

ULUSLARARASI EĞİTİME ÖZGÜN BAKIŞ DERGİSİ

Yıl 2024, Cilt 2, Sayı 2

INTERNATIONAL JOURNAL OF UNIQUE GLANCE EDUCATION

Year 2024, Volume 2, Issue 2

ISSN: 2988-1176

Editörden

Değerli Yazarlarımız/Okurlarımız,

Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi (UEÖBD) ailesi olarak dördüncü sayımızı yayımlamış olmanın gururunu yaşamaktayız. Dergimiz Mart ve Eylül olmak üzere yılda iki kez yayımlanan ücretsiz bir dergidir. Dergimizin amacı; dünyanın her yerinden kabul edilecek makaleler aracılığıyla, eğitim sistemlerinin ve eğitim bilimlerinin geliştirilmesinin sağlanmasına; araştırmacıların bilimsel makalelerini bilimsel süreçlerden geçirerek yayınlamalarına; öğretmenlerin, öğretim elemanlarının, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin, uygulamacıların gelişmelerine katkı sağlayacak eğitim bilimsel gelişmeleri, yenilikleri ve eğitim araştırmalarını izleyebilmelerine ve paylaşılabilmelerine olanak sağlamaktır.

Dergimizin bu sayısında ortaöğretim öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına ilişkin sosyal kabul düzeyleri, okul yöneticilerinin benlik saygısı algıları, sayı konuşmalarının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisi ve okul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterlikler mercek altına alınmaktadır. Bu sayımız da diğer sayılarımız gibi eğitimcilerin, araştırmacıların, eğitim yöneticilerinin ve eğitime ilişkin karar mekanizmalarının eğitime ilişkin güncel konularda bilgi sahibi olmalarına katkı sunma çabasıdır. Eğitim bilimlerinin çeşitli alanlarında yapılan bu çalışmaların, eğitim uygulamalarına ve eğitim bilimleri alanındaki kuramsal bilgi birikimine katkı sunmasını diliyoruz.

Dergimizin dördüncü sayısına değerli çalışmalarıyla katkı sunan yazarlarımıza; görüş ve önerileriyle dergimizin kalitesinin artmasına ve makalelerin olgunlaşmasına katkı sunan değerli hakemlerimize; dergimizi değerli görüş ve önerileriyle destekleyen, bizleri daha iyi ve daha güzel işler yapma konusunda yüreklendiren editörler kurulumuzun ve bilim kurulumuzun değerli üyelerine sonsuz şükranlarımızı sunuyoruz.

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Baş Editör

From the Editors in Chief

Dear Authors/Readers,

As the International Journal of Unique Glance at Education (IJUGE) family, we are proud to have published our fourth issue. Our journal is a free journal published twice a year, in March and September. The aim of our journal; ensuring the development of education systems and educational sciences through articles to be accepted from all over the world, for researchers to publish their scientific articles by passing them through scientific processes; to enable teachers, lecturers, researchers, educational administrators, and practitioners to follow and share educational scientific developments, innovations and educational research that will contribute to their development.

In this issue of our magazine, the social acceptance levels of secondary school students towards their peers with special needs, the self-esteem perceptions of school administrators, the effect of number conversations on the number sense of first grade primary school students, and the competencies that school principals should have are examined. This issue, like our other issues, strives to contribute to the knowledge of educators, researchers, education administrators and education-related decision makers on current issues related to education. We hope that these studies conducted in various fields of educational sciences will contribute to educational practices and theoretical knowledge in the field of educational sciences.

To our writers who contributed to the fourth issue of our journal with their valuable works; to our valuable referees who contributed to increasing the quality of our journal and maturing the articles with their opinions and suggestions; we would like to express our endless gratitude to the valuable members of our Editorial Board and Scientific Board, who support our journal with their valuable opinions and suggestions and encourage us to do better and more beautiful work.

Assoc. Prof. Muhammet Baki MİNAZ
Editors in Chief

Editörler Kurulu
[Editorial Board]

Baş Editör

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ahmet SAYLIK
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ali ÇETİN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Ayça KARTAL
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Bilal YILDIRIM
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Emrah ERİŞ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Halil TAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Halim Güner
Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN
Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mehmet Recep MİNAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mithat Takunyacı
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Sedat BARAN
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Veysel OKÇU
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Doç. Dr. Yaşar ÇELİK
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Abdurrahman KARDAŞ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Dr. Aytekin Hamdi BAŞKAN
Giresun Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Erkan GÖKTAŞ
Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Erdal SÖNMEZ
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Dr. Hasan AKREŞ
Batman Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Malik DURMAZ
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Mehmet ARSLAN
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Dr. Meryem KARATAŞ
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Mustafa OBAY
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Neslihan Dilşad DİNÇ
Bitlis Eren Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Şeref Yiğit AKPINAR
Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Dr. Tuğba DURMUŞ
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Tuncay ZORBA
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Dr. Ümit Doğan
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Editör

Dr. Yunus Emre AVCI
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Editör

Dr. Yusuf ÖZDEMİR
Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Bilim Kurulu
[Editorial Advisory Board]

Prof. Dr. Ahmet Kara
İnönü Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN
İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Cevat Elma
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN
Bozok Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Gökhan ÖZSOY
Ordu Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Hüseyin YAŞAR
Siirt Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Murat BAŞAR
Uşak Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Kasım KIROĞLU
Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Rüştü YEŞİL
Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Fırat Üniversitesi, Türkiye

Dizinleme

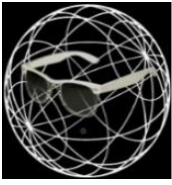
[Abstracting - Indexing]



İçindekiler

[Contents]

Editörden.....	I
<i>From the Editors in Chief</i>	
Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına İlişkin Sosyal Kabul Düzeyleri.....	129
<i>Social Acceptance Levels of High School Students Regarding Their Peers with Special Needs</i>	
Kerem Çiçekçe, Ömür Daş	
Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi	148
<i>Examining School Administrators' Self-Esteem Perceptions in the Context of Various Variables</i>	
Özgür Başboğa, Muhammet Baki Minaz	
Sayı Konuşmalarının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissine Etkisi.....	165
<i>The Effect of Number Talk on the Number Sense of First Grade Primary School Students</i>	
Fatmagül Danacı Şahin, Gökhan Özsoy	
Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterliklerin Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi.....	191
<i>Examination of the Competencies that School Managers Should Have in the Context of Teachers' Opinions</i>	
Mehmet Gezelge	



Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına İlişkin Sosyal Kabul Düzeyleri*

Kerem Çiçekçe¹ - Ömür Daş²

Öz

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İzmir ve Malatya'daki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaöğretim kurumlarında, normal gelişim gösteren öğrencilerin, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri sosyal açıdan nasıl değerlendirdiklerini ve bu öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 347 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Tarama modelinde tasarlanmış olan araştırmada veri toplama aracı olarak "Sosyal Kabul Ölçeği" kullanılmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için T-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin, ailelerinde benzer durumda bir birey olup olmamasına göre değiştiği ve özel gereksinimli bir akrabaya sahip olan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin de daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada kabul düzeyinin, öğrencilerin okudukları sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimli öğrenciler, Kaynaştırma, Özel eğitim, Sosyal kabul.

Social Acceptance Levels of High School Students Regarding Their Peers with Special Needs

Abstract

This research was conducted in the 2023-2024 academic year in high school affiliated with the Ministry of National Education in İzmir and Malatya, to determine how normally developing students socially evaluate the students with special needs in their classes and the social acceptance levels of these students. The study group of the research consists of 347 high school students. "Social Acceptance Scale" was used as a data collection tool in the research designed in a survey model. T-test and ANOVA tests were applied to determine whether the social acceptance levels of students with special needs differ according to demographic variables. The study concluded that the social acceptance levels of students with special needs vary depending on whether there is a similar individual in their family, and that the social acceptance levels of students who have a relative with special needs are higher. Additionally, it has been determined that the social acceptance levels of students who have a friend with special needs are higher. In the research, it was determined that the acceptance level did not differ according to the grade levels of the students.

Keywords: Special needs students, Inclusive education, Special education, Social acceptance.

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 17.05.2024	Kabul Tarihi: 24.08.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Çiçekçe, K. & Daş, Ö. (2024). Ortaöğretim öğrencilerinin özel gereksinimli akranlarına ilişkin sosyal kabul düzeyleri. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(2), 129-147, Doi: 10.5281/zenodo.13332093

* Bu çalışma, Antalya'da gerçekleştirilen IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-9) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Uzman öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, keremcicekce@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4803-3405, Türkiye

² Uzman öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, omurdas42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9062-1200, Türkiye

Giriş

Normal gelişim gösteren bireylerden farklı olarak, zihinsel, görme, işitme, bedensel yetersizliği ile dil ve konuşma bozukluğu olan, dikkat eksikliği ve hiperaktivite problemi olan, öğrenme güçlüğü çeken, otistik ya da üstün zekâlı bireyler, özel gereksinimi olan bireyler olarak ifade edilmektedir. Özel eğitim alanyazınında özel gereksinimli bireylerin yaygınlık oranı %12,29'dur. Bu bağlamda ülkemizde, yaklaşık olarak toplam nüfusumuzun 8-8,5 milyonunu özel gereksinimli bireyler oluşturmaktadır (Varı & Hekim, 2017). Gelişimi farklı olan bireyler için alanda günümüzde; "özürlü", "engelli", "özel gereksinimleri olanlar", "gelişim farklılığı olanlar", "farklı gelişim gösterenler" ve "öğrenme farklılığı olanlar" "özel eğitim gerektiren bireyler" ve benzeri tanımlar kullanılmaktadır. Ancak günümüzde, dünya ülkelerinde ve Türkiye'de bireyleri etiketlemeden yapılan tanımlar tercih edilmekte ve bu kullanımlar önem taşımaktadır (Baykoç, 2015). Son zamanlardaki yapılan çalışmalarda en yaygın kullanım şeklinin "özel gereksinimli birey" olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlaması ve üretici duruma geçebilmesi, toplumun bu bireyleri kabul etmesi ve olumlu bir yaklaşım içinde bulunması ile mümkündür.

Özel gereksinimli bireylerin topluma uyum sağlamalarına ve toplum tarafından kabul görmelerine ilişkin çeşitli ülkelerde farklı uygulamalar ve yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Örneğin, ABD'de 1975 yılında yürürlüğe giren Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin normal eğitim sınıflarında eğitim görmesini ve sınıf öğretmenlerinin bu süreçte önemli bir rol üstlenmelerini öngörmektedir. Bu yasa ile getirilen "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı, özel gereksinimli bireylerin mümkün olduğunca normal eğitim ortamlarında yer almalarını amaçlamaktadır. Böylece, toplum içinde daha fazla uyum ve kabul sağlanması hedeflenmektedir. "Kaynaştırma" olarak adlandırılan bu yaklaşım, özel gereksinimli bireylerin diğer öğrencilerle birlikte eğitim almalarını ve toplumlarına daha etkin bir şekilde katılmalarını desteklemektedir. Benzer uygulamalar dünya genelinde farklı isimler ve farklı yaklaşımlar altında mevcut olmakla birlikte temelde, özel gereksinimli bireylerin toplumlarına uyum sağlamalarını ve olumlu bir eğitim deneyimi yaşamalarını sağlamak amaçlanmaktadır (Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018). Uyumun artmasıyla birlikte, engelli öğrencilerin sosyal kabulünde olumlu bir artış olduğu söylenebilir.

Türkiye'de, özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik temel düzenlemeler 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile başlamıştır. Kanunun 4. maddesinde, özel ihtiyaçları olan çocukların normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmelerini sağlamak amacıyla gerekli tedbirlerin alınması gerektiği belirtilmiştir. Bu yaklaşım, kaynaştırma prensibinin yasal dayanaklarını oluşturmuştur. Ocak 2000'de yürürlüğe konulan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ise kaynaştırma ile ilgili daha detaylı düzenlemelere ve uygulama prensiplerine yer vermiştir. Yönetmelik, özel eğitim gerektiren her bireyin akranlarıyla aynı okulda öğrenim görme hakkını vurgulamıştır. Bu düzenleme, özel gereksinimli bireylerin topluma daha fazla uyum sağlamalarını ve normal eğitim kurumlarında eğitim almalarını desteklemektedir.

Kaynaştırmanın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için etkili faktörler uzmanlar tarafından beş ana başlıkta toplanmıştır. Bu faktörler şu şekilde sıralanmaktadır: Toplumun ve sosyal çevrenin kabulü, öğrencinin ihtiyaçlarının fark edilmesi ve önemsenmesi, öğrencinin programa yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi, etkili yönetim ve öğretim sağlanması, personel desteği ve iş birliğinin temin edilmesi (Kargın & Baydık, 2002). Öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik bilgi düzeyleri, bu eğitimin ve alt bileşenlerinin

başarıya ulaşmasında en önemli faktörlerden biri olarak ifade edilebilir (Batu & Kırcaali-İftar, 2010). Bu faktörlerin bir araya gelmesi, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecinde başarıyı artırabilir ve toplumlarına daha iyi uyum sağlamalarını temin edebilir.

Kaynaştırma, sadece akademik açıdan değil, aynı zamanda sosyal açıdan da başarılı olmalıdır. Özel gereksinimli öğrencilerin sınıfta kabul görmesi ve sosyal olarak uyum sağlamaları, kaynaştırmanın başarılı bir şekilde gerçekleştiğini gösterir. Kaynaştırmanın farklı modelleri, öğrencinin özel eğitime ihtiyacı olan konularda nasıl destek aldığına dair çeşitli yaklaşımları içermektedir. Tam zamanlı kaynaştırma, öğrencinin tam gün boyunca normal sınıfta eğitim almasını sağlar. Yarı zamanlı kaynaştırma ise öğrencinin özel eğitim sınıfında kayıtlı olduğu ancak belirli derslerde normal sınıflara katıldığı bir modeldir. Tersine kaynaştırma ise, yetersizlikleri olmayan bireylerin istekleri doğrultusunda özellikle okul öncesi eğitimde özel eğitim okullarındaki sınıflara kayıt yaptırılmalarını içerir. Bu farklı kaynaştırma modelleri, öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve gelişim seviyesine daha iyi cevap verebilmek için esnek bir yaklaşım sunmaktadır. Başarılı bir kaynaştırma modeli, her öğrencinin ihtiyaçlarına uygun destek ve fırsatları sağlamak amacıyla tasarlanmalıdır.

Her bireyin bedensel, duygusal ve zihinsel yapıları farklıdır ve bu farklılıklar eğitim ortamlarında bir araya gelmelerine engel değildir. Bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim açısından çeşitlilik gösteren bireyler, eğitim ve öğretim hizmetlerine ek destek ve bireysel ihtiyaçlara yönelik özel hizmetler sağlanması gereken "özel eğitime muhtaç bireyler" olarak tanımlanır. Bu tanım, her bireyin eğitimdeki farklı gereksinimlerini anlamak ve karşılamak amacıyla eğitim süreçlerinin çeşitlendirilmesini gerektirir (Özsoy, Özyürek & Eripek, 2002). Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin uyum sağlayabilmelerinin ve yaşadıkları olumsuzlukların etkisinden kurtulabilmelerinin, özel eğitim gereksinimi olmayan bireylerin anlayışlarıyla, yaklaşımlarıyla ve tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Taş, 2021).

Kırcaali-İftar'a (1998) göre, farklılıkların daha belirgin olduğu çocukların eğitiminde genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve bu çocuklar için özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Arslan, 2010). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel eğitim, "Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Özel eğitim, bireylerin bağımsız yaşamalarını en üst seviyelere çıkarmayı amaçlayan, bireylerin ihtiyaçlarına göre planlanan ve sistematik olarak uygulanan öğretim hizmetleri olarak tanımlanmaktadır (Ayrıl, 2013). Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için, normal gelişim gösteren bireylerin yararlandığı eğitim fırsatlarından faydalanmaları gerekmektedir. Ülkemizde son yıllarda değişen ve gelişen okul politikaları ve yasalar, en az kısıtlayıcı eğitim ortamının desteklenmesini ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamlarda eğitim görmelerini, yani kaynaştırılmalarını teşvik etmektedir. Kaynaştırma uygulamaları, bu hedefe ulaşmak için etkili bir araç olarak kabul edilmektedir (Turhan, 2007).

"En az kısıtlayıcı eğitim ortamı" kavramı, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde önemli bir ilkedir. Bu kavram, bireylerin akranlarıyla mümkün olduğunca birlikte olabilecekleri ve eğitim ihtiyaçlarını en ideal şekilde karşılayabilecekleri eğitim ortamını tanımlar. Temel amacı, bireylerin mümkün olan en normal ve entegre bir ortamda eğitim almalarını sağlamaktır. Bu ilke, özel gereksinimli bireyleri mümkün olduğunca genel eğitim ortamlarına entegre etmeyi

amaçlar. Ancak, bu entegrasyonun bireyin ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre uygun bir şekilde yapılması önemlidir. Çünkü her bireyin eğitim ihtiyaçları farklıdır ve bu nedenle en iyi eğitim ortamı da bireyin özel gereksinimlerini karşılamak üzere uyarlanmalıdır (Batu & Kırcaali-İftar, 2005). Bu kavram, bireyin kendini en rahat ve etkili bir şekilde ifade edebileceği, öğrenebileceği ve sosyal ilişkiler kurabileceği bir ortamın oluşturulmasını hedefler. Bu, genellikle bireyin sınıflar arasında seçim yapma, destek hizmetlerinden faydalanma ve eğitim programlarını kişiselleştirme olanağına sahip olması anlamına gelir. Böylece, bireyin potansiyelini en üst düzeye çıkaracak ve topluma daha etkili bir şekilde katılmasını sağlayacak bir eğitim ortamı oluşturulmuş olur. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, kaynaştırma eğitimini ifade etmektedir.

Eğitim sistemimizde herhangi bir desteğe gerek duymadan öğrenim hayatını sürdürebilen öğrenciler olduğu gibi; eğitsel etkinliklerden daha fazla yararlanabilmek ve gereksinimlerini daha rahat karşılayabilmek için sahip oldukları farklı özelliklerinden kaynaklı olarak desteğe gereksinim duyan öğrenciler de bulunmaktadır (Bakkaloğlu, 2015). Özel eğitim gereksinimi olan bu öğrencilere verilen eğitim hizmetlerinden biri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimidir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşimde bulunmalarını ve eğitimsel amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla akranlarıyla beraber tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak verilen eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Geçmişte, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde algılanırken, günümüz eğitim anlayışa göre kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim, bu öğrencilere genel eğitim sınıfında verilen eğitimin yanında, ek destek sağlanmasını ya da destek odasında eğitilmelerini kapsamaktadır (Mastropieri & Scruggs, 2016).

Kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alarak, öğrenme veya uyum sorunları yaşayan öğrencilere destek sağlamayı hedefleyen bir eğitim yaklaşımını ifade eder. Bu model, farklı öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alarak eğitim sürecini şekillendirir. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında diğer öğrencilerle birlikte eğitim almalarını öngörür. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak, öğrenciler arasında daha fazla uyum sağlanır ve çeşitli öğrenci grupları arasında olumlu bir öğrenme ortamı oluşturulur (Diken & Batu, 2013). Bu yaklaşım, öğrencilerin birbirlerinden öğrenebilmelerini, birlikte çalışabilmelerini ve topluluk içinde bir araya gelebilmelerini hedefler. Öğretmenler, farklı öğrenci profillerine uygun olarak ders planlarını kişiselleştirir ve destek hizmetlerini etkin bir şekilde sağlamaya çalışır. Bu sayede, her öğrencinin potansiyelini geliştirmesi ve eğitim sürecine daha etkin bir şekilde katılması amaçlanır.

Kaynaştırma eğitiminin temel prensiplerinden biri, özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla birlikte aynı şartlarda ve ortamda eğitim almalarını sağlamaktır. Ancak, bu sadece fiziksel bir birliktelik anlamına gelmez. Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin sadece aynı sınıfta bulunmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim sürecinin bir parçası olarak etkili bir şekilde uyum sağlamalarını da içerir. Kaynaştırma uygulaması, öğrencilerin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda sosyal etkileşimler, grup çalışmaları, proje iş birlikleri gibi faaliyetlerde de bir arada bulunmalarını amaçlar. Bu, özel gereksinimli öğrencileri sadece akademik açıdan değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de destekler (Kargın, 2004). Bu çerçevede, kaynaştırma eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi için normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri sosyal olarak kabul etmeleri önemlidir. Sosyal kabul gören özel gereksinimli bireyler, sosyalleşme süreçlerinde daha başarılı olabilmektedirler.

Kaynaştırma aynı zamanda bireyselleştirilmiş eğitimi vurgular. Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim yöntemleri, materyaller ve destek hizmetleri sağlanır. Bu, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmak ve eğitim hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamak amacı taşır. Kaynaştırma eğitimi bireylerin sadece aynı ortamda bulunmasını değil, aynı zamanda etkili bir şekilde birlikte çalışmalarını, öğrenmelerini ve sosyal olarak etkileşimde bulunmalarını içeren kapsamlı bir yaklaşımı ifade eder.

Sosyal kabul, engelli bireylerin toplumda kabul görmeleri ve dahil edilmeleri sürecini ifade eder. Engelli öğrencilerin sosyal kabulü, okul ortamlarında ve günlük yaşamda diğer öğrenciler tarafından kabul edilmeleri ve etkili bir şekilde uyum sağlamalarıyla ilgilidir. Bu, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini, arkadaşlık ilişkileri kurmalarını ve öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlar. Uyumun artmasıyla birlikte, engelli öğrencilerin sosyal kabulü ve adaptasyon süreçleri üzerinde olumlu etkiler gözlemlenmektedir. Genel eğitim sınıflarında bulunma ve diğer öğrencilerle etkileşim, engelli öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmelerine ve kabul görmelerine yardımcı olur (Williams & Davis 2020).

Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada eğitim almasını sağladığı için sosyal kabulü ve uyumu destekler. Bu durum, birçok olumlu etkiye sahiptir (Aktaş & Küçüker, 2002). Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında diğer öğrencilerle birlikte olmalarını sağlar. Bu durum, öğrenciler arasında sosyal ilişkilerin kurulmasına ve güçlenmesine olanak tanır. Normal gelişim gösteren akranlar, özel gereksinimli öğrencileri daha yakından tanıma fırsatı buldukları için onları daha iyi anlamaya başlarlar. Kaynaştırma sayesinde, öğrenciler farklı beceri düzeylerine sahip olan arkadaşlarıyla birlikte çalışırken empati geliştirirler. Bu durum, öğrencilerin farklılıkları anlamalarına ve birbirlerini desteklemelerine olanak tanır. Normal gelişim gösteren akranlar, kaynaştırma sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yardımcı olabilirler. Bu karşılıklı yardımlaşma, öğrenciler arasında öğrenme fırsatlarını artırır ve dayanışmayı teşvik eder. Kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini kabul etmelerine, kendilerini yeterli ve değerli hissetmelerine yardımcı olur. Bu öğrenciler, normal gelişim gösteren akranları tarafından desteklenip kabul gördükçe, özsaygıları ve özgüvenleri artar. Bu nedenlerle, kaynaştırma uygulamaları sadece eğitim açısından değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişim açısından da önemli avantajlar sağlar.

Topluluk içinde yer almak, öğrencilerin kendi benliklerini tanımlamalarına ve sosyal becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Bu durum, uzun vadeli olarak öğrencilerin daha bağımsız ve etkili bir şekilde topluma katılmalarını destekleyebilir. Öte yandan, sosyal olarak kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerde utanç, kaygı ve düşük özsaygı seviyelerinin artabileceği belirtilmektedir. Sosyal izolasyon, ayrımcılık, dışlanma veya olumsuz tutumlarla karşılaşma gibi durumlar, bu öğrencilerin duygusal sağlıkları üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir (Aktaş & Küçüker, 2002). çalışmalarında, kaynaştırma ortamlarında bulunan normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına destek olma ve anlayış gösterme davranışlarını şekillendiren en önemli faktörlerden birinin, özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu tutumlar, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde ve yardımlaşma konusundaki aktif rollerini etkileyebilir (Fenrick & Petersen, 1984).

