Falmer.
- Haladyna, T., Shaughnessy, J. ve Shaughnessy, J. M. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), 19-29.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- İncebacak, B. B. ve Ersoy, E. (2016). Matematik neden beni kaygılandırır? *HAYEF Journal of Education*, 13(2), 1-15.
- Kalın, G. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları, özyeterlikleri, kaygıları ve dersteki başarılarının incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi].
- Karadeniz, E. ve Karadağ, İ. (2014). Kırsal bölgelerdeki ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı ve tutumları: Korelasyonel bir araştırma. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 5(3), 259-273.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). Guilford Publications.
- Maio, G. R., Verplanken, B. ve Haddock, G. (2018). *The psychology of attitudes and attitude change* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Muthén, B. ve Muthén, L. (2017). Mplus. In *Handbook of item response theory* (pp. 507-518). Chapman and Hall/CRC.

- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org>
- Schunk, D. H. (1984). *Self-efficacy and achievement behaviors*. *Educational Psychologist*, 19(1), 48-58.
- Sheffield, D. ve Hunt, T. (2006). How anxiety affects mathematics performance and what we can do about it. *MSOR Connections*, 6(4), 19-23.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Şentürk, B. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin genel başarıları, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik kaygıları arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Şimşek, H., Şahinkaya, N. ve Aytekin, C. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 82-108.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed., pp. 497-516). Pearson.
- Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı, öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 47-64.
- Ültaş, Ü. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve örnekleme yöntemleri. S. Şen ve İ. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (ss. 61-92). Nobel Akademik Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Mathematics stands out as a fundamental tool in addressing problems encountered both in individual lives and at the societal level. From the early stages of education, students begin to develop various attitudes toward mathematics and may experience differing levels of anxiety over time. Attitude, as a multidimensional construct encompassing cognitive, behavioral, and affective components, directly influences students' interest in the subject and their academic performance. Especially when formed at an early age, these attitudes are believed to play a decisive role in students' future mathematics learning processes. Another critical variable emerging in this context is mathematics anxiety. Mathematics anxiety refers to the negative emotional responses—such as stress, fear, and discomfort—that students experience when confronted with mathematical content. This type of anxiety often originates in the early stages of schooling and tends to negatively affect academic achievement as it persists. Students' experiences with mathematics shape both their attitudes and anxiety levels; those with positive attitudes generally exhibit lower levels of anxiety, while those with negative attitudes tend to show higher levels of anxiety. In this context, understanding the relationship between mathematics attitude and mathematics anxiety is essential for improving students' learning processes. This study aims to examine the structural relationship between these two variables by testing a theoretical model developed for this purpose.

Method

This study was conducted using quantitative methods and designed within a correlational research model. Structural Equation Modeling (SEM) was employed to test the theoretical model explaining the relationship between elementary school students' mathematics anxiety and their attitudes toward mathematics. SEM is an analysis method that allows for testing theoretical causal relationships among variables. The participants consisted of 301 students (138 males, 163 females) attending a public middle school in Şanlıurfa during the 2021–2022 academic year. Of these, 184 were seventh graders and 117 were eighth graders, with a mean age of 13.38 years ($SD = 0.56$), ranging from 12 to 15 years old. Convenience sampling was used, prioritizing accessible and nearby participants. Data collection instruments included the 10-item Mathematics Anxiety Scale for Primary School Students to assess students' mathematics anxiety, and the 13-item Mathematics Attitude Scale to measure attitudes toward mathematics. Both scales use 5-point Likert-type responses, possess unidimensional structures, and demonstrate high reliability coefficients. Data analysis involved calculating item means, standard deviations, skewness, kurtosis, and Pearson correlations. Normality and outlier analyses were conducted. A two-step SEM

approach was applied: confirmatory factor analyses for measurement models were performed first, followed by examination of the structural model. Model fit was evaluated using χ^2 , CFI, TLI, RMSEA, and SRMR indices. Analyses were conducted using R 4.2.2 and Mplus 8.7 software. Ethically, approval was obtained from the Harran University Ethics Committee. Written consent was secured from participants' parents, and students provided assent through voluntary participation forms.

Findings

Within the scope of the study, the validity and reliability analyses of the mathematics anxiety and attitude toward mathematics scales were conducted first. Confirmatory factor analyses (CFA) performed for both scales revealed that the proposed single-factor models provided a good fit to the data. The factor loadings ranged from .458 to .826 for the Mathematics Anxiety Scale and from .476 to .879 for the Attitude Toward Mathematics Scale; all factor loadings were statistically significant and above .30. In addition, Cronbach's alpha and composite reliability coefficients indicated high levels of reliability for both scales. Based on these findings indicating valid and reliable measurement models, structural equation modeling (SEM) analysis was conducted. In the established structural model, it was examined whether students' mathematics anxiety significantly predicted their attitudes toward mathematics. The overall fit indices of the model (CFI = .974; TLI = .971; RMSEA = .069) were within acceptable limits, indicating a good fit to the data. However, the path coefficient from mathematics anxiety to attitude toward mathematics was estimated as .078, and this relationship was found to be statistically non-significant ($p > .05$). This finding suggests that students' levels of mathematics anxiety do not directly and significantly predict their attitudes toward mathematics.

Discussion and Conclusion

The aim of this study is to examine the relationship between mathematics anxiety and attitudes toward mathematics observed among primary school students using structural equation modeling (SEM). Data collected from 301 students were analyzed; however, no statistically significant relationship was found between the latent variables. This result does not necessarily indicate the absence of a relationship but may rather reflect limitations specific to the sample, measurement tools, or analysis procedures. While many studies in the literature report a typically negative and significant relationship between mathematics anxiety and attitude, such a relationship was not observed in this study. This suggests that the relationship may vary depending on context, cultural differences, sample structure, and the instruments used. Moreover, uncontrolled external variables such as teacher support, family influence, and peer relationships may have masked the relationship. Therefore, the

findings should be interpreted within the specific context of the study. The findings suggest that mathematics anxiety and attitude are independent psychological constructs. Anxiety tends to be a situational or momentary reaction, whereas attitude reflects a more stable and comprehensive evaluation. In this regard, interventions aimed at reducing anxiety and improving attitudes should be addressed using different strategies. In conclusion, this study makes a significant contribution to the literature and emphasizes the need for future research to employ different samples, measurement tools, and methodological approaches. Particularly, replication studies within the scope of meta-analyses will allow for a more accurate evaluation of the generalizability and consistency of this relationship.