Sosyal olarak kabul görmeyen özel gereksinimli öğrencilerin, çevrelerindeki bireylerce dışlanmış hissetmeleri durumunda, sosyal kaygı düzeylerinde artış yaşanabilir. Bu durum, öğrencilerin sosyal etkileşimlerinde çekingenlik, endişe ve belirsizlik hissetmelerine neden olabilir. Diğer öğrencilerle iletişim kurma, grup aktivitelerine katılma veya dikkat çekici

durumlarla başa çıkma konusundaki zorluklar, öğrencilerde kaygıya neden olabilir. Ayrımcılık veya dışlanma deneyimleri, öğrencilerde utanç duygularını tetikleyebilir (Berkant & Atılgan, 2017). Bu durum, öğrencinin kendini değersiz veya eksik hissetmesine yol açabilir. Sosyal olarak izole edilen veya dışlanan öğrencilerde düşük özsaygı gelişebilir. Diğer öğrencilerle olumsuz etkileşimler veya sürekli olarak dışlanma hissi, öğrencinin kendine olan güvenini zedeleyebilir. Sosyal kabul görmeme durumu, uzun vadede depresyon belirtilerine neden olabilir. Öğrenciler, çevrelerinde kendilerini yeterince anlayan veya destekleyen bir topluluk bulamadıklarında duygusal sıkıntılar yaşayabilirler. Foster ve Cue'ye (2009) göre bu zorluklarla başa çıkabilmek için, eğitim ortamlarında kaynaştırma ve bütünleştirmenin teşvik edilmesi, farklılıklara saygı gösterilmesi, farkındalık oluşturulması ve öğrencilere destek sağlayacak stratejilerin uygulanması önemlidir. Sosyal olarak kabul görmeyen öğrencilere yönelik olumlu ve destekleyici bir ortamın oluşturulması, öğrencilerin duygusal sağlıklarını ve özsaygılarını güçlendirebilir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarıyla birlikte eğitim almaları, empati geliştirmelerine ve farklı ihtiyaçları olan öğrencilere anlayışla yaklaşmalarına olanak tanır. Bu, öğrencilerin birbirlerini daha iyi anlamalarına ve desteklemelerine katkı sağlar. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma ortamında özel gereksinimli arkadaşlarına yardımcı olma becerileri geliştirilir. Bu durum, öğrencilere sosyal sorumluluk duygusu kazandırabilir ve yardımlaşma kültürünü teşvik edebilir (Karamanlı, 1998). Normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarını anlamaları ve desteklemeleri, olumlu tutumların gelişmesine ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu bir kabul kültürünün oluşmasına katkı sağlar. Bu, öğrenciler arasında daha sağlam sosyal bağların oluşmasına yardımcı olabilir. Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli akranlarıyla etkileşim içinde oldukları süreçte bireylerarası iletişim becerilerini geliştirirler. Bu da öğrencilerin sosyal becerilerini ve iletişim yeteneklerini güçlendirebilir. Bu nedenlerle, kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi için normal gelişim gösteren öğrencilerin bu süreçte aktif bir rol oynamaları, özel gereksinimli bireylere destek olmaları ve pozitif bir ortamın oluşmasına katkı sağlamaları önemlidir (Kuz, 2001). Bu sayede, kaynaştırma uygulamaları sadece eğitimde değil, aynı zamanda toplumsal düzeyde de pozitif değişimlere neden olabilir.

Bu araştırmanın sonuçları, eğitim ortamında özel gereksinimli bireylerin sosyal kabulünün önemini altını çizecek ve bu konuda farkındalık oluşturacaktır. Bu veriler, öğrencilere, öğretmenlere ve velilere, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olan sosyal kabulün önemini anlama ve bu yönde adımlar atmada rehberlik sağlayabilir. Sosyal kabulün arttığı bir ortamda öğrenciler, daha pozitif bir öğrenme deneyimi yaşamakla beraber öğrencilere kendi sosyal becerilerini geliştirme konusunda motivasyon sağlayabilir. Araştırma, öğretmenlere öğrenciler arasında olumlu sosyal ilişkileri nasıl teşvik edebilecekleri konusunda rehberlik edebilir. Öğretmenler, sosyal kabulün özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve duygusal gelişimine etkilerini anlamak konusunda bilgilendirilebilirler. Veliler, araştırma sonuçlarından çocuklarının sosyal kabulü ve bu durumun eğitimleri üzerindeki etkileri konusunda bilgi edinebilirler. Veliler, araştırma sonuçlarından çocuklarının duygusal refahını artırmak için kullanabilecekleri stratejileri öğrenebilirler. Bu bilgiler, velilere çocuklarına evde ve okulda daha etkili destek sağlama konusunda rehberlik edebilir. Araştırma sonuçları ayrıca genel olarak toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını şekillendirebilir. Bu, toplumda daha fazla anlayış, hoşgörü ve kabul kültürünün oluşmasına katkıda bulunabilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar sadece öğrenciler ve öğretmenler için değil, aynı zamanda eğitim sisteminin temel taşlarından olan veliler için de önemli fırsatlar sunacaktır. Ayrıca, yapılan araştırmanın, özel gereksinimli bireylerin sosyal kabul düzeylerine ilişkin yapılacak benzer araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu tür araştırmalar, özel gereksinimli bireylerin eğitim ortamlarındaki deneyimlerini daha iyi anlamamıza ve onların daha sağlıklı bir sosyal entegrasyon süreci geçirmelerine katkı sağlayabilir. Dolayısıyla, elde edilen bulguların, eğitimde fırsat eşitliği ve sosyal kabul gibi önemli konuların ele alınmasında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim düzeyinde eğitim alan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, sınıflarında yer alan özel gereksinimli öğrencileri sosyal açıdan nasıl değerlendirdiklerini ve bu öğrencilerin toplumdaki kabul düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Ortaöğretim düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini etkileyen faktörler nelerdir?
2. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, arkadaş, akraba) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin toplumdaki kabul düzeylerini belirleme amacıyla yapılan bu araştırma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2022).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Malatya ve İzmir illerindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaöğretim okullarında eğitim gören ve normal gelişim gösteren 347 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın yürütüleceği okulların belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, öğrencilerin belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, mevcut olan, ulaşılması hızlı ve kolay olan öğelere dayanan bir örneklem seçme yöntemidir (Baltacı, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi ise katılımcıların belirli niteliklere haiz kişi, olay, nesne veya durumlardan seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022). Sınıfında en az iki kaynaştırma öğrencisi bulunması örneklem seçme ölçütü olarak belirlenmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Katılımcılar		
	N	%	
Cinsiyet	Erkek	127	36.6
	Kız	220	63.4
Sınıf	9. Sınıf	80	23.1
	10. Sınıf	110	31.7
	11. Sınıf	127	36.6
	12. Sınıf	30	8.6
Özel Gereksinimli Arkadaş	Evet	276	79.5
	Hayır	71	20.5
Özel Gereksinimli Akraba	Evet	87	25.0
	Hayır	260	75.0

Tablo 1'den elde edilen verilere göre, örneklem grubundaki katılımcıların %63.4'ü (220 kişi) kız, %36.4'ü (127 kişi) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %23.1'i (80 kişi) 9. sınıfta, %31.7'si (110 kişi) 10. sınıfta, %36.6'sı (127 kişi) 11. sınıfta ve %8.6'sı (30 kişi) 12. sınıfta eğitim görmektedir. Özel gereksinimli bir arkadaşı olan öğrenci sayısı 276 (%79.5), özel gereksinimli bir akrabası olan öğrenci sayısı ise 87 (%25.0) olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, Arslan (2010) tarafından geliştirilen “Sosyal Kabul Ölçeği” kullanılmış ve bu amaçla ilgili bilim insanından gerekli izinler alınmıştır.

Sosyal Kabul Ölçeği (SKÖ): Ölçek, toplamda 32 maddeden oluşmakta ve 3 farklı faktörü içermektedir. Birinci faktör "Sosyal Beceriler", 16 maddeden, ikinci faktör "Öğrenci Davranışları" 9 maddeden, üçüncü faktör "Akran Tutumu" ise 7 maddeden oluşmaktadır. SKÖ, üçlü derecelendirmeye sahip olup ["(Katılıyorum (3), Kararsızım (2), Katılmıyorum (1))"] şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekte, 23 olumlu ve 9 olumsuz madde bulunmaktadır. Olumsuz maddeler, tersten [Katılıyorum (1), Kararsızım (2), Katılmıyorum (3)] şeklinde puanlanmaktadır. En yüksek puan 96 iken, en düşük puan ise 32 olarak belirlenmiştir. Puan yükseldikçe, sosyal kabul seviyesi de artmaktadır.

Ölçeğin asıl versiyonunda, maddelerin ortak varyans değerleri .355 ile .597 arasında değişmektedir. Maddelerin aritmetik ortalama değerleri 2.19 ile 2.70 arasında farklılık gösterirken, standart sapma değerleri .602 ile .803 arasında değişmektedir. Toplam madde korelasyon değerleri ise .233 ile .639 arasında değişmektedir. Ayrıca, iç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach Alpha değeri .927 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Spearman Brown İki Yarı Test Korelasyon değeri .964 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Nicel veri toplama aracı olan “Sosyal Kabul Ölçeği” katılımcılara dağıtılarak ölçeğin araştırmacıların gözetiminde cevaplanması sağlanmıştır. Ölçeğin cevaplama süresi 15 dakika olarak belirlenmiştir. Araştırmanın etik açıdan uygun olduğu, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 13/03/2024 tarihli ve 4/16 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Çalışmaya katılmada gönüllülük esas alınmış; katılımcıların gerçek isimleri kullanılmayıp, öğrenci isimleri Ö1, Ö2,... Ö347 şeklinde kodlanmıştır.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına İlişkin Sosyal Kabul Düzeyleri

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizine geçilmeden önce, dağılımlarının normal olup olmadığını belirlemek amacıyla normallik testi yapılmış ve çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu değerlere ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir..

Tablo 2. Demografik Değişkenlere Göre Çarpıklık-Basıklık Değerleri

	Sınıf	Cinsiyet	Arkadaş	Akraba
N	347	347	347	347
Skewness	.018	.559	1.471	-1.155
Std. Error of Skewness	.131	.131	.131	.131
Kurtosis	-.948	-1.698	.164	-.669
Std. Error of Kurtosis	.261	.261	.261	.261

George ve Mallery (2016), büyük veri setlerinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olmasının normal dağılım için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında, bu çalışmada elde edilen çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 sınırları içinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, araştırmada parametrik yöntemler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiş, bu amaçla bağımsız örneklem t-testi ve tek Yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır.

Bulgular

1. Ortaöğretim düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini etkileyen faktörlere ilişkin bulgular

Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin, diğer öğrenciler tarafından sosyal kabul düzeyleri ile bu kabulü etkilediği düşünülen sosyal beceriler, öğrenci davranışları ve akran tutumu gibi faktörlere ilişkin istatistiksel veriler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Kabulü Etkileyen Faktörlere İlişkin Analiz Sonuçları

	N	Ranj	Min.	Max.	X	Ss	Var.
Sosyal Beceriler	347	32.00	16.00	48.00	38.3495	7.10784	50.521
Öğrenci Davranışı	347	17.00	10.00	27.00	24.1954	3.89562	15.176
Akran Tutumu	347	13.00	8.00	21.00	18.7825	2.57911	6.652
Sosyal Kabul Düzeyi	347	57.00	39.00	96.00	81.3274	11.43332	130.721

Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 96, en düşük puan ise 32'dir. Puanlar arttıkça sosyal kabul seviyesi de artmakta, puanlar azaldıkça sosyal kabul seviyesi düşmektedir (Arslan, 2010). Bu bağlamda, Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencileri sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir ($X=81.3274$). "Sosyal beceriler" alt boyutunda öğrencilerin sosyal kabul düzeyi orta seviyede ($X=38.3495$), "Öğrenci davranışı" alt boyutunda yine orta seviyede ($X=24.1954$) ve "Akran tutumu" alt boyutunda ise düşük seviyede ($X=18.7825$) olduğu tespit edilmiştir.

2. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular

Kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi ve ANOVA testleri uygulanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin cinsiyet bazında farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	X	S	SD	T	P
Kız	220	83.59	10.47	345	5.040	.000
Erkek	127	77.39	11.98			

Tablodaki verilere göre, kız öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin ($X=83.59$) erkek öğrencilere göre ($X=77.39$) daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarında kız ve erkek öğrencilerin sosyal kabul düzeylerine ilişkin detaylı bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Kabul Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Sosyal Beceriler	Kız	220	39.02	7.16	345	2.336	.020
	Erkek	127	37.18	6.88			
Öğrenci Davranışı	Kız	220	25.13	2.92	182	5.504	.000
	Erkek	127	22.57	4.75			
Akran Tutumu	Kız	220	19.44	2.06	197	6.060	.000
	Erkek	127	17.63	2.96			

Tablodaki verilere göre, ölçeğin alt boyutlarının tüm faktörlerinde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabul düzeylerinin, ailelerinde benzer durumda bir bireyin bulunup bulunmamasına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Özel Gereksinimli Akrabaya Sahip Olmaya İlişkin t- Testi Sonuçları

Akraba	N	X	S	sd	t	p
Evet	87	83.27	10.17	345	1.844	.043
Hayır	260	70.67	11.77			

Tablodaki verilere göre, özel gereksinimli bir akrabaya sahip olan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri ($X=83.27$), böyle bir akrabaya sahip olmayan öğrencilerle ($X=70.67$) karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli akrabaya sahip olan ve olmayan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin alt boyutlara göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına İlişkin Sosyal Kabul Düzeyleri

Tablo 7. Özel Gereksinimli Akrabaya Sahip Olma Durumuna Göre Sosyal Kabul Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin t-testi Sonuçları

Alt Boyut	Akraba	N	X	S	sd	t	p
Sosyal Beceriler	Evet	87	39.71	6.49	345	2.085	.038
	Hayır	260	37.89	7.25			
Öğrenci Davranışı	Evet	87	24.55	3.30	345	1.007	.315
	Hayır	260	24.07	4.07			
Akran Tutumu	Evet	87	18.99	2.47	345	0.907	.365
	Hayır	260	18.70	2.61			

Tablo 7’de yer alan veriler, özel gereksinimli bir akrabaya sahip olan öğrencilerin tüm alt boyutlarda, böyle bir akrabaya sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek sosyal kabul düzeylerine sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, bu farkın yalnızca "sosyal beceriler" alt boyutunda ($X=39.71$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabul düzeylerinin, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olup olmamasına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olmaya İlişkin t-testi Sonuçları

Akraba	N	X	S	sd	t	p
Evet	276	85.27	11.74	345	-3.305	.001
Hayır	71	80.31	9.19			

Tablo 8’deki verilere göre, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri ($X=85.27$), bu tür arkadaşına sahip olmayanlara kıyasla ($X=80.31$) daha yüksek bir seviyede bulunmaktadır ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeğin alt boyutlarına göre, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olan ve olmayan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri Tablo 9’da detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 9. Özel Gereksinimli Arkadaşa Sahip Olma Durumuna Göre Sosyal Kabul Düzeyinin Alt Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Arkadaş	N	X	S	sd	t	p
Sosyal Beceriler	Evet	276	40.56	7.24	345	-2.978	.003
	Hayır	71	37.77	6.11			
Öğrenci Davranışı	Evet	276	25.33	4.05	345	-2.782	.006
	Hayır	71	23.90	2.97			
Akran Tutumu	Evet	276	19.37	2.74	345	-2.179	.030
	Hayır	71	18.63	1.67			

Tablodaki verilere göre, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olan öğrencilerin sosyal kabul düzeyleri, bu tür arkadaşına sahip olmayanlara kıyasla tüm alt boyutlarda daha yüksek bir seviyededir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Öğrencilerin özel gereksinimli bireyleri sosyal kabul düzeylerinin, sınıf değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sınıf Değişkenine Göre Sosyal Kabul Düzeylerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Puan	Sınıf	N	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Sosyal Kabul Düzeyi	9	80	11.75	Gruplar Arası	678.63	3	226.21	1.742	.158
	10	110	9.99						
	11	127	12.40	Grup içi	44550.76	343	129.88		
	12	30	11.74						
Toplam	347	11.43	Toplam	45229.40	346				

Tablo 10 incelendiğinde; öğrencilerin buldukları sınıf düzeyi ile özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Veri analizi sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin, kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinde cinsiyet, aile durumu ve arkadaş ilişkileri gibi faktörlerin önemli bir rol oynadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde, özel gereksinimli bir akrabaya sahip olan öğrencilerin, bu duruma sahip olmayanlara kıyasla sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, özel gereksinimli bir arkadaşına sahip olan öğrencilerin, bu duruma sahip olmayanlara göre sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak, öğrencilerin buldukları sınıf düzeyine göre sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Araştırmada özel gereksinimli öğrencileri kabul bakımından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, kız çocuklarının daha duygusal ve daha naif olmalarıyla açıklanabilir. Erkek öğrencilerin daha ussal düşünmeleri ve duygularını çoğu zaman baskılamalarının da bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Özgökçeler ve Bıçkı. (2010) tarafından yapılan çalışmada da özel gereksinimli öğrencilerin kız öğrenciler tarafından daha fazla kabul gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Gökmen (2017) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların cinsiyetlerinin, öğrencilerin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencileri kabul düzeylerinde anlamlı bir değişikliğe neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şahbaz (2007) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da kaynaştırma uygulaması yapılan okullarda özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktaş (2001) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, kaynaştırma eğitiminin normal akranların, özel gereksinimli yaşlıtlarına yönelik sosyal kabullerini artırdığı ve tutumlarında değişikliklere neden olduğu sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Aktaş ve Küçükler (2002) tarafından elde edilen, zihin engelli öğrencilerin, normal akranları tarafından sosyal kabul düzeylerinin düşük olduğu sonucu ise araştırma bulgularımızla tezatlık teşkil etmektedir.

Araştırmada özel gereksinimli bir akrabası ya da arkadaşı olan öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel gereksinimli bir arkadaşına ya da akrabaya sahip olmanın, özel gereksinimli bireyle daha yakın ilişkide bulunmak, yakın iletişim

kurmak ve yakından tanımak anlamına gelir ki bu durum da önyargıların ortadan kalkmasını sağlamaktadır. İnsanların tanımadıkları ya da iletişim v etkileşim içerisinde bulunmadıkları kişi, olay veya durumlardan uzak durmaları doğal karşılanmaktadır. Bireyin özel gereksinimli bir akrabasının ya da arkadaşının varlığı mesafelerin azaltılmasını, iletişim, etkileşim ve iş birliğinin artmasını sağlayarak birbirine yabancı ya da mesafeli olmayı ortadan kaldırmaktadır denebilir. Hartup ve Glazer (2004) tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli akrabası ya da arkadaşı olan kişilerin sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan tespit, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Yaşaran (2009) tarafından yapılan ve sınıfında kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin bulunduğu çocukların özel gereksinimli öğrencilere ilişkin sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucu, araştırma bulgularımızla örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerine göre sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin diğer öğrencileri özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirmeleri ve dolayısıyla kabul edici sınıf ortamı hazırlamaları önemlidir. Daha önce özel gereksinimli öğrenciler hakkında iyi bir şekilde bilgilendirilmiş öğrencilerin üst sınıflarda da bu öğrencilere yönelik tutumlarında fazla bir değişiklik olmayacağı söylenebilir. Ekşi (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin buldukları sınıf düzeylerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeylerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıfta normal öğrenciler ve özel gereksinimli öğrencileri kaynaştıracak etkinliklere yer verme, belli ödül ve pekiştiricileri kullanarak iki grubunda olumlu ve güçlü yönlerini öne çıkarmaları önemlidir. Olumsuz ifadelerden çok teşvik edici ve olumlu ifadeler bu noktada belirleyicidir. Bu durum sınıflarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul düzeyini artırmaktadır.

Türkiye’de yapılan bazı araştırmalara göre (Girli & Atasoy, 2012; Vuran, 2005) kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrenciler tarafından sosyal kabul düzeylerinin oldukça düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bu öğrencilerin akranları tarafından daha az sevildikleri, oyunlarda az tercih edildikleri, yetersizliklerinin arkadaşlık yapmaya engel, tembel ve kendilerini rahatsız eden öğrenciler olarak görüldüğü yönündedir. Bu öğrencilerin sosyal statülerinin düşük olarak algılanmasının temel sebebi kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütülmemesidir. Kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla sadece aynı sınıfta bulunması demek değildir. Gerekli alt yapının sağlanması, toplumun ve eğitimcilerin bilgilendirilmesi ve farkındalıkların artırılması esastır. Engelli bireylerin topluma uyum sağlamaları, bağımsız bir hayat sürdürebilmeleri ve üretici konumu geçebilmeleri ancak bu sayede mümkün olabilir.

Araştırmalar özel gereksinimli öğrencilerin sosyal olarak dışlandıklarına vurgu yapmaktadırlar. Öğretmenler, akranları ve diğer aktörler tarafından ihtiyaçları doğrudan veya dolaylı olarak göz ardı edildiği için engelli bireyler bu eğitimden akademik ve sosyal olarak beklenen verimi alamamaktadırlar. Bunun bir diğer nedeni ise Türkiye’de engellilere yönelik olumsuz anlamın bertaraf edilme meselesidir. Güçlü önyargılar mevcuttur. Ailenin sorumluluğuna bırakılmış olan özel gereksinimli bireyler nakit yardımları ile desteklenmektedirler. Geçici ve sistemsiz olarak uygulanan çözümler belirginlik göstermektedir (Gökmen, 2017). Buradan hareketle Türkiye’de özel gereksinimli bireyleri merkeze alan ve onları sosyal olarak içeren uygulamalara geç başlandığı ve istenen düzeyin henüz yakalanamadığı söylenebilir.

Türkiye'de, kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Mevcut literatürde, özellikle kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrenciler üzerindeki etkileri üzerine yapılan çalışmalara az rastlanmaktadır. Ancak, yapılan alan taramalarında kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrencilere pek çok fayda sağladığına dair bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, kaynaştırma eğitimi normal gelişim gösteren öğrencilere liderlik becerileri kazandırmanın yanı sıra, özel gereksinimli bireylere karşı empati ve ahlaki anlayışlarını geliştirmelerine de yardımcı olabilmektedir (Battal, 2007). Benzer şekilde, bazı araştırmalar kaynaştırma eğitiminin, normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılıkları daha olumlu bir perspektiften görmelerine ve kabul etmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (Eripek, 1986; Eripek, 2005; Kırcaali-İftar, 1998; Metin, 1992; Şahbaz, 1997). Bu bulgular, kaynaştırma eğitiminin sadece özel gereksinimli öğrenciler için değil, aynı zamanda normal gelişim gösteren öğrenciler için de önemli faydalar sağlayabileceğine işaret etmektedir. Ancak, bu alandaki araştırmaların daha da artırılması ve çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin gelişimine nitelikli destek sunma konusunda, çevrelerinde bulunan normal gelişim gösteren diğer bireylerin (öğretmenler, veliler, akranlar, yöneticiler vb.) sosyal kabullerinin önemli bir değişken olduğu konusunda genel bir kanaat bulunmaktadır (Ürün & Yeşil, 2023).

Çeşitli araştırmalar, engelli bireylerin geniş çapta var olan negatif ön yargılar nedeniyle ayrımcılıkla karşılaştığını ve bu önyargının onların yaşamlarında olumsuz etkilere neden olduğunu göstermektedir. Engelli bireylerin maruz kaldığı bu olumsuz ön yargılar, sosyal dışlanmalarının çok erken yaşlarda başlamasına yol açmaktadır. Bu bireyler, zaten yaşadıkları olumsuz koşullarla birlikte, toplumda ve sosyal çevrelerindeki olumsuz tutumlar nedeniyle eğitim hayatlarında da olumsuz etkilenmekte ve bu da ilerleyen yaşlarda iş hayatında istihdam sorunları yaşamalarına neden olmaktadır (Şahin & Bekir, 2016). Özel gereksinimli öğrenciler, normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla bilişsel, fiziksel ve uyumsal beceriler açısından önemli ölçüde farklılık gösterebilirler. Bu farklılıklar, bazen özel gereksinimli öğrencilerin ve normal gelişim gösteren öğrencilerin etkileşim düzeylerini etkileyebilir. Söz konusu becerilerin gelişimi ise, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren öğrencilerin birlikte eğitim almasıyla sağlanabilir. Son yıllarda, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alması gerekliliği, kaynaştırma kavramının Türkiye'de en çok araştırılan konulardan biri haline gelmesine yol açmıştır (Fırat & Koyuncu, 2019).

Kaynaştırma eğitiminin, öğretmenlere özel gereksinimli öğrencilerle etkili bir şekilde çalışma becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları anlama ve kabul etme becerileri kazandırdığı görülmüştür (Akkoyun, 2007). Kaynaştırma eğitimi, öğrenci, veli ve diğer öğretmenlerle daha etkili iletişim kurma ve iş birliği yapma becerilerini geliştirme konusunda öğretmenlere destek sağlayabilir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma, öğretmenlere daha yüksek düzeyde empati ve duyarlılık geliştirme fırsatı sunabilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve onlara daha etkili destek sağlamak için gereken hassasiyeti artırabilir. Sınıfta çeşitli öğrencilere liderlik ederek, öğretmenler sınıflarında daha iyi bir eğitim ortamı oluşturma ve yönetme yeteneklerini artırabilir.

Bilindiği üzere, düşük sosyal kabule sahip olan özel gereksinimli öğrencilerin, sosyal beceri ve etkileşimlerindeki eksiklikler nedeniyle sınıf içi etkinliklere katılımında sorunlar yaşadıkları ve problem davranışlar sergiledikleri belirtilmektedir. Ayrıca, bu öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurmada zorluklar yaşadıkları da bilinmektedir (Aktan, 2023). Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların normal eğitim ortamlarında yer almasını

teşvik ederek, ebeveynlere moral ve motivasyon sağlayabilir. Bu durumun ebeveynler üzerinde olumlu etkileri görülmüştür (Kırcaali-İftar, 1998). Kaynaştırma eğitimi, çocuğun güçlü yönlerini ortaya çıkarmaya ve potansiyelini geliştirmeye odaklanır. Bu, ebeveynlere çocuklarının benzersiz yeteneklerini ve güçlü yanlarını değerlendirmeleri konusunda bir rehberlik sağlar. Jones ve Brown (2020), öğretmenlerin ve ebeveynlerin, engelli öğrencilerin sosyal kabulü üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Destekleyici tutumlar ve pozitif davranışlar, bu süreci olumlu yönde etkileyebilir. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulü, toplumun engelli bireyleri kabul etmesi ve dahil etmesi sürecini ifade eder. Bu, okul ve toplum içinde engelli bireylerin yaşadığı kabul ve entegrasyonun bir göstergesidir. Engelli öğrencilerin sosyal kabulü, kendilerini ifade etmelerini, ilişki kurmalarını ve toplumda aktif bir rol almalarını sağlar. Özsoy (1971), eğitimde fırsat eşitliği ve adaletin sağlanması için engelli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bu, engelli öğrencilerin sosyal kabulünü artırabilir.

Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin artırılması için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bilinçlendirme programları düzenlenmeli ve özel gereksinimlilik konusunda farkındalık yaratılmalıdır.
2. Okul politikalarında ve uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik ayrımcılığı engelleyici önlemler alınmalı ve öğrencilerin sosyal uyumlarını destekleyici yaklaşımlar benimsenmelidir.
3. Sınıf içi iletişim ve etkileşimi artırmak amacıyla projeler, etkinlikler ve grup çalışmaları gibi katılımı teşvik edici uygulamalara yer verilmelidir.
4. Özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulünü artırmak için çevresel faktörler göz önünde bulundurulmalı, uygun destek ve kaynaklar sağlanmalıdır.
5. Öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere yönelik sosyal beceri ve duygusal gelişim destek programları geliştirilmelidir.
6. Velilere yönelik düzenlenecek seminerlerle, evde de sosyal kabulün desteklenmesi sağlanmalıdır.
7. Öğrenci, öğretmen, aile ve okul yönetimi arasında daha sıkı iş birliği ve iletişim sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akkoyun, A. K. (2007). *Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlüğü personelinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aktan, O. (2023). Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(4), 455-483.
- Aktaş, C. (2001). *İlköğretim öğrencilerinin fiziksel özürülü yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerinin geliştirilmesi*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Ankara: Başbakanlık Özürümler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Aktaş, C., & Küçükler, S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3, 15-25
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma uygulamalarına katılan engelli öğrencilerin sosyal kabul düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçek geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Ayral, M. (2013). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri. *ELMIS 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi bildirisi*. Konya, 20-22 Haziran 2013.
- Bakkaloğlu, H. (2015). Özel gereksinimli bireyler için geçiş hizmetleri. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 203-241). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baykoç-Dönmez, N. (2015). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Berkant, H. G., & Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Reflections*, 1(1), 13-25.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2013). *Kaynaştırmaya giriş, ilköğretimde kaynaştırma*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

- Ekşi, K. (2010). *Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Eripek, S. (1986). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi: "Kaynaştırma". *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 157-167.
- Eripek, S. (2005). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Fenrick, N. & Petersen T. K. (1984). Developing positive change in attitudes towards moderately/severely handicapped students through a peer tutoring program. *Education and Training of Mentally Retarded*, 83-90
- Fırat, T., & Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525.
- Foster, S., & Cue, K. (2009). Roles and responsibilities of itinerant specialist teachers of deaf and hard of hearing students. *American Annals of The Deaf*, 153(5), 435-449.
- George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. UK: Routledge.
- Girli, A., & Atasoy, S. (2012). The views of students with intellectual disabilities or autism regarding their school experience and their peers in inclusion. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 16-30.
- Gökmen, N. (2017). *Engellilere yönelik kaynaştırma eğitiminin sosyal dışlanma bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Hartup W. W., Glaze J. A., & Charlesworth, R. (2004). Peer reinforcement and social status. *Child Development*, 38(4), 1017-1024
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: An experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 1-17. doi: 10.1080/08856257.2018.1424778
- Jones, L., & Brown, K. (2020). The role of teachers and parents in social acceptance of disabled students. *International Journal of Special Education*, 25(1), 320-335.
- Karamanlı, D. (1998). *Okul öncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

- Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *İlköğretim öğretmenliği lisans tamamlama programı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları
- Kuz, T. (2001). *Kaynaştırma eğitime yönelik tutumların incelenmesi*. Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T., E. (2016). Kaynaştırma eğitime giriş. T. Altun (Çev.). M. Şahin & T. Altun (Eds.), *Kaynaştırma sınıfı etkili farklılaştırılmış öğretim için stratejiler içinde*, (ss. 3-24). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Metin, N. (1992). Okulöncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1, 34-36.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *T.C. Resmi Gazete*, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Özgökçeler, S., & Bıçkı, D. (2010). Özürlülerin sosyal dışlanma boyutları: bursa ve Çanakkale örneklerinden yansıyanlar. *II. Sosyal Haklar Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 4-6 Kasım 2010. İstanbul: Petrol-İş Yayıncılık, No: 113: 217-243.
- Özsoy, A. (1971). Engelli bireylerin eğitiminde fırsat eşitliği ve adalet. *Türk Eğitim Dergisi*, 5(2), 45-58.
- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (2002). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Şahbaz, Ü. (1997). *Öğretmenlerin özürlü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının değişmesindeki etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Şahbaz, Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 26, 199-208.
- Şahin, H., & Bekir, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 767-779.
- Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 207-232. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.654000
- Turhan, C. (2007). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Akranlarına İlişkin Sosyal Kabul Düzeyleri

- Ürün, A., & Yeşil, R. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik sosyal kabul ve iş motivasyonu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 913-926.
- Varış, Y.A., & Hekim, M.M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi (GEBD)*, 3(3), 29-42
- Vuran, S. (2005). The Sociometric Status of Student with disabilities in elementary level integration classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, (18), 217-235.
- Williams, R. E., & Davis, L. L. (2020). The role of teachers in promoting social inclusion of students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 41(3), 176-189.
- Yaşaran, Ö. Ö. (2009). *Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Etik Beyan

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla İnönü Üniversitesi'nden 13/03/2024 tarihli ve 4/16 sayılı Etik Kurulu Kararı alınmıştır.



Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi (*)

Özgür Başboğa¹ - Muhammet Baki Minaz²

Öz

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarını çeşitli değişkenler (cinsiyet, medeni durum, okuldaki görev süresi, okuldaki yöneticilik türü, görev yapılan okul türü, mesleki kıdem, branş) göre değişip değişmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mardin ilinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan ve tesadüfi (random) örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme tekniğiyle belirlenmiş 191 okul müdürü, 23 müdür başyardımcısı ve 241 müdür yardımcısı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında "Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler ile t-testi, ANOVA (tek yönlü varyans analizi) testi kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının orta düzeyde olduğu; okul yöneticilerin benlik saygısı algılarının medeni durum, okuldaki görev süresi, okuldaki görev, okul türü ve kıdem durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak branş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Benlik, Benlik saygısı, Okul yöneticisi, Yönetim

Examining School Administrators' Self-Esteem Perceptions in the Context of Various Variables

Abstract

This study aims to reveal whether school administrators' self-esteem perceptions change according to various variables (gender, marital status, tenure at school, type of administration at school, type of school where they work, professional seniority, branch). The research was designed in the relational screening model. The sample of the research consists of 191 school principals, 23 deputy principals and 241 assistant principals who worked in official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Mardin province in the 2019-2020 academic year and were determined by simple random sampling technique, one of the random sampling methods. "Rosenberg Self-Esteem Scale" was used to collect data in the study. Descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation, as well as t-test and ANOVA tests were used to analyze the data. In the study, school administrators' self-esteem perceptions were found to be at a medium level; it has been determined that the self-esteem perceptions of school administrators do not show a significant difference according to marital status, tenure at school, duty at school, school type and seniority variables, but they do differ significantly according to branch and gender variables.

Keywords: Self, Self-esteem, School administrator, Management

Türü: Araştırma makalesi

Gönderim Tarihi: 10.04.2024

Kabul Tarihi: 23.08.2024

Atf: Başboğa, Ö. & Minaz, M. B. (2024). Okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(2), 148-164, Doi:10.5281/zenodo.13336078

* Bu çalışma; Özgür Başboğa'nın, Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Doç. Dr. Muhammet Baki Minaz'ın danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir.

¹ Uzman, Mardin Artuklu Üniversitesi, o.basboga@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5038-2903, Türkiye

² Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim fakültesi, mbakiminaz@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0024-1854, Türkiye

Giriş

Eğitim, devlet örgütlenmesinin bir alt sistemi olarak devletin ekonomik, politik ve toplumsal hedeflerini girdi olarak etkilerken, devletin tüm kurum veya kuruluşlarını ise doğrudan çıktı olarak etkilemektedir (Balcı, 2005). Yönetim kavramı, tarihsel süreç içinde insanlığın dikkatini çeken ve üzerine birçok tartışmanın devam ettiği kavram olarak görülmektedir. Tarih boyunca çok boyutlu bir kavram olarak görülen yönetim, geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumakta ve farklı disiplinler içinde hala tartışma konusu olarak devam etmektedir (Ataman, 2001). Bu iki sistem hem birbirine bağımlı hem de karşılıklı bir ilişki içindedir. Bu ikili ilişki planlı, programlı ve sistemli bir şekilde somut olarak okullarda gerçekleştirilmektedir.

Okul, eğitim sisteminin ilke ve amaçları doğrultusunda bireylerde bilgi, beceri ve istendik davranışların kazandırıldığı yerdir (Balcı, 2005). Okulda bireylere bilgi, beceri ve istendik davranışların kazandırma görevi eğitim-öğretim uzmanlarına aittir. Bunlar, okul işleyişi içinde görevleri olan öğretmen ve yöneticilerdir. "Hiçbir eğitim modeli, modelin işlevselliğini sağlayacak personelden daha iyi hizmet üretemez." Yani okul işleyişi içinde görev alan personelin niteliği okulun başarısına önemli katkılar sunmaktadır (Gözütok, 1991). Okul sistemi içerisinde öğretmenlerin rolleri şüphesiz önemli ve vazgeçilmezdir. Fakat okul sisteminde sadece öğretmenlerin rollerinin açıklanması tek başına yeterli değildir. Okul; öğrenci, öğretmen ve yönetici gibi farklı rolleri olan bireylerin etkileşimini içeren sosyal bir sistemdir. Yönetici, okulu sosyal bir sistemin parçası gereği eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik etkinlikleri örgütleyen, planlayan ve denetimini gerçekleştiren alan uzmanıdır (Balcı, 1988).

Eğitimin verildiği bir kurum olan okul, yöneticisi kadar okuldur. Bu sebeple okul yöneticisinin görev ve sorumlulukları algılaması ve değerlendirmesi sistemin daha verimli çalışmasına katkı sunacaktır (Açıkalm, 1995). Yani birey, okul yöneticisi rolünü gerçekleştirirken birçok faktörden etkilenebilmektedir. Önemli derecede etki eden bu faktörlerin başında bireyin, kendine ilişkin algıları gelmektedir. Bireyin bu rolünü gerçekleştirme isteğinin olması, bu isteğini eyleme dökmesi ve sürdürmesi kendisine ilişkin algısıyla ilgilidir. Bireyin bu rolü gerçekleştirirken kendisini ve kişiliğini nasıl gördüğünü açıklayan kavram benlik kavramıdır (Güngör, 1989). Ancak okul, sosyal çevresi, velileri, öğretmen ve öğrenci profili kadar okuldur sözü daha desteklenebilir bir ifadedir.

Yıllarca psikologlar ve eğitimciler benlik kavramı üzerinde insan kişiliğini ve işleyişini anlama çabalarıyla ilgili çalışmalar yapmıştır (Schunk, 2011). Benlik sorusu sadece psikoloji alanının değil birçok alanın da inceleme konusu olmuştur; ancak psikoloji alanı ve sosyal psikoloji alanında önemli bir kavram haline gelmiştir (Yaşın-Dökmen, 2012). Benlik deyince organizmada benliğin bulunduğu bir bölge veya yer söz konusu değildir ancak birtakım ruhsal işlevler bu soyut kavram üzerinde toplanmış ve buna da benlik denilmiştir (Öztürk & Uluşahin, 2011).

Psikoloji alanında ilk defa benlik üzerine çalışma yapan William James, başkalarının elde ettiği deneysel verileri temel almakla birlikte, çoğu verilerini içe bakış sezgilerinden yararlanarak elde etmiştir (Özakpınar, 2011). James, benliği üç ana bölüme ayırmakta ve benliğin maddesel, ruhsal ve sosyal olarak üç yönü olduğunu savunmaktadır (Aslan-Yılmaz, 2016). Benlik kavramının gelişimini etkileyen en önemli yaklaşımlardan biri de Freud'un psikanalitik kuramıdır. Freud'un klasik psikanalitik kuramında benlik ve ego, yapısal bakımdan birbirinden tamamen farklı olmamakla birlikte birbirlerine de benzerlik göstermektedir.

Freud'a göre ego; algılama, düşünme, yargılama gibi bilişsel süreçleri kapsar. Yani benlik, egodan daha geniş bir alanı kapsayarak kişiliğin hem bilinçsiz hem de bilinçli yanını oluşturmaktadır. Jung da benliğin egoyu kapsadığını belirtmektedir. Ayrıca Jung, egoyu tümüyle bilinçle ilişkili görmektedir (Korkmaz, 1996).

Benlik kavramı, bireyin kişiliği ve rollerine ilişkin algılarıyla ilişkili iken, bu algının derecesi ise benlik saygısını ifade etmektedir. Benlik saygısının gelişimi bireyin, uyum ve sürekliliğine bağlıdır. Olumlu bir benliğin oluşumu için birey, kendisi ve çevresi tarafından değer görmeli, koşulsuz kabul edilmeli ve saygın olmalıdır. Yani bireyin, benlik saygısı gelişimi sürecinde kendine saygı duyması; kendisiyle ilgili olumlu değerlendirmeler alması ve kendini değerli hissetmesi ve hissettirilmesiyle ilişkidir. Bundan dolayı benlik kavramının en önemli alanını benlik saygısı oluşturmaktadır (Arıcak, 1995).

Wells ve Marwell (1976), benlik saygısının üç farklı anlamı olduğunu ifade etmektedir. Bunlar: Kendini kabul, yeterlilik ve kendini sevmektir. Benlik saygısında bireyin sevilmesi, kendini saygın görmesi, bilgi, beceri ve yeteneklerini sergileyebilmesi, beğenilmesi, başarması ve koşulsuz kabul edilmesi önemli etkenler olarak görülmektedir (Yörükoğlu, 2000). Benlik saygısı algı düzeyinin meslek seçimini etkileyen önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir. Işık (2006), bireylerin kendilerine uygun bir meslek tercihini kişisel benlik algılarına göre yapmakta olduklarını; kişisel benlik algısının ise insanların kendilerine ilişkin değerlendirmeleri, çevreden alınan tepkileri ve herhangi bir alanda başarılı olup olmama durumu olduğunu belirtmiştir. Başaran (1996), bir meslek üyesinin mesleğinde başarılı olup doyuma ulaşabilmesinin en etkili yolunun, bireyin, mesleği ile ilgili bilgileri bilmesi ve mesleğine inanması olduğunu belirtmiştir. Mesleki benlik saygısı üzerinde yüksek benlik saygısı oldukça etkilidir (Demir, Gürsoy & Ada, 2011).

Benlik saygısını bireyin kendine ilişkin memnuniyet düzeyiyle ilgili olduğunu dile getiren Rosenberg, benlik algısının sosyal yeterlilik, kişisel değer ve beden algısı gibi farklı bileşenleri olduğunu ifade etmektedir. Birey, benlik saygısıyla ilgili bilgi edinebilmek için sosyal yeterlilik, kişisel değer ve beden algısı gibi benlik saygısının bileşenlerini gözden geçirmektedir. Birey, yapmış olduğu değerlendirme sonucunda kendisiyle ilgili olumlu bir sonuca ulaşıyorsa yüksek bir benlik saygısına, kendisiyle ilgili olumsuz bir sonucu ulaşıyor ise düşük bir benlik saygısına sahip olmaktadır (Kadıoğlu, 2014).

Benlik saygısı, kendini olduğundan aşağı ya da üstün görmeden kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevmeye değer bulmaktır. Benlik saygısı, kendini olduğu gibi kabullenmeyi, özüne güvenmeyi sağlayan olumlu bir ruh halidir (Yörükoğlu, 2000). Coopersmith (1967), benlik saygısının kavramsallaşmasını iki kısma ayırmıştır; öznel ifade ve davranışsal ifade. Birincisi, bireyin kendine ilişkin algısı ve kendini tanımlaması; ikincisi, dış gözlemciler için mevcut olan bireyin benlik saygısının davranışsal tezahürlerini ifade eder. Benlik saygısı, tam anlamıyla insanların kendilerine verdikleri değer düzeyi ile tanımlanır. Benlik saygısı, gerçeklikten ziyade algıdır (Baumeister, Campbell, Krugger ve Vohs, 2003).

Bireyin kendi kendisini değerlendirme yaklaşımı, her zaman için tarafsız ve net olmayabilir. Herhangi bir konuda kişinin kendisi ile ilgili algısı açık ve net olabilirken başka bir konuda bu açıklık ve netliği tam olarak devam ettiremeyebilir (Aydın, 1996). Bazı insanların kendisini değerlendirirken daha fazla bir olumlu tutumla yaklaştığı araştırmacılar tarafından ileri sürülmektedir. Bu insanlar hayatlarında kötü bir şey yaşamış ya da hayal

kırıklığına uğramış da olsalar kendini sevmeye ve kendilerine karşı olumlu duygu ve düşüncelerini devam ettirirler. Bu özelliğe sahip bireylerin diğer kişilere göre daha yüksek benlik saygısı olduğu düşünülmektedir (Burger, 2006).

Her insanın şüphesiz belirli oranlarda saygı ihtiyacı vardır. Bu saygı ihtiyacını hem zihinsel olarak hem de bedensel olarak doyurma gereksinimi söz konusudur. Bu bağlamda insanın kişiliğini geliştirmesi adına attığı her adım aynı zamanda o kişinin benlik saygısını da artıracak bir adım olmaktadır (Köknel, 1999). Bu ihtiyaçların bireyler arasında değişiklik göstermesinin yanı sıra, her bireyin özel durum ve zamanına göre kişisel deneyimlerdeki doyum ya da isteksizlik dereceleri de farklılık göstermektedir. Ayrıca yüksek benliğe sahip olan bir kişinin saygı ihtiyacı düşük benliğe sahip olandan daha fazla olduğu göreceli olarak söylenilebilir. Kısacası, ihtiyaç olarak belirlemiş olduğumuz benlik saygısı aslında tüm insanların mutluluğu elde etmesinden düş kırıklıklarıyla mücadele etmesine kadar birçok alanda etkili olmuştur. Ayrıca benlik saygısının psikolojik sağlık için mutlak bir gereksinim olmasından dolayı insanların ortak bir gereksinimi olmaktadır. Görüldüğü gibi benlik saygısına ihtiyaç duyulması aslında onun hayatımızda ne kadar önemli olduğu ile doğrudan ilgilidir. Yüksek benlik saygısına ulaşabilmek ve düşük benlik saygısından kaçınmak için bireyler hayat boyu bir mücadelenin içerisine girmektedir. Ara sıra azalan benlik saygıları gayet doğaldır fakat sadece arada yükselen benlik saygıları doğal değildir. Bireylerin sağlıklı bir yaşam için ruhsal yönlerini nasıl streslerden uzak tutmaya çalışıyorsa aynı şekilde benlik saygısına zarar verecek durumlardan da kaçınmalıdır. Sağlıklı bir yaşam içerisinde benlik saygısının değeri küçümsenmemelidir (Sevim & Artan, 2021). Kişiler benlik saygılarını yükseltmek adına olmayan özellikleri kendine yüklemek yerine kendilerinde var olan eksiklikleri olduğu gibi kabul ederek yaşamaları gerekmektedir. Benzer şekilde kişilerin kendinde gördüğü değerleri ve özellikleri de küçümsemeden olduğu gibi kabul etmeleri gerekmektedir. Böylelikle bilinçli bir benlik saygısının oluşmasında önemli bir adım atılmış olacaktır.

Çok yönlü olmayı gerektiren okul yöneticiliği zor bir süreci başarılı yönetebilmektir. Bu süreç içerisinde birçok olumsuz veya olumlu deneyim ile okul yöneticilerinin benlik saygılarında değişiklikler olabilir. Yüksek veya düşük benlik saygısı, bireylerin hayatı algılayışına yön verebilmektedir. Genellikle düşük benlik saygısına sahip kişiler, kendilerine güvenmez, sosyal ilişkileri zayıf, iletişimde aktif katılımcı olmak yerine genellikle dinleyicidirler. Benlik saygısı yüksek olan kişiler ise kendi algı ve değerlendirmelerine güvenirler, sorunları çözebileceklerine inanırlar, sosyal ilişkilerde daha aktiftirler (Coopersmith, 1967). Bu bakımdan eğitim öğretim hizmetinin sağlıklı ve verimli yürütülebilmesi için okul yöneticilerinin, yüksek benlik saygısı algısına sahip olmaları beklenebilir.

Okul yöneticisi, okulu etkileyen farklı etmenleri incelemek, okul çevre ilişkilerini düzenlemek, velilerle ve toplumun çıkar gruplarıyla ilişki kurmak zorundadır (Çelik, 2004). Okul yöneticilerinin okul içindeki ve dışındaki sosyal iletişimlerde başarılı olmalarında sosyal becerilerinin yüksek olması son derece önemlidir. Bu nedenle okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları beklenebilir. Çünkü yüksek benlik saygısına sahip olan birey sosyal ilişkilerinde daha girişimci, daha güvenli ve daha atak olmaktadır (Kuzgun, 2002). Benlik saygısı olumlu sosyal davranışlara ve ruh sağlığına katkıda bulunmaktadır. Düşük benlik saygısı ise depresyon, intihar eğilimi, yeme bozuklukları ve kaygı bozuklukları ile saldırganlık ve madde kullanımı bozuklukları gibi birçok sosyal davranış problemine ve psikolojik

rahatsızlıklara sebep olmaktadır (Mann, Hosman, Schaalma & De Vries, 2004). Okul yöneticileri iş yerinde soyutlanmışlıkları, işin niteliği gereği programlanmamış etkinlikleri, sorunlu insan ilişkileri, sınırlı yetkileri ve özel konumları nedeniyle sürekli bir stres yaşamaktadırlar (Dönmez & Güven, 2001). Bu nedenle okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısına sahip olmaları onların stresle başa çıkmalarını kolaylaştıracak etmenlerden biri olabilir.

Okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili iş ve işlemler ülkemizde hiyerarşi ve mevzuat çerçevesinde yürütülmektedir. Yapılacak olan iş ve işlemler için aynı hiyerarşi ve mevzuat tüm okullar için geçerlidir. Ancak bazı okul yöneticilerinin diğer okullardan daha farklı bir işleyişe sahip olmaları veya daha farklı başarılı sonuçlara ulaşmalarının nedeninin normal işleyişin dışında davranışlar sergilemeleri ve kişisel yeterliliklerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Genellikle kendilerini başarılı yöneticiler olarak niteleyen bireyler, kendilerine ilişkin olumlu algılarını sahaya yansıtma, kurumlarıyla özdeşleşmeleri vb. gibi katkılarının etkisi olabileceği düşünülmektedir (Akın, 2012). Görüldüğü gibi, okul yöneticiliği uzmanlık bilgisi, becerisi ve normal işleyişin dışında kişisel yeterlilik gerektiren bir alandır. Okul yöneticiliği görevini üstlenen bireyin mesleğini tam anlamıyla icra edebilmesi için birtakım yeterliliklere sahip olması beklenir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin yüksek benlik saygısı algılarının görevlerini daha iyi yürütmeleri konusunda önemli olduğu beklenilmektedir.

Bu araştırmada; okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır

1. Okul yöneticilerinin benlik saygılarına ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin “benlik saygısına” ilişkin algıları,
 - a) Cinsiyet,
 - b) Medeni durum,
 - c) Okuldaki görev süresi,
 - d) Okuldaki yöneticilik türü,
 - e) Görev yapılan okul türü,
 - f) Mesleki kıdem,
 - g) Branşa göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu gibi betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımlarıdır. Yapılan araştırmanın konusu olan birey, nesne ya da olay, mevcut koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde etkileme, değiştirme çabası gösterilmez. Araştırılmak istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan araştırılmak isteneni uygun bir şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2023).

Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Artuklu, Midyat, Ömerli, Savur, Derik, Mazıdağı, Kızıltepe, Nusaybin, Yeşilli ve Dargeçit ilçelerinde bulunan kamu okullarından anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 1232 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmanın enerji, zaman ve maliyet gibi güçlükleri dikkate alındığından; araştırma, evrenden örneklem seçilerek yapılmıştır.

Covid-19 salgını nedeniyle örnekleme ulaşmada sorunlar yaşanmış ve bu sebeple örnekleme seçiminde kısmen kolay ulaşılabilirliğe dayalı tesadüfî (random) örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme tekniği kullanılarak 191 okul müdürü, 23 müdür başyardımcısı ve 241 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 455 katılımcı belirlenmiştir. Görev yapan yöneticilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	41	9.01
	Erkek	414	90.99
Okul Türü	Anaokulu	54	11.87
	İlkokul	100	21.98
	Ortaokul	162	35.60
Mesleki Kıdem	Lise	139	30.55
	0-5 yıl	60	13.19
	6-11 yıl	126	27.69
	12-20 yıl	174	38.24
Okuldaki Görev Süresi	21 yıl ve üzeri	86	18.90
	0-5 yıl	226	49.67
	6-11 yıl	130	28.57
	12-20 yıl	79	17.36
Medeni Durum	21 yıl ve üzeri	20	4.40
	Evli	382	83.96
Yöneticilik Türü	Bekar	74	16.04
	Müdür	191	41.98
	Müdür Başyardımcısı	23	5.05
Branş	Müdür Yardımcısı	241	52.97
	Sözel	204	44.84
	Eşit ağırlık	184	40.44
	Sayısal	67	14.73

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların çoğunun erkek olduğu, katılımcıların büyük bir kısmının ortaokulda görev yaptıkları, katılımcıların çoğunun 12-20 yıl arası kıdeme sahip oldukları, okuldaki görev süresi 0-5 yıl arasında olanların çoğunlukta olduğu, katılımcıların büyük çoğunluğunun evli olduğu, Müdür yardımcılarının çoğunluğu oluşturduğu ve sözel puan ağırlıklı okullardan mezun olanların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, örneklem grubuna dâhil edilen okul yöneticilerinin (cinsiyet, medeni durum, kıdemi, branş, yöneticilik süresi, görev yapılan okul türü, yöneticilik görevleri) özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Soru havuzunun oluşturulmasında alan uzmanlarının ve öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği: Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak Rosenberg (1965) tarafından geliştirilmiş olan “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Altmış maddeden oluşan ölçeğin on iki alt boyutu vardır. Bu çalışmada sadece benlik saygısı alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanma çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. 10 maddeden oluşan RBSÖ 4'lü likert biçiminde (çok doğru=4, çok yanlış=1) bir ölçektir. Bu ölçekteki 10, 9, 8, 5 ve 3 numaralı maddeler tersine çevrilmiştir. Benlik saygısı geçerliği ve güvenilirliğini sınamak için görüşmeler lise öğrencileriyle yapılmış ve ergenler üzerinde kullanılabilir hale getirilmiştir. Yapılan psikiyatrik görüşmeler sonucu ergenlerin kendilerine ilişkin görüşlerine göre yüksek, orta ve düşük olarak gruplandırılmıştır. Test-Tekrar Test yöntemi güvenilirlik çalışmasında uygulanmıştır. Türkçe formunun geçerlik-güvenilirlik ölçeğin çalışmasında test tekrar test güvenilirlik katsayısı 0.75, iç tutarlılık katsayısı 0.71 olarak bulunmuştur

Testi değerlendirmek için: 1, 2, 4, 6, 7. Maddelerde; Tamamen katılıyorum=4, Katılıyorum=3, Katılmıyorum=2 Hiç katılmıyorum=1, 3, 5, 8, 9 ve 10. Maddelerde: Tamamen katılıyorum=1, Katılıyorum=2, Katılmıyorum=3 Hiç katılmıyorum=4, olarak puanlanmakta ve ölçekteki puanlamalar 40 ile 10 arası değişmektedir. Ölçekte 10-20 puan düşük, 20-30 puan orta ve 30-40 puan yüksek benlik saygısı düzeyi olarak saptanmıştır. RBSÖ'den alınan puan ortalamasının yüksekliği ters maddeler çevrildikten sonra yüksek benlik saygısını ifade etmekte, alınan puan ortalamasının düşüklüğü ise düşük benlik saygısı olduğuna karşılık gelmektedir.

Veri Toplama Süreci

2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında Mardin ili Artuklu, Kızıltepe, Nusaybin, Savur, Ömerli, Dargeçit, Midyat, Yeşilli, Mazıdağı ve Derik ilçelerindeki kamu okullarından anaokulu, ilkököl, ortaokul ve ortaöğretim kademesinde görev yapan okul yöneticilerine öncelikle iletişim araçlarıyla ulaşılmış, gerekli randevular alınmış, tüm okullar ziyaret edilmiştir. Okul yöneticilerinin ölçekleri doldurmaları sağlanmıştır. Katılımcılara elde edilecek bireysel bilgilerin gizli tutulacağı belirtilmiş; veri toplama araçlarına içten ve doğru bir şekilde yanıt verilmesinin araştırma sonuçları için önemli olduğu vurgulanmıştır. Sadece yönergeye uygun bir şekilde doldurulan ölçekler analiz kapsamına alınmış ve bu amaçla toplam 455 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi için SPSS 22 programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik bilgilerine (kıdem, branş, yöneticilik süresi, görev yapılan okul türü, medeni durum, cinsiyet ve yöneticilik görev türü) ilişkin verilerin yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerdeki her bir maddenin ve boyutlarının standart sapma (Ss) ve aritmetik ortalama (\bar{x}) değerleri hesaplandıktan sonra ölçeğin ilgili maddelerine ve boyutlarına ilişkin betimlemeler yapılmıştır.

Örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği”nin alt boyutlarından ve ölçekten alınan toplam puanların grup ortalamalarına göre medeni durum ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi; mesleki kıdem, branş, yöneticilik süresi, görev yapılan okul türü ve yöneticilik görev türü değişkenleri için ise ANOVA kullanılmıştır.

Bulgular

1. Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısına İlişkin Bulgular

Okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	Maddeler	N	\bar{x}	Ss
Benlik Saygısı Ölçeği Maddeleri	1- Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum.	455	14.13	.544
	2- Bazı olumlu özelliklerim olduğunu düşünüyorum.	455	14.33	.522
	3- Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim.	455	32.86	.628
	4- Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim.	455	15.03	.615
	5- Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum.	454	31.34	.756
	6- Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim.	455	16.35	.615
	7- Genel olarak kendimden memnunum.	455	16.90	.628
	8- Kendime karşı daha fazla saygı duyabilmeyi isterdim.	455	23.93	.881
	9- Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum.	454	33.13	.730
	10- Bazen kendimin hiç de yeterli bir insan olmadığını düşünüyorum.	455	31.76	.754

Tablo 2 incelendiğinde; ölçeğin aritmetik ortalamasının ($\bar{x}=14.13$) ile ($\bar{x}=33.13$) aralığında olduğu ve bu durumda okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

2. Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Kişisel Özelliklerine Ait Bulgular

a. Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Yapılan t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	41	23.68	2.195	2.17	.03
	Erkek	414	22.89	2.448		

Tablo 3 incelendiğinde, yöneticilerin benlik saygısı puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($t=2.17$; $p=.03<.05$). Erkeklerin benlik saygısı ortalama puanları ($\bar{x}=22.89$), kadınların benlik saygısı puanlarından ($\bar{x}=23.68$) düşük bulunmuştur.

b. Medeni Durum

Medeni durum değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Medeni Durum Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Yapılan t-Testi Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
Medeni Durum	Evli	382	23.03	2.455	1.48	.13
	Bekar	73	22.57	2.302	1.55	

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin benlik saygısı puan ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p=.13>.05$).

c. Okuldaki Görev Süresi

Okuldaki görev süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p
Okuldaki Görev Süresi	0-5 yıl	226	23.13	.150	.83	.47
	6-11 yıl	130	22.74	.235		
	12-20 yıl	79	22.88	.285		
	20 yıl ve üzeri	20	22.70	.508		

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, benlik saygısı puan ortalamalarının okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır ($p>.05$)

d. Okuldaki Yöneticilik Türü

Okuldaki görev türü değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Okuldaki Görev Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarına İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p
Okuldaki Yöneticilik Türü	Müdür	191	23.07	.168	.46	.62
	Müdür Başyardımcısı	23	23.08	.474		
	Müdür yardımcısı	241	22.85	.163		

Tablo 6 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, benlik saygısı puan ortalamalarının okuldaki yöneticilik türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Müdürlerin benlik saygısı ortalama puanları ($\bar{x}=23,07$) ile müdür başyardımcılarının benlik saygısı ortalama puanları ($\bar{x}=23,08$), müdür yardımcılarının benlik saygısı ortalama puanlarından ($\bar{x}=22,85$) yüksek bulunmuştur.

Okul Yöneticilerinin Benlik Saygısı Algılarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

e. Görev Yapılan Okul Türü

Görev yapılan okul türü değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Okul Türü	İlkokul-Anaokulu	154	22.64	2.35	1.74	.17
	Ortaokul	162	23.09	2.22		
	Ortaöğretim	139	23.10	2.69		
	Total	455	22.94	2.42		

Tablo 7 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, benlik saygısı puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Araştırmada, ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanları (\bar{x} =23.10) ile ortaokullarda görev yapan yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanlarının (\bar{x} =23.09), ilkokulda ve anaokulunda görev yapan yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanlarından (\bar{x} =22.64) yüksek olduğu belirlenmiştir.

f. Mesleki Kıdem

Mesleki kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin veriler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p
Kıdem	0-5 yıl	69	23.05	0.25	.30	.82
	6-11 yıl	126	22.89	0.22		
	12-20 yıl	174	22.87	0.19		
	21 ve üstü yıl	86	23.15	0.22		

Tablo 8 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, benlik saygısı puan ortalamalarının kıdem durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

g. Branş

Branş değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarına ilişkin veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin Branş Değişkenine İlişkin Yapılan ANOVA Sonuçları

	Grup	N	Ort.	Ss	F	p
Branş	Sözel Ağırlıklı Puanla Yerleşilen Branşlar	204	23.25	2.43	4.37	.01
	Eşit Ağırlıklı Puanla Yerleşilen Branşlar	184	22.54	2.42		
	Sayısal Ağırlıklı Puanla Yerleşilen Branşlar	67	23.12	2.26		
	Toplam	455	22.94	2.42		

Tablo 9 incelendiğinde; araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, benlik saygısı puan ortalamalarının branş durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmada, sözel ağırlıklı puanla yerleşilen yönetici grubunun benlik saygısı ortalama puanları (\bar{x} =23.25) ile sayısal ağırlıklı puanla yerleşilen yönetici grubunun benlik saygısı ortalama puanlarının (\bar{x} =23.12), eşit ağırlıklı puanla yerleşilen yönetici grubu benlik saygısı ortalama puanlarından (\bar{x} =22.54) yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda okul yöneticilerin benlik saygısı algılarının orta düzeyde olduğu; okul yöneticilerin benlik saygısı algılarının medeni durum, okuldaki görev süresi, okuldaki görev, okul türü ve kıdem durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak okul yöneticilerin benlik saygısı algılarının branş ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Genel olarak benlik saygısı ile ilgili olumlu ve olumsuz sorular değerlendirildiğinde okul yöneticilerin benlik saygısı algılarının orta düzeyde olduğuna ilişkin bulguların ön plana çıktığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin, düşük benlik saygısına ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri ifadeler sırasıyla; “Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum”, “Bazı olumlu özelliklerim olduğumu düşünüyorum”, “Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim”, “Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim”, “Genel olarak kendimden memnunum” maddeleridir. Okul yöneticilerinin, yüksek benlik saygısına ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri ifadeler ise sırasıyla; “Bazen kesinlikle kendimin bir işe yaramadığımı düşünüyorum”, “Genelde kendimi başarısız bir kişi olarak görme eğilimindeyim”, “Kendimde gurur duyacak fazla bir şey bulamıyorum” maddeleridir.

Genellikle okul yöneticiliği görevinde lider rolünde bulunan bireylerin kendilerine ilişkin olumlu yargılara sahip olması beklenmektedir. Araştırmamızda bu olumlu yargılara düşük düzeyde sahip olan yöneticilerin “Kendimi en az diğer insanlar kadar değerli buluyorum”, “Bazı olumlu özelliklerim olduğumu düşünüyorum”, “Ben de diğer insanların birçoğunun yapabildiği kadar bir şeyler yapabilirim”, “Kendime karşı olumlu bir tutum içindeyim”, “Genel olarak kendimden memnunum” düşük benlik saygısını ifade eden maddeleridir. Sevil (2019), okul yöneticilerin benlik saygıları üzerine yapmış olduğu araştırmasında “Özgüven”, “Kendine Yetme”, “Üretkenlik ve Başarma” boyutlarında okul yöneticilerinin kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Madenoğlu'nun (2010) yaptığı çalışmada eğitim yöneticilerinin yüksek ve orta benlik saygısı düzeylerine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sevil ve Bülbül (2019) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. .

Araştırmada, kadınların benlik saygısı puanları, erkek yöneticilerin benlik saygısı puanlarından yüksek bulunmuştur. Buna göre okul yöneticilerinden kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere oranla benlik saygısı algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bireyin yaşamı, çevresi ve kendisi ile kurmuş olduğu ilişkilerin tamamını etkileyen benlik saygısı kişilerin hayatlarında, sosyal ilişkilerinde, okul başarılarında vb. birçok durumda önemli etkiler göstermektedir (Sevim & Artan, 2021). Kişinin benlik saygısının yüksek olması, kendisi hakkındaki görüş ve tutumlarının güçlü ve olumlu olduğu anlamına gelirken; düşük benliğe sahip olması, kişinin kendisini olumsuz özelliklerle algıladığını ve bu durumu kabullendiğini göstermektedir (Yıldız, 2012). Bu durumda kadın yöneticilerin kendileri hakkındaki görüş ve tutumlarının olumlu olduğu, erkek yöneticiler arasında ise kendine ilişkin yönelik olumsuz duygular besleyen ve olumsuz özelliklerini ön plana çıkaranların olduğu söylenebilir. Crocker ve Major (1989) tarafından yapılan çalışmada, araştırma bulgularımızla çelişecek şekilde benlik saygısı açısından genellikle kadın ve erkek arasında herhangi bir fark olmadığı ya da erkeklerin lehine çok az bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Polat, Aksu ve Aksu (2015) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet değişkeninin okul yöneticilerin benlik saygısı düzeyleri üzerinde

anlamli bir farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Sevil (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerin benlik saygısı algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerin benlik saygısı algıları medeni durum değişkenine göre anlamli bir farklılık göstermemiştir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, evli yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanları, bekâr yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanlarından yüksek bulunmuştur. Evli yöneticilerin benlik saygısının bekar yöneticilerden daha yüksek olması, Türk aile yapısı ile toplumsal ve kültürel Türk yaşam tarzıyla açıklanabilir. Türk aile yapısı evliliği bekarlığa yeğleyen bir yapıdadır ve bu yaklaşım evli oluşu öncelemektedir. Bu durum da evli olan kişilerin kendilerine olan güven ve saygılarını, toplumun onlara olana güven ve saygıyı artırmaktadır. Benlik saygısına genel bir çerçeveden baktığımızda doğumla birlikte başladığını ve erişkinlik ve daha sonraki süreçlerde ise hayat olaylarından etkilenen sosyal, ruhsal ve kısmen de bedensel bir olgudur. Bireyin ruhsal gelişim süreci içerisinde benlik saygısı birçok değişkenden etkilenmekle birlikte en çok etkilendiği yapı ailedir. İnsanın benlik saygısının gelişiminde etkili olan ilk yerin genel olarak aile olduğu söylenmektedir. Bireyin olumlu bir benlik saygısı ile büyümesinde aile faktörü önemli bir yer tutmaktadır (Özkan, 1994).

Okuldaki görev süresi değişkenine göre yapılan analiz neticesinde, okul yöneticilerinin benlik saygısı algı düzeyleri grup ortalamaları arasındaki fark anlamli bulunmamıştır. Buna göre, okuldaki görev süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının benzer olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre benlik saygısı algıları arasında anlamli bir farklılık görülmemesi, okul yöneticilerinin rutin bir çalışma yapmalarından kaynaklanmasıyla açıklanabilir. Okulda uzun süre kalmak ya da daha kısa süreli görev yapmak, okul yöneticilerine olan saygıda ve algıda çok ciddi bir değişikliğe neden olmayabilmektedir. Ayrıca okullardaki görevlendirmelerin de bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Güneş (2019) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımız destekleyen çalışmada da okul yöneticilerinin, benlik saygısı algılarının okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamli bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin benlik saygısı algıları ile okuldaki yöneticilik türü değişkeni arasında anlamli bir farklılık bulunmamıştır. Ancak müdürlerin benlik saygısı ortalama puanları ile müdür başyardımcılarının benlik saygısı ortalama puanları, müdür yardımcıların benlik saygısı ortalama puanlarından yüksek bulunmuştur. Benlik saygısı, bireyin kendisini değerlendirmesi sonucunda varoluşsal anlamda benliğini kabul etmesi ve ondan memnun kalması durumudur (Eriş & İkiz, 2013). Başka bir deyişle, kişinin kendisinden ne kadar hoşlandığı kendisine ne kadar değer verdiği ile ilişkilidir (Blascovich & Tomaka, 1991). Benlik saygısı, bireyin kendisini tanımlama sürecinde kullanmış olduğu özelliklerini beğenmesi ve saygı duyması durumudur. Bu nedenle yöneticilerin müdür, müdür başyardımcısı ya da müdür yardımcısı farkı gözetmeksizin kendilerine saygı duydukları, kendilerini beğendikleri, yaptıkları iş ve işlemlerden hoşnut oldukları söylenebilir.

Okul yöneticilerinin benlik saygısı puan ortalamaları ile okul türü değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık görülmemiştir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, liselerde görev yapan yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanları ile ortaokulda görev yapan yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanlarının, ilkokul ve anaokulunda görev yapan yöneticilerin benlik saygısı ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek

benliğe sahip bir kişide başarıya karşı daha fazla bir hırs ve azim vardır. Bu kişilerin duygusal anlamda daha sağlam olduğu, ikna edilmeleri zor olduğu, hayata daha pozitif baktıkları ve daha bütüncül bir öz-kavrama sahip oldukları görülmektedir. Düşük benlik saygısı olan kişiler ise duygusal olarak çok fazla istikrarlı olmamakla birlikte günlük olaylardan daha çabuk etkilenmektedir. Bu kişiler diğerleri tarafından sürekli kabullenilmek ve onay almak isterler fakat bu durumun gerçekleşmesi noktasında da sürekli şüpheleri vardır (Hogg & Vaughan, 2007). Bu durumda okul yöneticilerinin hangi okulda olursa olsun, kendilerine yönelik bir beğenme, olumlu yaklaşma tavrına sahip oldukları söylenebilir. Madenoğlu'nun (2010) araştırmasında da okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinde görev yapılan kurum türü açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sevil (2019) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeylerinin çalıştıkları kurumun türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin, benlik saygısı puan ortalamalarının kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak aritmetik ortalamalara bakıldığında, mesleki kıdemi 21 ve üstü yıl ve 0-5 yıl arasında olan yöneticilerin benlik saygısı algıları, 6-11 yıl arası ve 12-20 yıl arasındakilere oranla benlik saygısı ortalama puanları yüksek bulunmuştur. Yerekaban (2007) tarafından yapılan çalışmada, okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sevil (2019) tarafından yapılan çalışmada ise 21-30 yıl, 11-20 yıl ve 1-10 yıl mesleki hizmet yılına sahip okul müdürlerinin, 31 yıl ve üstü hizmet yılına sahip okul müdürlerinden daha düşük benlik saygısı algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek benlik saygısına sahip bireyler, başarılarının kaynağını kendi emek ve becerilerine bağlayan ve kendilerine gerçekçi hedef koyup onları gerçekleştirebilen kişilerdir (Yavuzer, 2000). Yüksek benlik sahibi olan kişiler duygusal dalgalanmaların ve depresyonun daha az etkisi altına girerler (Uyanık-Balat & Akman, 2004). Dolayısıyla, yöneticilik sürecinde iniş ve çıkışlara rağmen yöneticilerin mesleki kıdeme bakılmaksızın kendilerine olan saygıyı, değeri ve güveni koruyabildikleri söylenebilir.

Araştırmada okul yöneticilerinin, benlik saygısı puan ortalamalarının branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında, sözel ağırlıklı puanla yerleşilen yönetici grubunun benlik saygısı ortalama puanları ile sayısal ağırlıklı puanla yerleşilen yönetici grubunun benlik saygısı ortalama puanları, eşit ağırlıklı puanla yerleşilen yönetici grubu benlik saygısı ortalama puanlarından yüksek bulunmuştur. Polat, Aksu ve Aksu (2015) ve Sevil (2019) yaptıkları araştırmalarda ise okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Güneş (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bireyin düşük ya da yüksek benlik saygısına sahip olmasını etkileyen birçok parametre bulunmaktadır. Kişinin içinde yaşadığı aile ortamı, anne-baba tutum ve davranışları, okul, arkadaş gibi sosyal çevre, anne-baba arasındaki evliliğin boşanmayla sonuçlanması ya da devam etmesi, fiziksel görünüş ve sağlık durumu, okul başarısı, gerçek benlikle ideal benlik arasındaki ilişki, cinsiyet, ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeş sayısı ya da doğum sırası, anne-babanın eğitimi ve mesleki statüsü, sosyal etmenler, vb. pek çok konunun benlik saygısını etkilediği yapılan araştırmalar sonucunda da ortaya konulmuştur (Kımtar, 2008). Benlik saygısının dış faktörlerden etkilenme özelliği, okul yöneticilerinin branşları bazında toplumsal algıdan etkilenmelerine neden olmaktadır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sonuçları ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

1. Okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının yükseltilebilmesi için okul yöneticilerinin özlük hakları iyileştirilmelidir.
2. Okul yöneticilerinin benlik saygısı algılarının yükseltilebilmesi için bu konuda etkili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
3. Okul yöneticilerinin benlik saygısına olumlu katkı sunacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
4. Araştırma, Mardin ili ve ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar farklı il ya da bölgelerde de yapılabilir.
5. Bu araştırma kamu eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri üzerine gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmaların özel okullarda (okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise) yapılması farklı sonuçların ortaya çıkmasını sağlayabilir.
6. Benzer çalışmalar nitel araştırma teknikleri ile de yapılabilir, böylece okul yöneticilerin benlik saygısı algılarının belirlenmesinde daha ayrıntılı sonuçlar ortaya çıkarabilir.
7. Benlik saygısı algılarının farklı değişkenlerle ilişkilendirildiği başka araştırmaların yapılması da alanyazına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1995). *Teknik ve kuramsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akın, U. (2012). *Kamu ilköğretim okulu müdürlerinin kişisel inisiyatif alma durumları ve öz yeterlikleriyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Aksu, M. B., Aksu, T., & Polat, S. (2015). School Administrator self-esteem and its relationship to trust in teachers. *Studia Paedagogica*, 20(4), 33-56, DOI: 10.5817/SP2015-4-3
- Arıcak, O. T (1995). *Üniversite öğrencilerinde saldırganlık, benlik saygısı ve denetim odağı ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan-Yılmaz, H. (2016). Bir derleme: Benlik kavramına ilişkin bazı yaklaşımlar ve tanımlamalar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (48), 79-89
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi: Temel kavramlar, yeni yaklaşımlar*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Aydın, B. (1996). Benlik kavramı ve ben şemaları. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 41-47.
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 435-448.

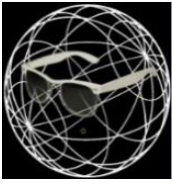
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krugger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Blascovich, J. & Tomaka, J. (1991). Measures of self-esteem. J. Robinson, Shaver ve L. Wrightsman (Ed.). *Measures of personality and psychological attitudes* içinde. New York: Academic Press.
- Burger, M.J. (2006). *Kişilik*. İ. Deniz & E. Sarioğlu (Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman ve Co.
- Crocker, J. & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: the self-protective properties of stigma. *Psychological Review*, 96(4), 608-630.
- Çelik, V. (2004). *Eğitimsel reform için yeni bir okul kültürü. eğitime bakışlar*. İ. Fındıkçı (Ed.). İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Çuhadaroğlu F. (1986) *Adolesanlarda benlik saygısı*. (Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.
- Demir, V., Gürsoy, F., & Ada, Ş. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının mesleki benlik saygılarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 597-614.
- Dönmez, B. & Güven, M. (2001). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkiye'ye uyarılma çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(26), 221-225.
- Eriş, Y. & İkiz, F. E. (2013). Ergenlerin benlik saygısı ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki ve kişisel değişkenlerin etkileri. *Turkish Studies*, 8(6), 179-193.
- Gözütok, D. (1991). Öğretmen ve öğrencilerin algılarına göre mesleki davranışlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 405-409.
- Güngör, A. (1989). *Lise öğrencilerinin özsaygı düzeylerini etkileyen etmenler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. (2007). *Sosyal psikoloji*. İ. Yıldız ve A. Gelmez (Çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kadıoğlu, F. (2014). *Psikolojik danışmanların (rehber öğretmenlerin) mesleki doyum ile kendine saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kımtar, N. (2008). *Benlik saygısı ve dindarlık ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Korkmaz, M. (1996). *Yetişkin örneklem için bir benlik saygısı ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Köknel, Ö. (1982). *Kişilik*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Madenoğlu, C. (2010). *Eğitim örgütü yöneticilerinin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma tarzlarının benlik saygısı düzeyleriyle olan ilişkisi*. (Yayımlanmış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Mann, M. M., Hosman, C., Schaalma, H., & Vries, N. D. (2004). Self-Esteem in A broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357-372.
- Özakupınar, Y. (2011). *Psikoloji tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etmenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Öztürk, O. & Uluşahin, A. (2011). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nova Yayıncılık.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri*. M. Şahin (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sevil, E. & Bülbül, T. (2019). Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 700-719, DOI: 10.17860/mersinefd.596768
- Sevil, E. (2019). *Okul yöneticilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kişisel inisiyatif alma durumları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Sevim, K. & Artan, T. (2021). Yüksek ve düşük benlik saygısını etkileyen faktörler. *Toplumsal Politika Dergisi*, 2(2), 109-121
- Şanlı Güneş, E.,N. (2019). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin çatışma yönetimi stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uyanık-Balat, G. & Akman, B. (2004). Farklı sosyo-ekonomik düzeydeki lise öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 175-183.
- Yaşın-Dökmen, Z. (2012). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul çağı çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yerekaban, H. B. (2007). *Resmi ilköğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin benlik saygısı ve denetim odağı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Yıldız, M. (2012). *Öğretmen adaylarının benlik saygısı ve kişilik özelliklerinin sahip oldukları değerler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı: Ruh sağlığı, eğitimi, ruhsal sorunlar*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Etik Beyan ve Kurul Onayı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere titizlikle uyulmuştur. Bu makale, 2019 yılı verileri kullanılarak hazırlanmış olan yüksek lisans çalışmasından türetildiğinden, etik kurul izni alınmamıştır.



Sayı Konuşmalarının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissine Etkisi*

Fatmagül Danacı Şahin¹ - Gökhan Özsoy²

Öz

Bu çalışmanın amacı, sayı konuşmalarının ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisini belirlemektir. Bu çalışmada, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 297 ilkököl birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada ölçek olarak "1. Sınıf Sayı Hissi Testi" kullanılmıştır. Deneysel işlem öncesi bütün katılımcılara öntest olarak uygulanan 1. Sınıf Sayı Hissi Testi, deneysel çalışmanın tamamlanmasından sonra sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, ilişkili ve ilişkisiz örneklem için t-testi kullanılmıştır. Araştırmada sayı konuşmalarının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre sayı hisleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; araştırmada, sayı konuşmalarının sayı hissi yüksek olan öğrencilerin sayı hisleri üzerinde etkili olmadığı, ancak sayı konuşmalarının sayı hissi düşük olan öğrencilerin sayı hisleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sayı konuşmaları, Sayı konuşmaları etkinlikleri, Sayı hissi, İlkokul, Matematik

The Effect of Number Talk on the Number Sense of First Grade Primary School Students

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of number talks on the number sense of first grade primary school students. In this study, a quasi-experimental model with a pretest-posttest control group was used. The study group of the research consists of 297 first grade students studying in primary schools. The scale in the research is "1. Class Number Sense Test" was used. The test, which was administered as a pretest to all participants (experimental and control groups) before the experimental procedure, was reapplied as a posttest after the completion of the experimental study. In the analysis of the data obtained, dependent and independent group t-test was used. In the research, it was determined that there was a significant difference between the number senses of the students in the experimental group, where number talk was applied, and the control group, where it was not applied, according to the measurements before and after the experimental procedure. Moreover; in the study, it was determined that number talks were not effective on the number sense of students with high number sense, but number talks were effective on the number sense of students with low number sense.

Keywords: Number talks, Number talk activities, Number sense, Primary School, Mathematics

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 02.05.2024	Kabul Tarihi: 27.08.2024
--------------------------	-----------------------------	--------------------------

Atf: Danacı-Şahin, F. & Özsoy, G. (2024). Sayı konuşmalarının ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(2), 165-190, Doi: 10.5281/zenodo.13354929

* Bu çalışma; Fatmagül Danacı Şahin'in Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde Prof. Dr. Gökhan Özsoy'un danışmanlığında hazırladığı Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, ftmgldanaci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8670-4329, Türkiye

² Prof. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, gozsoy@odu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1250-624X, Türkiye

Giriş

Matematik, gerek okul hayatında gerekse günlük hayatta karşı karşıya kalınan birçok problemin çözümünde sıklıkla başvurulan önemli bir araç olarak tanımlanabilir (Baykul, 2021). Sarmal bir yapıya sahip olan matematik, ilkokuldan başlayarak üniversite yıllarına kadar ve daha sonraki mesleki yaşantımız da dahil olmak üzere hayatımızın her aşamasında yer almaktadır (Üzel, 2007). Matematiğe dayalı bilgi ve beceri yoksunluğunun insan yaşamında ciddi sorunlara neden olacağı söylenebilir. Hayatta bu kadar gerekli olan matematiksel becerilerin sistemli ve düzenli biçimde kazandırıldığı yer okullardır.

Okullardaki matematik eğitiminde amaç, çocukları ve gerekirse yetişkinleri matematik becerisi ve başarısı konusunda iyi veya kötü olarak sınıflamak değil, onların güçlü yönlerini ve geliştirilmeye açık zayıf yönlerini ortaya koymaktır (Dowker, 2004). Matematik derslerinin beceri geliştirici işlev görebilmelerinin matematik dersi öğretim programlarıyla yakın ilişki içinde olduğu bilinmektedir (Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2017). Bu nedenle, öğretim programı öğrencilerin sıradan ritmik sayma yapmanın ve hesaplamalarda bulunmanın ötesinde beceriler edinmelerini amaçlanmıştır. Program, öğrencilere matematiğin katı kurallar ve formüller yığını olmadığını ifade ederken, onların özgür düşünebilme ve karar verebilme, olaylar arasında ilişki kurabilme, usa vurabilme, kestirimde bulunabilme, zihinden hesaplayabilme, problem çözebilme, sayıları anlamlandırabilme, sayılar arasındaki ilişkileri görebilme, ölçüm yapabilme ve kural esaslı çözümleri aşabilme gibi çeşitli becerilere sahip olmalarını hedeflenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Medeniyetlerin yaratılmasında, ulusların gelişip kalkınmalarında matematiğin yadsınamaz bir önemi olduğu söylenebilir. Bilimle ve günlük yaşamla çok yakın ilişki içinde olmasına rağmen matematik dersi ve matematiğe ilişkin beceriler hep insanların korktukları, çekindikleri, başaramama kaygısı duydukları bir ders olmuştur. Geçmişte, çarpım tablosundan ve dört temel işlemden ibaret olarak algılanan matematik, sınav merkezli öğretim anlayışının yaygınlaşmasının bir sonucu olarak standart hesaplamaların, kalıp çözümlerin ve formüllerin uygulandığı bir alana dönüşmüştür. Cheng ve Wang'e (2012) göre, öğrencilerde matematiğe ilişkin oluşan kaygının ve matematikten uzaklaşmalarının nedeni, öğretmenlerin hesaplamalarda formüllere ve kurallara aşırı bağlı kalmaları ve bu şekilde yapılan işlemlere öğrencilerin bir anlam verememeleridir.

Geçmişte bir öğrencinin çarpım tablosunu ezbere bilmesi, toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini doğru yapabilmesi matematik başarısı açısından yeterli görülmekteydi. Günümüzdeki genel kabul ise matematik eğitiminde rutin kuralların öğretilerek “alıştırma ve uygulama” yapılmasının yeterli olmadığı yönündedir (Anghileri, 2006). Bu nedenle, eğitimde yenileşme hareketlerinde geleneksel matematik eğitimi her seferinde ele alınmış ve öğrencileri hayata hazırlayacak güncel matematik eğitiminin amaçları, hedefleri ve ilkeleri belirlenirken sayı hissi kavramına vurgu yapılmıştır (Lester, 2007; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Van de Walle, 2007).

Sayı hissi, matematik dersinin standart kural ve kalıp formüllerden ibaret olmadığını ifade etmektedir (Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2017). Sayı hissi kavramı, matematik alanyazınına 80'li yılların sonlarında girmiş olmasına rağmen (Yılmaz-Yenioğlu, 2019). Türkiye'de bu konuda çok fazla araştırma yapılmadığı söylenebilir (Şengül, 2013). Matematiğin karmaşık dünyasının daha kolay anlaşılmasına katkı sağlayan (Mathews, 2007) sayı hissi kavramı; matematik eğitiminde önemli olan anlama, bağlantılı düşünme ve anlamlı öğrenme stratejileriyle yakın bir ilişki içindedir (Berch, 2005).

Sayı hissi, prosedürel işlemlerin ve standart kuralların dışında bir matematiksel yöntemi ifade eder (Bana & Dolma, 2006). Sayılar ve aralarındaki ilişkilere ilişkin başarılı bir sezgi olan sayı hissi (Mohamed & Johnny, 2010), sayılarla esnek çalışabilmek (Carpenter, 1989), sayıların anlam ve değerlerini bilmek ve bu bilgiyi rutin işlemlere ve kurallara bağlı kalmaksızın başarılı bir sezgiyle kullanabilmektir (Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2017). Sayı hissi; sayılar arasındaki açık olmayan ilişkilerin farkına varabilme, bu gizli örüntüleri anlayabilme, kestirimde bulunabilme, zihinden hesaplamalar yapabilme ve sayısal değerlere ilişkin kararlar verebilmedir (Greeno, 1991).

Sayı hissi, işlemleri gereği gibi yapabilmek ve problemleri çözebilmek için etkili yöntemler geliştirebilme ve matematiksel çıkarımlarda bulunabilmektir (Marshall, 1989). Sayı hissi, matematiksel çıkarımlarda bulunabilmek için farklı stratejiler geliştirme ve sayısal durumları yönetmek için etkili yöntemler geliştirebilmektir (Reys, Reys, McIntosh, Emanuelsson, Johansson & Yang, 1999).

Sayıları tanımak ve sayabilmek, matematiğin temelini oluşturmakla birlikte, sayıların içerdiği anlamı bilmeden sadece sonuç odaklı işlem yapmak matematiği yapmak/başarmak olarak açıklanamaz. Matematik, kural temelli yapılan rutin işlemlerin ötesinde olay ve durumlara eleştirel bir anlayışla yaklaşabilmek, sorgulayıcı bir tutum geliştirebilmek, etkili ve alternatif çözümler üretebilmek, sebep-sonuç bağlantısı kurabilmek gibi beceriler gerektiren bir bilim alanıdır (Karabey, 2010; Kayhan-Altay, 2010). Sayıların anlamlarını kavrayamayan öğrenciler, sayıları ve sayılar arasında bağlantı kurmada güçlük çektikleri gibi, yapılan işlemler arasında anlamlı bir bütün oluşturmada da güçlük çekmektedirler (Yang, 2005).

Sayıları anlamlandırabilmek ve sayılar arasındaki ilişkileri erken yaşlarda kavrayabilmek, ileriki yaşlarda edinilecek olan matematiksel becerilere temel oluşturmak bakımından önem taşımaktadır. Araştırmalar, sayılar ve sayılar arasındaki ilişkiyi kavrayabilmede en önemli unsurun sayı hissi olduğunu ve matematiğe ilişkin beceri geliştirmede sayı hissini önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Dyson, Jordan & Glutting, 2013; Jordan, Glutting, Ramineni & Watkins (2010); Jordan, Glutting & Ramineni, 2010; Jordan, Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009; Locuniak & Jordan, 2008; Reys & Yang, 1998; Yang, 2003).

Sayı konuşmaları, öğretmenin bir matematik problemini ortaya koyduğu ve öğrencilerin bir cevap formüle etmelerine izin verdiği bir öğretim stratejisidir. Bu stratejide öğrenciler cevaplarını paylaşır ve bu cevaba nasıl ulaştıklarını sınıfa açıklarlar (Ruter, 2015). Sayı konuşmaları, öğretmenin zihinsel olarak çözülmesi amacıyla sınıf için hedeflerini yansıtan günlük bir matematik problemi oluşturması ve soru sorulup yeterli bekleme süresi verildikten sonra birkaç öğrencinin cevaplarını paylaşması şeklinde ifade edilebilir (Danielowski, 2016). Sayı konuşmaları, öğrencilerin işlemsel akıcılığı (verimlilik, esneklik, doğruluk ve etkililik) geliştirmek için belirli bir problem ve bu problemin nasıl çözülebileceği hakkında konuştukları kısa (5-15 dakika) bir zaman dilimidir (Parrish, 2010; Parrish & Dominick, 2022).

Sayı konuşmaları; ortaya konmuş bir matematik probleminin bulunmuş çözüm yollarının ve sürecinin sınıfla paylaşılması sürecidir (Ruter, 2015). Sayı konuşmaları, hesaplama becerilerini ve zihinden hesap yapma yeteneklerini geliştiren, her sınıf düzeyinde uygulanabilme kolaylığı bulunan ve sınıf içi tartışma/açıklama/paylaşma ortamını destekleyen bir araç olarak tanımlanabilir (Flick & Kuchey, 2015). Sayı konuşmaları, öğretmenin öğrencilere problemi sunması ve cevabı bulmaları için onlara süre vermesiyle başlar. Bir sonraki aşamada, öğrenciler buldukları yanıtları sınıf ortamında arkadaşlarıyla paylaşır. Daha

sonra öğretmen probleme ilişkin bütün cevapları aldıktan sonra öğrencilerden çözüme ulaşma sürecini anlatmalarını ister. Bu uygulamanın amacı, öğrencilerin problemi çözmeye ilişkin düşüncelerini ve çözüm sürecinde kullandıkları yol, yöntem ve stratejileri ortaya koyarak doğru yanıtı ulaşma yol ve yöntemlerini anlamalarını sağlamaktır (Parrish, 2010).

Sayı konuşmalarında problemin çözümüne ilişkin farklı yol, yöntem ve stratejilerin bulunması ve bulunan alternatif çözüm stratejilerinin öğretmen ve öğrencilerle paylaşarak tartışılması gibi süreçler işletilir (Öztürk, Durmaz ve Can, 2019). Bu nedenle sayı konuşmalarının, öğrencilerin problem çözmeye ilişkin yaptıkları iş ve işlemleri anlamlandırmalarını sağlayan önemli bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Humphreys & Parker, 2015). Sayı konuşmalarının sınıf ortamında gerçekleştirilmesinin, öğrenciler tarafından sayılar arası ilişkilerin dikkate alınmasını ve alternatif çözüm yolları geliştirilmesini sağladığı söylenebilir. Sayı hissi ve sayı konuşmalarının birbirlerini destekleyen uygulamalar oldukları söylenebilir. Sayı konuşmaları öğrencilerin fikirlerini paylaşmalarını, diğer öğrencilerin hesaplama konusunda farklı fikirleri ve stratejileri öğrenmelerini sağlayan bir anlayıştır. Farklı hesaplama yollarının ve stratejilerinin öğrenilmesi ise sayı hissine olumlu etki yapmaktadır.

Sayı hissi ilkökul yıllarında gelişmeye başlamakta ve ilerideki eğitim basamaklarındaki matematik başarısını yüksek düzeyde yordamaktadır (McGuire, Kinzie & Berch, 2012). İlkokul çağlarında gelişmeye başlamasına karşın sayı hissine ilkökul matematik dersi öğretim programında doğrudan yer verilmemiştir (MEB, 2018). Ancak uluslararası alanyazında sayı hissini geliştirilmesi, sayı hissi performansı, ilkökul öğrencilerinde sayı hissi gibi konuları içeren birçok araştırmaya rastlanmaktadır (Tsao & Lin, 2011; Yang, Li & Lin, 2008).

Sayı hissini sayı konuşmalarıyla yakın bir ilişki içinde olduğu söylenebilir. Bu yakın ilişkinin ortaya konması ve anlaşılması, öğrencilerde sayı hissini geliştirilmesi için yapılabilecekler yenilerinin (yol, yöntem, strateji, uygulama vb.) de eklenmesini sağlayacaktır. Gerek sayı hissi gerek zihinden işlem yapma; sayılar ve işlemler arasında bağlantı kurma, iletişim sağlama, problem çözme, kestirimde bulunma ve akıl yürütme becerileri “matematikselleşme” gelişiminde etkili olmaktadır (Acar, 2019). Öğrencilerinin sahip oldukları matematiksel becerilerin (sayı hissi, problem çözme, hesap yapma, sayıları tanıma, işlem yapma, örüntüleri anlama, sayılar arasındaki ilişkileri kavrama vb.) ve bu beceriler arasındaki ilişkilerin bilinmesi çok önemlidir. Dolayısıyla, sayı konuşmaları ile sayı hissi arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bu çalışmanın hem öğretmenler hem de bilim insanları için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Sayı hissi gelişiminin; hesaplama yeteneğinin gelişmesinde, matematiğe ilişkin akademik başarının artmasında ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu söylenebilir (Berch, 2005). Bu nedenle, ilkökul birinci sınıf düzeyinde sayı hissini geliştirilmesi veya sayı hissi yetersizliğinin azaltılması önemlidir. Çünkü sayı hissini yeterince gelişmemiş olması ya da sayı hissinde eksiklerin bulunması, matematiğin istenen düzeyde öğrenilememesinin yordayıcısı olarak görülmektedir (Dyson, Jordan & Glutting, 2013; Jordan, Glutting & Ramineni, 2010; Jordan, Glutting, Ramineni & Watkins, 2010; Jordan, Kaplan, Ramineni & Locuniak, 2009). Belirtilen bu nedenler göz önünde bulundurulduğunda, sayı hissi kavramının yaygınlaşmasının sağlanması, bu kavrama özellikle öğretmenlerin dikkatlerinin çekilmesi ve bu konuda araştırmacılara yeni ufuklar açılması önemlidir.

Uluslararası alanyazında sayı hissini geliştirilmesi, sayı hissi performansının artırılması, sayı hissi ile öğretim yöntemleri arasındaki ilişki, sayı hissi ve sayı konuşmaları arasındaki ilişkiye ilişkin yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir (Purnomo, Kowiyah, Alyani & Assiti, 2014; Tsao & Lin, 2011; Yang & Hsu, 2009). Türkiye’de ilkökul matematik dersi

öğretim programındaki kazanımlar arasında örtük şekilde de olsa sayı hissi ile ilişkili bazı kazanımlar bulunmasına rağmen, bu kavrama matematik öğretiminde yeterince yer verilmediği söylenebilir. Ayrıca Türkiye’de ilkökul öğrencilerinin sayı konuşmalarını ve sayı hissini konu alan araştırma sayısının sınırlı sayıda olması ve alanyazında sayı konuşmalarının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisini konu alan bir araştırmaya rastlanmamış olması da bu araştırmanın yapılma gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Özellikle ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı konuşmalarının sayı hissi üzerindeki etkilerinin ortaya konması ve dolaylı olarak sayı hissi gelişmesinin matematik başarısına etkisinin incelenmesi; matematik eğitimi bakımından önemli ve değerli görülmektedir. Bu önemden dolayı, bu araştırmada sayı konuşmaları ile sayı hissi arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak başarılı bir matematik eğitimi için etkili ve uygulamaya dönük öneriler geliştirmek de hedeflenmektedir.

Matematiksel düşünmenin temeli sayılan sayı hissi, öğrencilerin gerek derste gerekse günlük yaşamlarında karşılaştıkları bir matematiksel problemin çözümüne hangi yolu kullanarak, hangi yöntemi yeğleyerek, hangi yaklaşımı benimseyerek ve hangi stratejiyi uygulayarak ulaşabilecekleri noktasında sonuç alıcı kararlar vermelerini sağlar (Can, 2019). Araştırmalar, özellikle ilkökul düzeyinde sayı hissini geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadırlar (Halberda & Feignenson, 2008). Kaldı ki, Türkiye’de yapılan sınırlı sayıda çalışmada da öğrencilerin sayı hislerinin düşük düzeyde olduğu ve geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2016; Kayhan-Altay, 2010).

Sayı hissi matematiksel akıl yürütebilmeyi, esnek hesaplamalar yapabilmeyi, özgün çözüm yolları üretebilmeyi, ürettiği çözüm yollarını açıklayabilmeyi hedeflerken; sayı konuşmaları problemi tanımlamayı ve çözüm sürecini ayrıntılı bir şekilde ifade etmeyi içermektedir. Burada önemli olan, sayı hissi kavramına matematik öğretim programlarında yapılan dolaylı değinmenin öğretim sürecine nasıl yansıtılmasının belirlenmesidir. Çünkü sayı konuşmalarının ve sayı hissini alanyazındaki anlamlarına ve matematik eğitimi sürecindeki karşılıklarına vurgu yapılması, sayı konuşmalarının ve sayı hissini öğretim sürecindeki işlevselliklerini ortaya koyabilmek adına oldukça önemli görülmektedir.

Çeşitli araştırmalarda küçük yaşlarda gelişen sayı hissi ile matematik başarısı arasında pozitif yönde ilişki bulunduğu ortaya konmuştur (Jordan, Kaplan, Locuniak & Ramineni, 2007). Türkiye’de ilkökul öğrencilerinin sayı hissi düzeylerinin oldukça düşük olduğu (Can, 2017; Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2016) dikkate alındığında, sayı hislerini geliştirme yönünde hangi yaklaşımların kullanılabilmesine ilişkin araştırmaların yapılması gerektiği açıktır. Bu yönüyle bu çalışmanın yasa koyuculara, eğitime ilişkin politika belirleyen kişi ve kurumlara, öğretmenler başta olmak üzere uygulayıcılara ve araştırmacılara önemli ve farklı bir bakış açısı kazandırması umulmaktadır.

Araştırmanın amacı, sayı konuşmalarının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sayı konuşmalarının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisi var mıdır?
2. Sayı konuşmalarının sayı hissi yüksek olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisi var mıdır?
3. Sayı konuşmalarının sayı hissi düşük olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisi var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sayı konuşmalarının öğrencilerinin sayı hissine etkilerini belirlemek amacıyla öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin belirlenmesi bakımından araştırmaya önemli bir istatistiksel destek sağlarken, bulguların sebep-sonuç ilişkisi içinde yorumlanmasına da imkan tanır (Büyüköztürk, 2023). İlişkisel bir desen olan öntest-sontest kontrol gruplu modelde aynı kişilerin bağımlı değişkenle ilgili özellikleri iki kez ölçülür. Aynı zamanda bu desen, farklı deneklerden oluşan deney ve kontrol gruplarının, bağımlı değişkenle ilgili özellik ölçümlerinin karşılaştırılması nedeniyle de ilişkisizdir. Bu nedenle, öntest-sontest kontrol gruplu deseni, karışık bir desen olarak da tanımlamak olanaklıdır (Büyüköztürk, 2023). Tablo 1 ve Tablo 2’de öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen sembolize edilmiştir.

Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen

Öntest		Sontest		
DG	R	Ö1	X	Ö3
KG	R	Ö2		Ö4

Tablo 1’de görüldüğü üzere; DG deney grubunu, KG kontrol grubunu; R deneklerin gruplara random usulü atandığını; Ö1 ve Ö3 deney grubunun öntest ve sontest ölçümlerini, Ö2 ve Ö4 kontrol grubunun öntest ve sontest ölçümlerini; X ise deney grubuna uygulanan bağımsız değişkeni ifade etmektedir.

Tablo 2. Araştırmada Uygulanan Deneysel Model

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest
Deney	T1	Sayı konuşmaları uygulanan grup	T2
Kontrol	T1	Sayı konuşmaları uygulanmayan grup	T2

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sayı konuşmaları sadece deney grubunda uygulanmış; kontrol grubunun ise sayı konuşmalarından etkilenmemelerine özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubuna uygulama öncesi, 1. Sınıf Sayı Hissi Testi öntest olarak uygulanmış, aynı test uygulama sonrası gruplara sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu ili Fatsa ilçesinde bulunan ilkokullardan seçilen 12 şube öğrenim gören 297 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma yapılan okullar birçok benzer yönlerinin (öğrenci mevcudu, sınıf mevcutları, sınıflardaki öğrencilerin cinsiyet dağılımları, öğretmen sayısı, okulun bulunduğu konum, okulun akademik başarı düzeyi, okul yöneticilerinin bilimsel çalışmalara yatkınlıkları) varlığından dolayı seçilmişlerdir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulma şekilleri aşağıda açıklanmıştır:

Araştırma sürecinde katılımcı öğrencilerin ve öğretmenlerin, bazı özellikler bakımından denk/benzer olmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin mevcutları ve cinsiyet durumları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Sayı Konuşmalarının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissine Etkisi

Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Mevcudu ve Cinsiyetlerine İlişkin Bilgiler

Okul	Sınıf	Deney/Kontrol Grubu	Cinsiyet		Toplam
			Kız	Erkek	
Okul A	1-A	Deney	13	14	27
	1-D	Kontrol	11	12	23
	1-E	Deney	12	13	25
	1-H	Kontrol	12	13	25
Okul B	1-A	Deney	12	13	25
	1-B	Kontrol	11	12	23
	1-C	Deney	12	13	25
	1-D	Kontrol	12	12	24
	1-G	Deney	11	13	24
	1-F	Kontrol	13	12	25
Okul C	1-A	Deney	12	14	26
	1-B	Kontrol	13	12	25
Toplam			144	153	297

Tablo 3 incelendiğinde; 297 katılımcı öğrencinin 144'ünün kız, 153'ünün erkek olduğu, deney grubu öğrencilerinin 74'ünün (%48.68) kız, 78'inin (%51.32) erkek olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin de deney grubuna benzer şekilde 70'inin (%48.28) kız, 75'inin (%51.72) erkek olduğu görülmektedir. Bu durumda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hem cinsiyet hem de genel mevcut bakımından birbirlerine denk/yakın oldukları anlaşılmaktadır. Ayrıca, okul kayıtları üzerinde yapılan incelemede, hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin tamamına yakınının (%95.29) okul öncesi eğitim aldıkları; deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin ise hem kıdem (ortalama 31 yıl) hem de cinsiyet açısından birbirlerine yakın/denk oldukları görülmüştür.

Araştırma Süreci

Araştırma için ilgili kurumlardan (Ordu Üniversitesi Etik Kurulu, Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü) gerekli izinler alınmıştır. "1.Sınıf Sayı Hissi Testi"ni geliştiren bilim insanlarından, testi kullanma izni alınmıştır.

Deney ve kontrol grupları sayı, cinsiyet, okul öncesi eğitim alma ve öğretmen özellikleri açısından dengeli olarak seçilmiştir. Uygulama yapılacak sınıflarda, öğretmenlerin de katılımlarıyla ünite ve konu işleme sırası ve süresi açısından paralellik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma öncesinde deney grubu öğrencilerine 3 ders saati, uygulanacak "sayı konuşmaları" hakkında açıklamalar yapılmış, bazı benzer etkinlik örnekleri paylaşılmış ve süreç içerisinde yapılacaklar hakkında kısa bilgiler verilmiştir. Öğrencilere özellikle çalışmanın toplam 8 hafta ve 40 etkinlik şeklinde gerçekleştirileceği, haftada 5 etkinlik uygulanacağı ve bir etkinliğin 5-15 dakika süreceği açıklanmıştır. Öğrencilere çalışmanın akademik başarılarını ya da okuldaki ilişkilerini etkilemeyeceği ve çalışmaya katılmada gönüllülüğün esas olduğu açıklanmıştır.

Uygulama öncesi, deney grubu öğretmenlerine 4 ders saati, uygulamanın amacı, yöntemi ve olası çıktılar hakkında araştırmacı tarafından bilgi verilmiş; bu süreçte ne yapmaları ya da ne yapmamaları gerektiği konusunda öğretmenler ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Bu kapsamda; öğretmenlere, sayı konuşmaları sırasında çocuklara belirli stratejiler öğretmemeleri,

çocukların düşünmeleri ve eldeki probleme en uygun stratejiyi kendilerinin bulmalarına olanak tanımları gerektiği açıklanmıştır. Öğretmenlere; her çocuğun düşüncesine değer verilen güvenli bir ortam sağlamaları, çocukların yanıtlarını nasıl aldıklarına odaklanarak herkesin düşüncelerine değer vermeleri, yeterli bekleme süresi sağlamaları; “Kimler düşüncelerini paylaşmak ister?, Bunu başka bir şekilde kim yaptı? ... ile aynı şekilde çözen kaç kişi var? Bu çözümü nasıl bulduğunu bize açıklar mısın?” gibi sorularla öğrenciyi konuşturmaları gerektiği açıklanmıştır.

Deneysel işlem öncesi, deney ve kontrol grubuna “1. Sınıf Sayı Hissi Testi” öntest olarak araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin gözetiminde uygulanmıştır. Öntest sonucunda, deney grubunda olup sayı hissi en yüksek olan 30 öğrenci ile en düşük olan 30 öğrenciye ilişkin veriler ayrıca belirlenmiştir. Deney grubunda, araştırmacının amaçları doğrultusunda matematik dersinde sayı konuşmaları uygulanırken, kontrol grubunda mevcut müfredat çerçevesinde derslere devam edilmiştir. Uygulama sürecinde, Parrish (2010) tarafından geliştirilen “Number Talks” (sayı konuşmaları) etkinlikleri kullanılmıştır. Deneysel uygulama, toplam 8 hafta ve 40 etkinlik şeklinde gerçekleştirilmiş ve haftada 5 etkinlik uygulanmıştır. Sayı konuşmalarında asgari süre 5 dakika, azami süre ise 15 dakika olduğundan, bir etkinlik 5-15 dakika sürmüştür.

Hem deney hem de kontrol grubuna, daha önce öntest olarak uygulanmış olan “1. Sınıf Sayı Hissi Testi” sontest olarak araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin gözetiminde tekrar uygulanmıştır. Sayı konuşmalarının, sayı hissi yüksek olan ve sayı hissi düşük olan öğrencilerin sayı hissi üzerinde etkisini test etmek amacıyla; öntest uygulandığında, deney grubunda olup sayı hissi en yüksek olan 30 öğrenci ile en düşük olan 30 öğrenciye ilişkin veriler ayrıca analiz edilmiştir.

Sayı hissi testinde doğru cevaplanan her bir soru için “1”, yanlış cevaplanan veya boş bırakılan her bir soru için “0” değeri girilerek her bir öğrencinin toplam puanı hesaplanmıştır. Testten alınabilecek en yüksek puan 23, en düşük puan ise 1 olarak hesaplanmıştır. Deneysel çalışma öncesi uygulanan öntestten en yüksek 21, en düşük 4 puan alınmıştır. Deney grubunda olup öntest uygulaması sonucunda, 21-19 aralığında puan alan ilk 30 öğrenci sayı hissi en yüksek öğrenci grubuna, testten 7-4 aralığında puan alan 30 öğrenci ise sayı hissi en düşük öğrenci grubuna alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Sayı konuşmalarının ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkilerini belirlemek amacıyla, Palabıyık ve Işık-Tertemiz (2021) tarafından geliştirilen *1. Sınıf Sayı Hissi Testi* kullanılmıştır. Söz konusu test geliştirilirken alanyazına dayalı olarak sayı hissi bileşenleri olan “sayılar hakkında bilgi ve beceri”, “işlemler hakkında bilgi ve beceri”, “sayıların anlam ve büyüklüklerini anlama”, “sayılar hakkında bilgi ve beceriyi hesaplama durumlarında kullanma”, “esnek hesaplama ve sayma stratejileri”, ölçüm referansları ve sayıların eşdeğer gösterimlerini kullanma” dikkate alınmıştır. Test geliştirilirken her bir sayı bileşeninden en az 3 soru sorulmuştur. Üç aşamadan oluşan söz konusu testte ilk aşamada sayı hissine yönelik, ikinci aşamada verilen cevabın nedenine yönelik ve üçüncü aşamada ise verilen cevaptan emin olunup olunmadığına yönelik sorular yer almaktadır. Test, uzman görüşleri alındıktan ve kapsam geçerliği sağlandıktan sonra 205 öğrenciye uygulanmıştır.

Yapılan uygulama sonucunda maddelerin, madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış, madde toplam korelasyon puanları belirlenmiş ve alt-üst grup test bazlı öğrenci puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı İlişkisiz Örneklem t-Testi ile incelenmiştir. Yapılan incelemede, testte yer alan soruların tamamının madde ayırt edicilik indeksinin ve madde toplam korelasyonununun 0.30'dan büyük olduğu tespit edilmiştir. Testin madde güçlük indeksi ortalaması 0.70, madde ayırt edicilik indeksi ortalaması ise 0.49'dur. Bu değerlerin testin ayırt etme gücünün yeterli düzeyde olduğunu gösterdiği açıklanmıştır. Ayrıca testin ayırt etme gücünü yeterince belirleyebilmek ve alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını tespit etmek için İlişkili Örneklem t Testi yapılmış ve yapılan analizler neticesinde teste alt ve üst gruplar arasında üst grupların lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre testte yer alan maddelerin, öğrencilerin sayı hissini ölçmede ayırt edicilik değeri taşıdıkları belirtilmiştir. 23 maddeden oluşan nihai testin KR-20 güvenilirlik değeri 0.878 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında testin güvenilirliğinin yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Nicel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmada, nicel veri toplama aracı olarak "1. Sınıf Sayı Hissi Testi" kullanılmıştır. Söz konusu testin kullanılabilmesi için testi geliştirmiş olan bilim insanlarından gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın bütün aşamalarında bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna ilişkin Ordu Üniversitesi'nden Etik Kurulu Kararı; Ordu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ise araştırma izni alınmıştır.

Deneysel işlem öncesi bütün katılımcılara (Deney ve kontrol gruplarına) 1.Sınıf Sayı Hissi Testi öntest olarak uygulanmış ve deneysel işlem öncesi gerekli ilk nicel veriler toplanmıştır. Daha önce öntest olarak uygulanmış olan 1. Sınıf Sayı Hissi Testi, deneysel çalışmanın tamamlanmasından sonra deney ve kontrol gruplarına sontest olarak tekrar uygulanarak nicel veriler ikinci kez toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada analizlere başlanmadan önce hangi istatistikî tekniklerin kullanılacağına karar vermek (parametrik veya non-parametrik) amacıyla veri gruplarının normallik dağılımları hesaplanmıştır. Elde edilen puanların çarpıklık katsayısı -.548, basıklık değeri .241, ortalama değeri 164.75, ortanca değeri 162.00 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e (2023) göre, çarpıklık katsayısının +1 ile -1 sınırları arasında olması, basıklık değerinin ise +1'den büyük olmaması puanların normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir. Bu durumda elde edilen değerlerin puanların normal dağılım gösterdiğini ifade ettiği söylenebilir. Ayrıca, puanların normal dağılım durumları Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile de test edilmiş ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) değeri .057 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değer, veri dağılımının normal olduğunu gösterdiği söylenebilir. Çünkü, Büyüköztürk'e (2023) göre K-S değerinin $p > .050$ olması puanların normal dağılımını göstermektedir.

Araştırmada, normal dağılım gösterdiği belirlenen nicel verilerin analizinde, ilişkisiz örneklem t-testi ve ilişkili örneklem t-testi tercih edilmiştir. Deneysel bir çalışma olan çalışmada, yansız olarak belirlenen iki grupta iki farklı uygulamayla aynı içerik için eğitim verilmesi ve araştırma sonucunda iki uygulama arasındaki etkililiğin değerlendirilmesi amaçlandığından ilişkisiz örneklem t-testi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, 2023). Çünkü

ilişkisiz örneklem t-testi, deneklerin iki deneysel koşuldanda yalnızca birinde bulunmalarını gerektiren gruplar arası desenler için kullanılmaktadır (Karasar, 2023).

Sayı konuşmalarının, sayı hissi yüksek olan ve sayı hissi düşük olan öğrencilerin sayı hisleri üzerindeki etkisini test etmek amacıyla; 1.Sınıf Sayı Hissi Testi gruplara öntest olarak uygulandığında, deney grubunda olup sayı hissi yüksek olan ilk 30 öğrenci ile sayı hissi düşük olan 30 öğrenciye ilişkin veriler sontest uygulamasından sonra tekrar analiz edilmiştir. Bu analizde ilişkili örneklem t-testi tercih edilmiştir. Çünkü ilişkili örneklem t-testi, aynı deneklerin tekrar eden ölçümlerinin veya eşleştirilmiş örneklemelerden elde edilen ölçümlerin analizlerinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2023). Dolayısıyla, sayı hissi yüksek öğrencilerin ve sayı hissi düşük öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ilişkili örneklem t-testi kullanılmıştır.

Ayrıca, grupların öntest ve sontest puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü Cohen's *d* formülü ile hesaplanmıştır. Anlamlı farklılığın ortaya konması için ilgilenilen sonuç değişkenine göre iki ortalama ya da iki oran arasındaki beklenen farklılık olarak ifade edilen etki büyüklüğü, yeni denenen bir yöntemin, eskisine kıyasla ne kadar fark oluşturduğunu ifade eder (Kılıç, 2014). Cohen'e (1998) göre, elde edilen *d* değeri; .20- küçük (small) etki büyüklüğü; .50- orta (medium); .80 ise büyük (large) etki büyüklüğü şeklinde yorumlanır (Akt: Özsoy & Özsoy, 2013).

Bulgular

1. Sayı konuşmalarının ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisine ilişkin bulgular

Sayı konuşmalarının uygulandığı deney grubu ile uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre sayı hisleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 4 ve Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Öntest	Deney	152	12.91	4.79	295	3.80	.91*
	Kontrol	145	13.43	5.10			

* $p < .05$

Tablo 4'e göre, deney grubu öntest puanları ($\bar{X} = 12.91$) ile kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X} = 13.43$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı [$t_{(295)} = 3.80$; $p > .05$] görülmektedir. Tablodaki öntest verilerine göre, sayı hissi açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında herhangi bir fark olmadığı, her iki grubun da sayı hissi açısından benzer özellikler gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sontest	Deney	152	89.11	3.15	295	2.12	.00*
	Kontrol	145	57.19	5.06			

* $p < .05$

Tablo 5'e göre, deney grubu sontest puanları ($\bar{X} = 89.11$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X} = 57.19$) arasında deney grubu lehine anlamlı ve pozitif yönde bir farklılık olduğu

Sayı Konuşmalarının İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Hissine Etkisi

[$t_{(295)}=2.12$; $p<.05$] görülmektedir. Bu farklılığın etki büyüklüğü ($d=0.52$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda, sayı konuşmalarının öğrencilerin sayı hissi üzerinde orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca, Tablo 4 ve Tablo 5 üzerinde yapılan incelemelerde; deney grubu öntest puanları ($\bar{X}=12.91$) ile deney grubunun sontest puanları ($\bar{X}=89.11$) arasında ve kontrol grubu öntest puanları ($\bar{X}=13.43$) ile kontrol grubunun sontest puanları ($\bar{X}=57.19$) arasında sayı konuşmaları lehine önemli bir fark olduğu görülmektedir. Bu önemli fark, sayı konuşmalarının öğrencilerin sayı hissi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

2. Sayı konuşmalarının sayı hissi yüksek olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisine ilişkin bulgular

Sayı konuşmalarının, sayı hissi yüksek olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisi olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sayı Konuşmalarının Sayı Hissi Yüksek Öğrencilerin Sayı Hissine Etkisine İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sayı Hissi Yüksek Öğrenciler	Öntest	30	10.08	2.12	28	1.10	.12*
	Sontest	30	13.55	1.87			

* $p<.05$

Tablo 6'ya göre, sayı hissi yüksek olan öğrencilerin öntest puanları ($\bar{X}=10.08$) ile sontest puanları ($\bar{X}=13.55$) arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı [$t_{(28)}=1.10$; $p>.05$] görülmektedir. Tablodaki verilere göre, sayı konuşmalarının sayı hissi yüksek öğrencilerin sayı hissine olumlu yönde etkisinin bulunduğu, ancak bu etkinin anlamlı bir farklılık oluşturacak düzeyde olmadığı söylenebilir.

3. Sayı konuşmalarının sayı hissi düşük olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisine ilişkin bulgular

Sayı konuşmalarının sayı hissi düşük olan ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissine etkisi olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sayı Konuşmalarının Sayı Hissi Düşük Öğrencilerin Sayı Hissine Etkisine İlişkin İlişkili Örneklem t-Testi Sonuçları

Grup	Test	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Sayı Hissi Düşük Öğrenciler	Öntest	30	11.20	3.97	28	2.03	.02*
	Sontest	30	13.15	2.89			

* $p<.05$

Tablo 7'ye göre, sayı hissi düşük olan öğrencilerin öntest puanları ($\bar{X}=11.20$) ile sontest puanları ($\bar{X}=13.15$) arasında pozitif yönde anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(28)}=2.03$; $p<.05$] görülmektedir. Bu farklılığın etki büyüklüğü ($d=0.56$) olarak hesaplanmıştır. Bu durumda sayı konuşmalarının sayı hissi düşük öğrencilerin sayı hissi üzerinde orta düzeyde etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümlere göre, deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin sayı hisleri arasında deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifadeyle, yapıla sayı konuşmaları uygulaması deney grubu öğrencilerinin sayı hissini geliştirmesine sağlamıştır. Ulaşılan bu sonuç, sayı konuşmalarının öğrencilerin sayı hissi üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin farklı etkinliklerle zenginleştirilmesinin ve iletişimin, tartışmanın, muhakemenin, akıl yürütmenin, kestirimde bulunmanın ve paylaşmanın desteklediği bir eğitim ortamının sayı hissini gelişimine olumlu katkı sunduğu (Markovits & Sowder, 1994; Tsao, 2004; Yang, 2003; Yang, Hsu & Huang, 2004) dikkate alındığında; konuşma, anlatma, açıklama, paylaşma esasları üzerine temellendirilmiş sayı konuşmalarının öğrencilerdeki sayı hissi gelişime katkı sağlaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Sayı konuşmalarının, bir matematik probleminin çözümüne ilişkin öğrencilerin görüş ve önerilerini ortaya koydukları, buldukları çözümleri sınıfta tartıştıkları ve alternatif çözüm yollarını ve bu yollara ulaşma yöntem ve süreçlerini arkadaşlarıyla paylaştıkları etkinlikler olmalarının (Parrish, 2010) sayı hissini gelişimine katkı sunduğu söylenebilir. Çünkü sayı hissi; sayıların anlam ve değerlerini bilmek ve bu bilgiyi standart kurallar ve kalıp işlemlere bağlı kalmaksızın başarılı bir sezgiyle esnek bir şekilde kullanabilmektir (Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2016). Okullarda öğretilen matematiğin kural ve rutin işlem merkezli olması, okullarda sayı hissi kullanımına ilişkin yeterli çalışma yapılmaması ve öğrencilerin sayı hissi kullanımına güdülenmemelerinin sayı hissi gelişimini olumsuz etkilediği (Filiz & Morali, 2020; Harç, 2010; Kayhan-Altay, 2010; Menon, 2004; Singh, 2009; Takır, 2017; Yang, 2005) dikkate alındığında; öğrencilere çözüm yollarını açıklatarak süreç hakkında paylaşımda bulunulmasını sağlayan, öğrencilerin problemi doğru çözmelerini ve özellikle de problemi çözerken farklı çözüm yollarını keşfetmelerini ve bu keşiflerini sınıf ortamında paylaşmalarını hedefleyen sayı konuşmalarının sayı hissini gelişmesine katkı sunduğu söylenebilir.

Öğrencilerin çoğu zaman alışkın oldukları şekilde işlem yapma eğiliminde olmaları, öğrenmiş oldukları kuralları uygulamayı yeğlemeleri, kural temelli standart yöntemleri kullanmaları sayı hislerinin düşük olmasına neden olmaktadır (Parrish ve Domminick, 2022; Ruter, 2015; Şengül & Gülbağcı, 2012; Ülkü, 2023; Yang & Sianturi, 2020). Ayrıca matematik öğretim programında ve ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yetersiz ve rutin olmaları da öğrencilerin sayı hissini ve matematik başarılarını düşürmektedir (Abdioğlu & Çevik, 2018; Bozkurt & Kuran, 2016; Çetin, 2010; Gezgin & Bal, 2021). Görsel öğelere ağırlık veren, birden fazla duyuya hitap eden, aktif katılım sağlayan ve paylaşma dayalı olan etkinliklere yer verilmesi matematiğe ilişkin olumlu tutum gelişmesini ve akademik başarının artmasını sağlayacaktır (Gezgin & Bal, 2021). Kaldı ki, öğrenciler kendilerinin bizzat işin içinde oldukları eğitim-öğretim etkinliklerini tercih etmektedirler (Atweh & Goos, 2011). Dolayısıyla, sayı konuşmalarının özünde yer alan, öğrencilerin farklı alternatifler üretmeleri, farklı çözüm yolları bularak diğer öğrencilerle paylaşımları özelliğinin sayı hissini gelişime katkı sağlayacağı söylenebilir. Aynı zamanda, sayı konuşmalarında zihinden hesap yapma, cevapları listeleterek çözüm yollarını hem öğretmenle hem de diğer öğrencilerle paylaşma ve doğru cevaba alternatif çözüm yolları üzerinden tartışarak ulaşma gibi süreçlerin işletilmesinin (Flick & Kuchey, 2015; Öztürk, Durmaz ve Can, 2019) öğrencilerin sayı hislerinin gelişmesi üzerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan, sayı konuşmalarının öğrencilerin sayı hisleri üzerinde etkili olduğu sonucu; Öztürk, Durmaz ve Can (2019) tarafından yapılan ve sayı konuşmalarının öğrencilerinin sayı hissi puanlarını anlamlı bir biçimde etkilediği ve matematik öğrenmeye ilişkin sorunların giderilebilmesi bakımından sayı konuşmalarının fonksiyonel ve yararlı bir öğretimsel araç oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Flick ve Kuchey (2015) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, sayı konuşmalarının matematiksel fikirlere ilişkin ortak anlayış ve argümanlar geliştirdiği, etkili matematik öğretimine katkı sağladığı, sayı hissini ve hesaplama akıcılığını geliştirdiği sonucu, araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Humphreys ve Parker (2015) tarafından yapılan ve öğrencilerin yaptıkları işlemleri anlamlandırmalarını, sayılar arası ilişkileri fark etmelerini ve farklı çözüm yolları geliştirmelerini sağlayan sayı konuşmalarının öğrencilerin sayı hislerinin gelişimine katkı sunduğu sonucu, araştırma bulgularımızı desteklerken; Yang ve Wu (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, araştırma sonuçlarımıza benzer olarak, matematik dersinde işe koşulan uygulama ağırlıklı etkinliklerin öğrencilerin sayı hissini geliştirmeye pozitif etkilerinin olduğu ortaya konmuştur.

Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrencilerin düşüncelerine önem vermelerinin, öğrencileri konuşmaya güdülemelerinin, merak oluşturmaya ve araştırmaya yönlendirici sorular yönelmelerinin, öğrencilerin derse karşı daha ilgili olmalarını sağladığı ortaya konmuştur (Genç, 2016; Hassan, 2013; Uğurel, 2010). Ayrıca yapılan araştırmalar, öğrencilerin problem çözerken kurdukları ilişkileri, kullandıkları yöntem, teknik ve stratejileri, algı ve düşüncelerini yeterince ifade edemediklerini göstermektedir (Bayhan, 2023). Bu nedenle öğretmenler, matematik derslerinde sadece öğrencilerin buldukları doğru cevaplara değil; doğru cevabı ararken uyguladıkları yöntemlere, kullandıkları ilişkilere de önem vermeli ve öğrencilerin doğru cevaba ulaşma sürecini ifade etmelerine olanak tanımalıdır (Çekirdekçi, 2015). Sayı konuşmaları, öğrencilerin sayılar arası ilişkileri anlamalarını ve alternatif çözümler geliştirmelerini sağlamaktadır. Sayı konuşmalarında öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları, diğer öğrencilerin hesaplamalar konusunda farklı fikirleri ve stratejileri öğrenmelerini, farklı yol ve yöntemleri fark etmelerini sağlamakta, bu da sayı hissine olumlu etki yapmaktadır. Sayı konuşmalarında yer alan, problemin çözümüne ilişkin yol haritasının açıklanması, öğrencilerin sayı hissi gelişimlerine katkı yapmaktadır.

Araştırmada ulaşılan, sayı konuşmalarının öğrencilerin sayı hissini geliştirmesi üzerinde etkili olduğu sonucu, başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Ülkü (2023), sayı hissini etkili eğitim-öğretim ortamı ve sayı konuşmaları ile geliştirileceğini ifade ederken; Toptaş (2015), ilkokulda temelleri atılan matematiğin kavranabilmesi için dilin doğru ve etkin bir biçimde kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Doruk (2011), matematiğin istenen düzeyde öğrenilebilmesi için öğrencilerin karşılaştıkları ve çözmeye çabasına girdikleri matematiksel problemleri tartışmaları ve çözüme ilişkin buldukları yol, yöntem ve teknikleri arkadaşlarıyla paylaşmaları gerektiğini belirtmektedir. Kotsopoulos (2007) ise yaptığı araştırmada, öğrencilerin iletişim içinde olmalarının sayı hislerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Pirim, Aktaş ve Sadık (2022) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okuduğunu anlama ve dinleme becerisinin matematik başarısı üzerinde etkili olduğu sonucu, sayı konuşmalarının sayı hissi üzerinde etkili olduğu sonucumuzla benzerlik göstermektedir.

Sayı hissi ile akademik matematik başarısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığı (Harç, 2010; Kayhan-Altay, 2010; Mohamed & Johnny, 2010; Şengül & Gülbağcı, 2012; Yang, Li & Lin, 2008), sayı hissini geliştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Sayı hissi anlamlı öğrenmeyi sağlamakta ve bu sayede matematiğe ilişkin öğrenilenlerin transfer

edilerek başarı elde edilmesi temin edilmektedir (Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2016). McGuire, Kinzie & Berch (2012)'e göre, ilkökull yıllarında gelişmeye başlayan sayı hissi, daha sonraki yıllara ilişkin matematik başarısını büyük oranda yordamaktadır. Bu durumda, ilkökull çağındaki öğrencilerin sayı hislerini geliştirecek etkinliklerin ve uygulamaların, ezberle dayalı öğrenmenin önüne geçilebileceği, anlamlı öğrenmeyi sağlayabileceği, akademik başarıyı artırabileceği ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirilmesini sağlayabileceği söylenebilir. Kaldı ki, Singh (2009)'e göre öğrencilerin matematiğe kızgın olmalarının, kaygı duymalarının ve matematikten uzaklaşmalarının nedeni hesaplamalarda kurallara aşırı bağlılıktır. Çünkü kendilerine dayatılan kuralları uygulamak dışında bir şey yapmayan/yapamayan öğrenciler, yaptıkları işlemlere anlam veremedikleri gibi zevk de almamaktadırlar. O halde, sayı konuşmalarının öğrencilerin sayı hissi üzerinde gelişmeye yönelik olumlu ve anlamlı bir etki yapması doğal bir sonuç olarak karşılanmalıdır. Çünkü sayı konuşmaları, matematik öğretiminde kullanılan rutin prosedürlerin dışında, öğrenci merkezli bir uygulamadır.

Araştırmada, sayı konuşmalarının sayı hissi yüksek olan öğrencilerin sayı hisleri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayı hissini, sayılarla mantıklı kestirimlerde bulunabilme, sayı örüntülerini anlama, etkili hesaplama yolunu belirleyebilme, rutin işlemleri ve kuralları devre dışı bırakabilme özelliğinden dolayı (Bana ve Dolma, 2006), sayı konuşmalarının bu niteliklere sahip öğrencilerde artı bir gelişmeye neden olmaması doğal karşılanmaktadır. Bu durumda; öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerilerin öğrencilerde zaten mevcut olmasının bir sonucu olarak, sayı konuşmalarının bu becerilerde kısmi artışların olmasını sağladığı, ancak bu artışın anlamlı bir farklılık oluşturacak derecede olmadığı söylenebilir. Çünkü eğitimin-öğretim yaşantısının ilk yıllarında öğrenilmeye başlanan ve ileriki yıllarda gelişen sayı hissi, sayı konuşmaları ve diğer matematik kavramları öğrenmeyle güçlü bir ilişki içindedirler (Çekirdekci, Şengül & Doğan, 2016).

Araştırmada ulaşılan, sayı konuşmalarının sayı hissi yüksek öğrenciler üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı sonucu, Kyaw ve Thein (2018) tarafından gerçekleştirilen ve sayı hissi açısından iyi olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin de iyi olduğu veya sayı hissi açısından zayıf olan öğrencilerin problem çözme becerilerinin de zayıf oldukları sonucuyla örtüşmektedir. Helvacı-Yıldırım (2023) tarafından yapılan çalışmada da sayı hissi yüksek olan öğrencilerin problem çözümünde ve hesaplamalarda bilinen algoritmaları kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Marga, Kusmayadi ve Fitriani (2020) tarafından yapılan çalışmada ise araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde yüksek düzeyde sayı hissine sahip olan öğrencilerin matematiksel problem durumlarında zihinden işlem yapma stratejilerini daha fazla kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik matematik başarılarının sayı hissi ile anlamlı şekilde bağlantılı olması (Bütüner, 2018; Cheung & Yang, 2020; Çekirdekçi, 2015; Günkaya, 2018; Gürefe, Öncül & Es, 2017; Kyaw & Thein, 2018; Marga, Kusmayadi & Fitriana 2020; Öztürk, Durmaz & Can, 2019; Sevgi & Alpaslan, 2020; Singh, Rahman, Ramly & Hoon, 2019; Ulusoy, 2020; Yang, 2019; Yang & Sianturi, 2020; Yang & Sianturi, 2019; Yapıcı & Altay, 2017; Yenilmez & Yıldız, 2018), sayı hissini önemini ortaya koymaktadır. Sayı hissi gelişmiş olan çocukların; sayıların ifade ettikleri anlamları iyi bildikleri, sayılar arasındaki göreceli ve mutlak büyüklükleri fark edebildikleri, yaptıkları hesaplamaların etkilerini ifade edebildikleri ve çevrelerinde meydana gelen olayların ve mevcut nesnelerin ölçümlerinin yapılabilmesi için referans noktaları oluşturabildikleri bilinmektedir (Altay & Umay, 2013; NCTM, 2014). Bu durum, sayı hissine yönelik bu özelliklere sahip olan öğrencilerin, sayı konuşmalarından

etkilenecek fazladan bir sayı hissi geliştirmedikleri şeklinde açıklanabilir. Kaldı ki, sayı konuşmalarının sayı hissini geliştirmesi üzerinde kısmen etkili olduğu da araştırma sonuçlarıdır.

Sayı hissi yüksek olan öğrenciler, problem çözümlerinde esnek stratejiler üretip kullandıkları gibi zihinden işlem yapma ve kestirimde bulunma gibi becerilerde de yetkindirler (Yang & Sianturi, 2020). Bu durumda, farklı çözüm yollarının bulunması, farklı stratejilerin geliştirilmesi, farkındalık yaratılması ve paylaşılması temelli sayı konuşmalarının, bu özelliklere sahip öğrenciler üzerinde fazla etkili olmaması beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Kaldı ki gelişmiş olan bir özelliğin tekrar geliştirilmesinin de çoğu zaman olanaklı olmadığı söylenebilir. Aynı zamanda, sayı hissi yüksek öğrencilerin matematik becerilerinde akademik anlamda başarılı oldukları yapılan araştırmalarla ispatlanmıştır (Casey, Lombardi, Thomson, Nguyen, Paz, Theriault & Dearing, 2018; Libertus, Feigenson & Halberda, 2013; Libertus, Odic, Feigenson & Halberda, 2016; Shanley, Clarke, Doabler, Kurtz-Nelson & Fien, 2017).

Araştırmada, sayı konuşmalarının sayı hissi düşük olan öğrencilerin sayı hisleri üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğrenciler tarafından problem çözümüne ilişkin farklı alternatifler üretilmesinin, farklı çözüm yolları bulunmasının ve özellikle bulunan çözüm yol ve yöntemlerinin sınıf ortamında paylaşılmasının sayı hissi gelişiminde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hesaplamalarda ve işlem yapmada verimliliği, esnekliği, doğruluğu ve etkililiği esas alan, var olan problemin nasıl çözülebileceği hakkında kısa konuşmaları içeren sayı konuşmalarının (Parrish & Dominick, 2022), esnek ve etkili stratejilerden yararlanarak matematiksel çıkarımda bulunabilme hissi olarak tanımlanan sayı hissi üzerinde etkili olması doğal bir sonuçtur. Çünkü sayı hissi; hesaplamalarda ve işlem akıcılığında örüntüleri anlama, esnek zihinsel işlem yapabilme, tahminde bulunabilme ve sayısal değerlere ilişkin karar verebilmedir (Greeno, 1991). Dolayısıyla, sayı konuşmalarının ana eksenini oluşturan temel özelliklerin, sayı hissini ana eksenini oluşturan temel varsayımlarla örtüştü ve bu durumda karşılıklı etkileşimden doğan beceri artışlarını sağladığı söylenebilir (Flick & Kuchey, 2015).

Araştırmada ulaştığımız sayı konuşmalarının sayı hissi düşük olan öğrencilerin sayı hisleri üzerinde etkili olduğu sonucu, Flick ve Kuchey (2015) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, sayı konuşmalarının matematiksel başarı ve sayı hissi stratejilerini kullanma üzerinde etkili olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Şengül ve Gülbağcı (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sayı hissini oldukça düşük düzeyde olduğu, öğrencilerin problem çözmede esnek stratejiler üretmedikleri, zihinden hesaplama ve kestirimde bulunma gibi becerilerde yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmış, bu eksikliğin giderilmesi için ise matematik öğretim programlarında sayı hissine ve sayı konuşmaları uygulamalarına daha fazla yer verilmesi gerektiği açıklanmıştır. Söz konusu çalışma sonuçlarına benzer olarak, çalışmamızda ulaştığımız sonuçlar, sayı konuşmaları aracılığıyla sayı hissi stratejilerinin (zihinden işlem, tahmin etme vb.) geliştirilebileceğini göstermektedir. Çünkü problem çözme sürecinde uygulanan/uygulanması istenene kural temelli stratejiler öğrencilerin matematiksel düşünce ve anlayışlarını sınırlamaktadır (Chen, Li & Yang, 2013). Kaldı ki, öğrencilerin sayı hissi performansları birinci sınıf seviyesinde çok düşük olmakta (Palabıyık, 2022) ve bu his ilkökul yıllarında gelişmektedir (Griffin, 2004).

Sayı hissi kullanımı matematiksel akıl işletmeyi, esnek hesaplamalar yapabilmeyi, özgün çözüm stratejileri üretebilmeyi ve açıklayabilmeyi; sayı konuşmaları ise problemi tanımlamayı, farklı çözüm yolları bulmayı ve çözüm sürecini ayrıntılı ifade etmeyi içermektedir. Sayı

hissinin önemli bir beceri olan sayı konuşmaları ile yakın bir ilişkisinin bulunması, sayı hissi düşük öğrencilerin sayı hislerinin geliştirilmesi sürecine olumlu olarak yansıtılabilmektedir. Sayı hissi zihinden işlem yapma, sayılar arasında ilişki kurma, iletişim sağlama, problem çözme, kestirimde bulunma ve akıl yürütmeyi içeren bir kavramdır (Acar, 2019). Bu nedenle, sayı konuşmalarında yer alan çözümü kestirme, farklı yol ve yöntemler deneme ve bulma, beyin jimnastiği yapma ve problemin çözümüne katkı sunan bütün bu süreci paylaşma/anlatma/konuşma becerilerinin sayı hissini geliştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir.

Flick ve Kuchey (2015)'e göre, öğrencilerin problemlerin çözümüne ilişkin buldukları yolları sınıfta paylaşmaları sayı hissi gelişiminde etkili olmaktadır. Söz konusu çalışmada, sayı konuşmalarının her sınıf düzeyine uygun bir öğretim aracı haline getirilmesi, sınıf tartışmalarının ve paylaşımların artırılması, zihinden hesaplama becerilerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırma sonuçlarımızı destekleyen bu açıklamalar, sayı konuşmalarının problemin çözümüne ilişkin süreci detaylandırma açısından sayı hissini geliştirmesi ve buna bağlı olarak matematik başarısı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Sayı hissini, öğrenilebilir ve öğretilebilir bir kavram olmasının sınıf ortamını, zengin öğretim etkinliklerini, kullanılacak farklı yöntem ve teknikleri ön plana çıkarması (Griffin, 2004) da araştırmada ulaştığımız, sayı konuşmalarının sayı hissi düşük öğrencilerin sayı hislerinin gelişiminde etkili olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Öğrenme ortamının ve öğrenme ortamındaki uyarıların eğitim-öğretim faaliyetleri üzerindeki etkileri dikkate alındığında, öğrencilerde sayı hissini geliştirmek için iyi bir eğitim ortamına, zengin uyarıcılara, kaynak ve araç gereç çeşitliliğine gereksinim olduğu söylenebilir. Bu gereksinim sayı konuşmalarını önemli hale getirmektedir.

Sayı konuşmalarının daha somut deneyimler sunmasının, soyut düşünme becerisi tam gelişmemiş birinci sınıf öğrencilerine somut olay ve durumlar üzerinden hitap etmesinin sayı hissini geliştirmesine yardımcı olduğu söylenebilir. Kaldı ki, Ak (2019) tarafından yapılan çalışmada da sayı hissini matematik yaşantısının devamlılığı ve soyut düşünme becerisinin gelişimiyle bağlantılı olduğu, dolayısıyla somut eylem ve etkinliklerle bu becerinin geliştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bozkurt ve Özmuş (2021)'un, matematik ders kitaplarında tüm öğrenme alanlarında daha çok imgesel ve sembolik düzeyde etkinliklerin yer aldığı tespiti, sayı konuşmaları gibi öğrenci merkezli ve aktif katılımlı etkinlikleri önemli hale getirmektedir. Çünkü öğrencilerin matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü keşfedebilmelerini, günlük yaşamla ilişki kurabilmelerini, işlem yapma ve problem çözme sürecine aktif katılmalarını sağlayacak etkinliklere gereksinim bulunmaktadır (Björklund & Ahlskog-Björkman, 2017). Sayı hissi gelişmiş öğrencilerin matematik dersine yönelik ön yargılarından uzaklaşarak matematiğe ilişkin başarıya atım atacakları (Ülkü, 2023) dikkate alındığında, sayı hissini geliştirici sayı konuşmalarına gereken önemin verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Sayı hissi düşük öğrencilerin kâğıt-kalem işlemi yaparak çözüm stratejisi geliştirdikleri ve sayı hissi düzeyi arttıkça zihinden işlem yapma stratejilerinin de arttığı (Helvacı-Yıldırım, 2023) dikkate alındığında, sayı konuşmalarının sayı hissi düşük öğrenciler üzerinde daha etkili olmasının gerekçeleri ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda; öğrencilere farklı çözümler üretmeleri ve çözüm üretme sürecini ifade etmeleri üzerine kurulu olan sayı konuşmalarını deneyimleme fırsatının tanınması gerektiği söylenebilir. Çibir & Yazgan (2021) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da sayı hissi düşük öğrencilerin problem çözme sürecinde alışlagelmiş hesaplama ve işlem yapma stratejilerini daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç da sayı konuşmalarının, sayı hissi düşük olan

öğrencilerin sayı hissi gelişmeleri üzerinde etkili olmasının nedenlerini ortaya koymaktadır. Çünkü sayı konuşmaları öğrencilerin, kavramları kendi başlarına yeniden oluşturmalarına, yapılandırmalarına, tanımlamalarına ve ifade etmelerine olanak sağlamaktadır.

5.2. Öneriler

1. Problem çözme, alternatifler üretme, farklı yollar deneme, çıkarım yapabilme ve eleştirel düşünme yeteneklerinin daha üst düzeylere getirilebilmesinde sayı hissi kavramının önemi büyük olduğundan, söz konusu yeteneklerin geliştirilebilmesi için sayı konuşmalarına hem öğretim programında hem de derse ilişki materyallerde yeterince yer verilmelidir.

2. Matematik dersi öğretim programlarında sayı hissi kazanımları açık ve net olarak yer almalı, sayı hissi gelişimi ve akademik matematik başarısı için sayı konuşmaları öğretim programlarında önemli bir alternatif strateji olarak sunulmalıdır.

3. Problemin çözümüne ilişkin olarak, öğrencilerin buldukları sonucun doğruluğunun yanı sıra, sonuca ulaşma süreçleri üzerinde de durulmalı ve bu amaçla öğrencileri farklı çözüm yolları üzerinde tartışmaya ve paylaşmaya yönlendiren sayı konuşmalarına daha çok yer ve zaman ayrılmalıdır.

4. Farklı stratejiler üzerinde düşünme, farklı bakış açıları geliştirme, ulaştıkları sonuçları açıklama, doğru stratejiyi kullanma gibi birtakım becerileri edinebilmeleri için öğrencilerin sayı hislerinin gelişmiş olması gerekir. Bu nedenle, öğrencilerin farklı değişkenler arasından seçim yapabilmelerine olanak tanıyan ve öğrencilerin problemin çözümüne ilişkin keşiflerini sınıfla paylaşmalarını sağlayan sayı konuşmaları yaptırılmalıdır.

5. Ders kitaplarında sayı konuşmalarına yer verilmeli; öğrencilerin zihinden işlem yapabilme, kestirimde bulunabilme, esnek düşünebilme, muhakeme yapabilme, sonuçları değerlendirebilme becerilerini geliştirecek etkinlik örnekleri ders kitaplarında yer almalıdır.

6. Özellikle sayı hissi düşük öğrencilerin, sayı hissi yerine kural temelli çözüm stratejilerini kullanmalarını en aza indirerek matematik başarılarını artırmak amacıyla öğretmenler tarafından problemlerin çözümünde sayı hissini ön plana çıkaran sayı konuşmaları gibi etkinlikler yaptırılmalı ve öğrencilerin bu yöndeki çabaları desteklenmelidir.

7. Sayı hissi öğretmenler tarafından desteklenmeli, ders işleme sürecinde öğrencilerin probleme ilişkin düşüncelerini açıklayabilecekleri ve tartışabilecekleri bir ortam oluşturularak sayı konuşmaları ön plana çıkarılmalı, öğrenciler problem çözümlerinde standart kural ve işlem temelli yöntemlere zorlanmamalı, sayı hissini kullanmaları yönünde desteklemelidirler.

8. Eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan kaynak ve araç-gereçler sayı hissini geliştirecek sayı konuşmaları içerikli materyaller olarak yeniden dizayn edilmeli, sayı hissini geliştirecek konuların kavratılabilmesi için sayı konuşmaları uygulama kılavuzu hazırlanmalıdır.

9. Sayı hissini geliştirilmesinde öğretmenlerin etkileri dikkate alındığında, öğretmenlere sayı konuşmaları hazırlama ve uygulama ile sayı hissi konusunda hizmet içi eğitim verilmeli, ayrıca öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında sayı hissini önemi ve nasıl geliştirileceği ile sayı konuşmalarının hazırlanması ve uygulanması yöntemleri konularında sonuç alıcı ve uygulama ağırlıklı hizmet öncesi eğitim verilmelidir.

10. Sayı konuşmalarının temelinde problemin çözümüne ilişkin kısa konuşmalar/açıklamalar yapmak yer aldığından, öğrencilerin etkileşime girebilecekleri,

problem çözme sürecine aktif katılabilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edebilecekleri özgün eğitim ortamları oluşturulmalıdır.

11. Bu araştırmada sayı konuşmalarının ilkököl birinci sınıf öğrencilerinin sayı hissi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Sayı konuşmalarının diğer eğitim kademelerindeki öğrencilerin sayı hisleri üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

12. Sayı konuşmalarının sayı hissi üzerindeki etkisini farklı değişkenler (sınıf, okul türü, yaş, cinsiyet, aile eğitim durumu, ailenin gelir düzeyi vb.) bağlamında inceleyen çalışmalar yapılabilir.

13. Sayı konuşmalarının özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sayı hissi üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abdioğlu, C. & Çevik, M. (2018). Okul yöneticilerinin lise matematik öğretim programına yönelik görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 405-432.
- Acar, S. (2019). *Sayı hissi ile cebirsel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Ak, Y. (2019). *7. ve 8. Sınıf öğrencilerin sayı hissi ile matematik kaygısı arasındaki ilişki üzerine bir çalışma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altay, M. K. & Umay, A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik sayı duygusu ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 241-255
- Anghileri, J. (2006). *Teaching number sense*. London: Continuum International Publishing Group.
- Atweh, B. & Goos, M. (2011). The Australian mathematics curriculum: A move forward or back to the future. *Australian Journal of Education*, 55(3), 214-228.
- Bana, J. & Dolma, P. (2006). The relationship between the estimation and computation abilities of year 7 students. Yayımlanmamış araştırma, *Edith Cowan University*.
- Bayhan, S. (2023). *İlkokulda webquest destekli matematik derslerinde sınıf içi söylemlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu
- Baykul, Y. (2021). *İlkokulda matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Berch, D. B. (2005). Making sense of number sense: implications for children with mathematical disability. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 333-339.

- Björklund, C. & Ahlskog-Björkman, E. (2017). Approaches to teaching in thematic work: early childhood teachers' integration of mathematics and art. *International Journal of Early Years Education*, 25(2), 98-111.
- Bozkurt, A. & Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulamaya ve etkinlik tasarlamaya ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377-398.
- Bozkurt, H. & Özmuşul, B. (2021). Zihinsel gelişim ilkelerine göre ilkököl birinci sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin incelenmesi. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(2), 129-143
- Bütüner, S. Ö. (2018). Comparing the use of number sense strategies based on student achievement levels. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(6), 824-855.
- Büyüköztürk, Ş. (2023). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, D. (2017). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duyularının bağlam temelli ve bağlam temelli olmayan problem durumlarında incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, D. (2019). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sayı duyusu performansının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1751-1765
- Carpenter, T. P. (1989). Number sense and other nonsense. J. T. Sowder ve B. P. Schappelle, (Ed.), *Establishing foundations for research on number sense and related topics: Report of a conference içinde* (89-91). San Diego, CA: San Diego State University, Center for Re-search in Mathematics and Science Education.
- Casey, B. M., Lombardi, C. M., Thomson, D., Nguyen, H. N., Paz, M., Theriault, C. A. & Dearing, E. (2018). Maternal support of children's early numerical concept learning predicts preschool and first-grade math achievement. *Child Development*, 89(1), 156-173.
- Cheng, Q. & Wang, J. (2012). Curriculum opportunities for number sense development: A comparison of first-grade textbooks in China and the United States. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-52.
- Cheung, K. L. ve Yang, D. C. (2020). Performance of sixth graders in Hong Kong on a number sense three-tier test. *Educational Studies*, 46(1), 39-55.
- Çekirdekci, S., Şengül, S. & Doğan, M. C. (2017). 4. Sınıf Sayı Hissi Testi'nin geliştirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 441-473

- Çekirdekci, S., Şengül, S. & Doğan, M.C. (2016). 4. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 11(4), 48-66.
- Çetin, D. (2010). *İlköğretim 1. sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çibir, A. & Yazgan, Y. (2021). ASSURE öğretim tasarım modeline dayalı ders tasarımının ilkökul ikinci sınıfta zihinden toplama işlemindeki başarıya etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(39), 485-520.
- Danielowski, J. (2016). *Increasing number sense through mathematical discourse in the primary classroom*. Unpublished Master's Thesis, Saint Catherine University, St. Paul, Minnesota
- Doruk, B. K. (2011). İletişim becerisinin gelişimi için etkili bir araç: Matematiksel modelleme etkinlikleri. *MATDER Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Dowker, A. D. (2004). *What works for children with mathematical difficulties?* London: DfES.
- Dyson, N. I., Jordan, N. C. & Glutting, J. (2013). A number sense intervention for low-income kindergartners at risk for mathematics difficulties. *Journal of learning disabilities*, 46(2), 166-181.
- Filiz, A. ve Moralı, H. S. (2020). Öğrencilerin sayı duygusu stratejilerinin sınıf düzeyi ve sayı duygusu bileşenlerine göre analizi. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 8(2), 39-62.
- Flick, M. & Kuchey, D. (2015). Contest corner: increasing classroom discourse and computational fluency through number talks. *Ohio Journal of School Mathematics*, (71), 39-41.
- Genç, G. (2016). *İlkokul matematik derslerinde olumlu bir söylem ortamının etkisinin söylem analizi yöntemiyle incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gezgin, İ. & Bal, A. P. (2021). İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 18-39.
- Greeno, J. G. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain source. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(3), 170-218.
- Griffin, S. (2004). Building number sense with number worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173-180.

- Günkaya, B. (2018). *8. sınıf öğrencilerinin sayı hissi ile uzamsal yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gürefe, N., Öncül, C. & Es, H. (2017). Investigation number sense test achievements of middle school students according to different variables. *American Journal of Educational Research*, 5(9), 1004-1008.
- Halberda, J. & Feigenson, L. (2008). Developmental change in the acuity of the “number sense”: The approximate number system in 3-, 4-, 5-, and 6-year-olds and adults. *Developmental Psychology*, 44(5), 1457-1465.
- Harç, S. (2010). *6. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Duygusu Kavramı Açısından Mevcut Durumlarının Analizi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hassan, R. (2013). *Discourse analysis in groupwork interaction in a task-based and cooperative classroom*. (Unpublication Master’s Thesis), Ufuk University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Helvacı-Yıldırım, H. (2023). *İlkokul 2. ve 3. Sınıf öğrencilerinin sayı hissi düzeylerine göre toplama ve çıkarma işlemi yaparken kullandıkları zihinden işlem yapma stratejileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Humphreys, C. & Parker, R. (2015). *Making number talks matter: Developing mathematical practices and deepening understanding, grades 4-10*. Stenhouse Publishers.
- Jordan, N. C., Glutting, J. & Ramineni, C. (2010). The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, 20(2), 82-88.
- Jordan, N. C., Glutting, J., Ramineni, C. & Watkins, M. W. (2010). Validating a number sense screening tool for use in kindergarten and first grade: Prediction of mathematics proficiency in third grade. *School Psychology Review*, 39(2), 181-195
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Locuniak, M. N. & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 36-46.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Ramineni, C. & Locuniak, M. N. (2009). Early math matters: Kindergarten number competence and later mathematics outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 850-871.
- Karabey, B. (2010). *İlköğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çöz-meye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Kayhan-Altay, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sayı duyularının; sınıf düzeyine, cinsiyete ve sayı duyusu bileşenlerine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1), 44-46. DOI: 10.5455/jmood.20140228012836
- Kotsopoulos, D. (2007). *Communication in mathematics: A discourse analysis of peer collaborations* (Unpublished doctoral dissertation). Faculty of Graduate Studies, University of Western Ontario.
- Kyaw, A. M. M. & Thein, N. N. (2018). A study of the relationship between the number sense and problem solving skills in mathematics of middle school students. *J. Myanmar Academic Art Science*, 16(9), 435-464.
- Lester, F. K. (2007). *Second handbook of research on mathematics teaching and learning*. Charlotte, NC: Information Age
- Libertus, M. E., Feigenson, L. & Halberda, J. (2013). Is approximate number precision a stable predictor of math ability? *Learning and Individual Differences*, 25, 126-133.
- Libertus, M. E., Odic, D., Feigenson, L. ve Halberda, J. (2016). The precision of mapping between number words and the approximate number system predicts children's formal math abilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 150, 207-226.
- Locuniak, M. N. & Jordan, N. C. (2008). Using kindergarten number sense to predict calculation fluency in second grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), 451-459.
- Marga, S. A., Kusmayadi, T. A. & Fitriana, L. (2020). Exploring students mental computing based on number sense at 7th grade junior high school in ponorogo. *Journal of Physics: Conference Series*, 1539(1), 1-9.
- Markovits, Z. & Sowder, J. (1994). Developing number sense: An intervention study in grade 7. *Journal for research in mathematics education*, 25(1), 4-29.
- Marshall, S. P. (1989). Retrospective paper: Number sense conference San-dra. J. T. Sowder ve B. P. Schappelle, (Ed.), *Establishing foundations for research on number sense and related topics: Report of a Confer-ence içinde* (35-40). San Diego, CA: San Diego State University, Center for Research in Mathematics and Science Education.
- Mathews, E. L. (2007). *Improving a second grade student's number sense: developing an instruction intervention*. (Unpublished doctoral dissertation), Mississippi State University, Mississippi.
- McGuire, P., Kinzie, M.B. & Berch, D.B. (2012). Developing number sense in Pre-K with Five-Frames. *Early Childhood Education Journal*, (40), 213-222.

- MEB. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mohamed, M. & Johnny, J. (2010). Investigating number sense among students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (8), 317-324.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston: VA: National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- NCTM. (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.
- Özsoy, S. & Özsoy, G. (2013). Effect Size Reporting in Educational Research *Elementary Education Online*, 12(2), 334-346
- Öztürk, M., Durmaz, B. & Can, D. (2019). Sayı konuşmalarının diskalkulik ortaokul öğrencilerinin sayı duyularına etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(6), 2467-2480.
- Palabıyık, E. (2022). *Okul öncesi ve ilkokul öğrencilerinin sayı hissi becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Palabıyık, E. & Işık-Tertemiz, N. (2021). Ana sınıfı ve ilkokul öğrencilerine yönelik sayı hissi testlerinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), 27-57
- Parrish, S. (2010). *Number talks helping children build mental math and computation strategies*. Sausalito, CA: Math Solutions.
- Parrish, S. & Domminick, A. (2022). *Number talks: Fractions, decimals, and percentages*. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage.
- Pirim, B., Aktaş, İ. & Sadık, Z. (2022). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi. *6th International Education and Innovative Sciences Congress* içinde (ss. 519-526), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Purnomo, Y. W., Kowiyah, Alyani, F. & Assiti, S. S. (2014). Assessing number sense performance of Indonesian elementary school students. *International Education Studies*, 7(8), 74-84.
- Reys, R. & Yang, D. C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth-and eighth-grade students in Taiwan. *Journal for Research in Mathematics Education*, (29), 225-237. doi: 10.2307/749900.

- Reys, R., Reys, B., McIntosh, A., Emanuelsson, G., Johansson, B. & Yang, D. C. (1999). Assessing number sense of students in Australia, Sweden, Taiwan and the United States. *School Science and Mathematics*, 99(2), 61-70.
- Ruter, K. (2015). *Improving number sense using number talks*, Unpublished Master's Thesis, Dordt College, Sioux Center, IA.
- Sevgi, S. & Alpaslan, N. A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal giriş özellikleri ile sayı duyusuna yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 170-193.
- Shanley, L., Clarke, B., Doabler, C. T., Kurtz-Nelson, E. & Fien, H. (2017). Early number skills gains and mathematics achievement: Intervening to establish successful early mathematics trajectories. *The Journal of Special Education*, 51(3), 177-188.
- Singh, P. (2009). An assessment of number sense among secondary school students. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, (155), 1-29.
- Singh, P., Rahman, N. A., Ramly, M. A. & Hoon, T. S. (2019). From nonsense to number sense: Enumeration of numbers in math classroom learning. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 25(2), 2933-2947.
- Şengül, S. (2013). Sınıf öğretmenleri adaylarının kullandıkları sayı duyusu stratejilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1951-1974.
- Şengül, S. & Gülbağcı, H. (2012). Evaluation of number sense on the subject of decimal numbers of the secondary stage students in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 296-310.
- Şengül, S. & Gülbağcı, H. (2013). Examination of the relation between number sense and mathematical self-efficacy of 7th and 8th grade students. *International Journal of Social Science*, 6(4), 1049-1060
- Takır, A. (2016). 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı duyusu becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 309-323
- Tsao, Y. L. (2004). Effects of a problem-solving-based mathematics course on number sense of preservice teachers. *Journal of College Teaching and Learning*, 1(2), 33-49.
- Tsao, Y. L. & Lin, Y. C. (2011). The study of number sense and teaching practice. *Journal of Case Studies in Education*, (2), 1-14
- Uğurel, I. (2010). *Ortaöğretim matematik programının temel öğeleri çerçevesinde öğrencilerin ispat kavramına yönelik matematiksel bilgilerini nasıl düzenlediklerinin söylem çözümlemesi ile belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

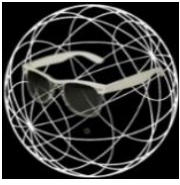
- Ulusoy, Ç. A. (2020). Sayı duyusu temelli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin özyeterliklerine ve performanslarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 45(202), 417-439.
- Ülkü, E. N. (2023). *Ortaokul öğrencilerinin sayı hissi ile matematik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Üzel, D. (2007). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Van de Walle, J. A. (2007). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. Boston: Pearson.
- Yang, D. C. (2019). Development of a three-tier number sense test for fifth-grade students. *Educational Studies in Mathematics*, 101(3), 405-424.
- Yang, D. C. & Sianturi, I. A. J. (2019). Assessing students' conceptual understanding using an online three-tier diagnostic test. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 678-689.
- Yang, D. C. & Sianturi, I. A. J. (2020). Sixth grade students' performance, misconception, and confidence on a three-tier number sense test. *International Journal of Science and Mathematics Education*, (21), 1-21.
- Yang, D. C. & Wu, W. R. (2010). The study of number sense: Realistic activities integ-rated into third-grade math classes in Taiwan. *The Journal of Educational Research*, 103(6), 379-392.
- Yang, D. C., Hsu, C. J. & Huang, M. C. (2004). A study of teaching and learning number sense for sixth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 407-430.
- Yang, D. C., Li, M. N. F. & Li, W. J. (2008). Development of a computerized number sense scale for 3-rd graders: reliability and validity analysis. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 110-124.
- Yang, D. C. (2003). Teaching and learning number sense an intervention study of fifth grade students in Taiwan. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 115-134.
- Yang, D. C. (2005). Number sense strategies used by 6th grade students in Taiwan. *Educational Studies*, 31(3), 317-333
- Yapıcı, A. & Altay, M. K. (2017). An investigation of middle school students' number sense regarding the percent. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2221-2243.

Yenilmez, K. & Yıldız, Ş. (2018). 7.sınıf öğrencilerinin rasyonel sayılar konusunda kullandıkları sayı duyusu stratejilerinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(3), 457-485.

Yılmaz-Yenioğlu, B. (2019). *Zihin yetersizliği olan çocukların sayı hissini Geliştirmede doğrudan öğretim yöntemine dayalı etkinlik paketinin etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Etik Beyan

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 26/01/2024 tarihli ve 2023/22 sayılı Etik Kurulu Uygunluk Kararı alınmıştır.



Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterliklerin Öğretmen Görüşleri Bağlamında İncelenmesi

Mehmet Gezelge¹

Öz

Artan sorumlulukla beraber okulların iyi yönetilip başarılarında artış sağlanması, okul müdürlerinin birtakım yeterliliklere sahip olmalarıyla mümkün olacaktır. Yeterlilik, bireyin bir görevi belirli mekân ve zamanda yerine getirebilme becerisi; bir işi yapabilmesi için bireyin sahip olması gereken bilgi ve beceriler bütünüdür. Bu araştırma, okul yöneticilerinin yeterliklerini öğretmen görüşleri bağlamında ortaya koymak ve bu yeterliklerin gelişimine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmamız nitel bir araştırma olup, kolayda örnekleme modeli kullanılmıştır. Bu model ile, Ankara'nın Polatlı ilçesinde yer alan farklı eğitim programlarına sahip ortaokullarda görev yapan 15 öğretmene ulaşılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan 10 adet açık uçlu soru sorulmuştur. İçerik analizi yöntemi ile, öğretmenlerden toplanan bilgiler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenler, ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterlilikleri; insani açıdan empati sahibi, yöneticilikleri ile ilgili eğitim almış, kılık kıyafete dikkat eden, deneyimli, çocukların gelişim dönemi olan ergenliğe hâkim, iletişimi kuvvetli, adalet sahibi, modern dünyaya ayak uyduran kişiler olarak ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul yönetimi, Okul yöneticisi, Öğretmen, Yönetici yeterlikleri.

Examination of the Competencies that School Managers Should Have in the Context of Teachers' Opinions

Abstract

With increasing responsibility, managing schools well and increasing their success will be possible if school principals have certain competencies. Competence is the ability of an individual to perform a task in a specific place and time; it is the set of knowledge and skills that an individual must have in order to do a job. This research aims to reveal the competencies of school administrators in the context of teacher opinions and to contribute to the development of these competencies. Our research is a qualitative research and a convenience sampling model was used. With this model, 15 teachers working in secondary schools with different educational programs in Polatlı district of Ankara were reached and 10 open-ended questions were asked in a semi-structured interview form. With the content analysis method, the information collected from the teachers was analyzed. Looking at the information obtained as a result of the research, teachers expressed the qualifications that secondary school principals should have as individuals who have human empathy, have received training in their management, pay attention to clothing, are experienced, have mastered the subject of adolescence, which is the developmental period of children, have strong communication, have justice and keep up with the modern world.

Keyw words: School Management, School Administrators, Teacher, Administrator competencies.

Türü: Araştırma makalesi	Gönderim Tarihi: 05.05.2024	Kabul Tarihi: 24.08.2024
---------------------------------	------------------------------------	---------------------------------

Atf: Gezelge, M. (2024). Okul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin öğretmen görüşleri bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 2(2), 191-210, doi: 10.5281/zenodo.13362115

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, mehmet.gezelge1@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2468-5473, Türkiye

Giriş

Toplumlar, tarihin her döneminde olduğu gibi günümüzde ve gelecekte en iyi eğitim sistemine sahip olmak için çaba göstermektedirler. Çünkü eğitim, toplumların ilerlemesini sağlayan yegâne sistemdir. Küresel dünyadaki hızlı değişim izlendiğinde kendini yenileyemeyen kurumların varlığını devam ettiremedikleri görülmektedir (Canlı, Demirtaş & Özer, 2015). Muasır medeniyet seviyesinin üstüne çıkmak için eğitimi önceleyen toplumu inşa etmek gerekmektedir. Bilginin sahip olduğu önem, onun üretilmesini de değerli kılmaktadır. (Eroğlu, 2014). Bu bağlamda bilgiyi üreten nitelikli eğitim kurumları büyük bir öneme sahiptir. Dünya değişip gelişirken toplumun çoğunluğunu yakından ilgilendiren okullar da değişip gelişmelidir.

Eğitim kurumları, ülkelerin geleceği olarak görülen çocukların yetişmesini sağlayan, toplumun muhtaç olduğu insan gücünü temin eden, kültür aktarımını üstlenen, girdisi insan olduğu gibi çıktısı da insan olan, insani ilişkilerin güçlü olduğu kurumlardır (Sevinç & Sağlam, 2018). Yaratıcılık ve yenilik, bir kurumun verimini artırarak diğer kurumlardan ayrışmasını sağlar (Bayrakçı & Eraslan, 2014). Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmasında okul yöneticilerinin yeniliği ve yaratıcılığı benimsemesi etkili olacaktır. Bu anlamda okul yöneticilerinin kurum hedefleri doğrultusunda yeniliği ve yaratıcılığı önemseyen nitelikli öğrenci yetiştirmeleri toplum yararına olacaktır. Çünkü iyi yetişmiş insan gücü, toplumların kalkınmasındaki en önemli unsurdur (Nacar & Demirtaş, 2017). Okulların değişip gelişmesi, bünyesinde barındırdığı sistemin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin kendilerini bu duruma uyarlamalarıyla sağlanabilir. Değişimle beraber başarının sağlanması, etkili liderin yönetimiyle mümkündür. Yönetim, okulu belirlenen hedeflere ulaştırma ve okulu bu hedeflerle uygun şekilde yaşatma biçimidir (Taymaz, 2019).

Okul yöneticisi denilince akla okul müdürleri gelmektedir. Okul yöneticisi, yönetimi altındaki insan kaynağını beraberindeki diğer kaynaklarla beraber yasal yetkileri çerçevesinde eğitim hedefleri doğrultusunda kullanan lider olarak tanımlanabilir. Yöneticiler ve yönetilenler bakımından “eğitim kurumu yönetimi” kavramı incelendiğinde, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu barındırdığı görülmektedir (Koyuncu & Kazak, 2023). Bu sorumluluk, zaman içerisinde eğitim sisteminin gelişmesiyle artmıştır.

Artan sorumlulukla beraber okulların iyi yönetilip başarılarında artış sağlanması, okul müdürlerin birtakım yeterliliklere sahip olmalarıyla mümkün olacaktır. Bu çalışmamız, okulların başarısını etkileyen faktörlerden biri olan yönetici yeterliliklerini ele almaktadır. Yeterlilik, bireyin bir görevi belirli mekân ve zamanda yerine getirebilme becerisidir (Gürsel, 2012). Yeterlilik, bireyin işi yapabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve beceridir (Boydak-Özan, Nanto & Öztürk, 2020). Her iki tanımda bir görev için gerekli yeterliliğin önemini vurgulamaktadır. Örgütün hedeflerine ulaşmasında yöneticinin bilgi, tutum ve beceri gibi sahip olması gereken özelliklerin tümü yönetici yeterliliğini ifade eder (Gökçe, 2008). Buradan hareketle eğitimde en önemli görevlerden biri olan okul yöneticiliğinin yeterliliklerinin belirlenmesi son derece gereklidir. Çünkü müdür yeterliliği ve bu yeterliliğin düzeyleri okulun genel başarısında son derece önemlidir (Korkmaz, 2005; Demirtaş & Özer, 2014).

Okul yöneticisi, örgütü milli eğitim hedefleri doğrultusunda ilerlemesini sağlamanın yanı sıra personeline rehberlik eden kişidir (Gürsel, 2006). Okul yöneticilerinin öğretmenlere sağlayacağı rehberlik, sahip oldukları yeterlilik düzeyleriyle son derece ilişkilidir. Okul yöneticisinin yeterliliğinden şüphe eden öğretmen, onun liderliğini tam anlamıyla benimsemeyecektir.

Okullar, toplumun her kesiminden öğrencilerin toplandığı eğitim kurumlarıdır. Tüm bu farklılıklarla beraber okulda birliği ve mutluluğu tesis etmek ve en nihayetinde başarının yakalanmasını sağlamak, işini iyi yapan ve insanlarla iletişimi güçlü olan yöneticiler gerektirir. Yönetici yeterliliğine sahip müdürlerin özellikleri; insanlarla olan ilişkileri güçlü, disiplinli, misyon-vizyon sahibi ve lider ruhlu olarak ifade edilebilir (Yavaş, Aküzüm, Tan & Uçar, 2014). 2014). Bir başka ifadeyle güvenilir, adil, lider, anlayışlı, sosyal ve demokratik olmak, okul müdürlerinde olması gereken başlıca özelliklerdir (Diş & Akbaşlı, 2019). Balcı (2011) çalışmasında, okul yöneticilerinin bilgi, pedagojik, örgütsel, ekonomik, kültürel, ahlaki, ruhsal, dünyevi okuryazarlık ve politik olmak üzere dokuz farklı alanda yerel ve küresel bağlamda okuryazar seviyede olmaları gerektiğini ifade etmiştir. Eğitim kurumlarının hedeflerine ulaşmalarını ve eğitimlerinin arzulanan seviyede gerçekleşmesini sağlamak, öncelikle kendini geliştiren yöneticilerle mümkündür (Boydak-Özan, Nanto & Öztürk, 2020). Bu nedenle, yönetici yeterliklerinin belirlenmesi hem yönetici atamalarında hem de mevcut yöneticilere rehberlik etme açısından önem taşımaktadır.

Etkin liderlik stillerini kullanan idareciler, kurumlarını başarıya ulaştıracaklardır (Akyürek, 2022). Okulların başarıya ulaşması, okul yöneticilerinin kendilerini birçok alanda zamanın şartlarına uygun geliştirmeleriyle bağlantılıdır. Eğitim düzeyleri yüksek olan okul yöneticilerinin öz düzenleme becerilerinde de artış olmaktadır (Çekiç, 2023). İletişim becerisi olan, empati kuran, yeniliklere açık olan, adaletli yöneticilerin başarılı oldukları tespit edilmiştir (Erzen, 2021). Yüksek iletişim becerisine sahip okul müdürleri, öğretmenlerin örgüte duydukları güveni olumlu anlamda etkilemektedir (Sağır & Parlak, 2018). Aynı zamanda öğrenciler, veliler ve okul personeliyle kurulacak iyi iletişim faydalı olacaktır. Öğretmenler, okul müdürlerinden ahlaki olarak adil olmalarını ve dürüst davranmalarını beklemektedirler (Arslan, 2023). Okul müdürlerinin ders programlarının düzenlenmesinde, öğretmenler arası görev dağılımında ve izin kullandırma konusunda adaleti gözetmesi son derece önemlidir.

Bunun yanı sıra yöneticilerin eğitim seviyeleri yönetim biçimlerini derinden etkilemektedir (Teyfur, 2011). Yöneticilerin de tüm insanlarda olduğu gibi birtakım hedefleri vardır. Bu hedeflerden biri, görev aldıkları okulu örnek okul statüsüne yükseltmektir (Köse, 2008). Bunun için yöneticilerin öğretmenlerle ortak paydada buluşmaları son derece önemlidir. Okul yönetimiyle ilgili işlerde öğretmenlerin fikirlerine başvurulması ve onları yönetime katması, yöneticinin öğretmenler üzerindeki konumunu arttıracaktır (Özer, 2023). Ayrıca okul yöneticisinin kurum kültürünü oluşturması yöneticilerden beklenen özelliklerden biridir (Gürbüz, Yıldırım & Erdem, 2013).

Araştırmamızda, ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin yine ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşleri bağlamında tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin yeterliliğinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların alan yazın taramasıyla beraber öğretmen görüşleri çerçevesinde gerçekleştirildiği görülmüştür (Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012; Nacar & Demirtaş, 2017; Yılmaz Bolat & Ataşoğlu, 2022; Yirci & Berk, 2021). Çalışmamız hem ortaokul müdürlerini incelemesi bakımından hem de görüşme formundaki sorular bakımından diğer benzer çalışmalardan ayrılmaktadır. Yine literatür taramalarında okul idarecilerinin yeterlilikleriyle ilgili eğitim camiası dışındaki farklı kesimlerin ifade ettiği birtakım kriterlerle oluşturulan çalışmalara rastlanmıştır (Teyfur, 2011; Yavaş, Aküzüm, Tan & Uçar, 2014). Bu kriterlerin öğretmenler tarafında ifade edilmesinin daha sağlıklı olacağı kanısındayız.

Eğitim sistemindeki tüm tarafların uzlaştığı, günümüz gelişmeleri çerçevesine uygun olan, yönetici yeterliliği konusunda rehber, ihtiyaçları karşılayabilecek güvenilir ve kapsamlı yönetici yeterlilik standartlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Baran, 2015). Türkiye’de okullara yönetici atamaları için gerçekleştirilen yazılı ve sözlü sınavlar ağırlıklı olarak ezber bilginin ölçümüne yönelik olduğundan yeterliliklerin ölçümünü yeteri anlamda ortaya koyamamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönetici seçme ve atama yönetmeliğinde değişen zaman aralıklarında ihtiyaçlara cevap vermesi beklenen değişiklikler yapılmaktadır. Sık olarak ifade edeceğimiz bu değişiklikler sistemin tam anlamıyla oturmadığını göstermektedir.

Eğitim kurumlarında öğretmenin konumu tartışılmaz. Hem yönetimle hem de öğrencilerle direkt ilişki kurması bakımından ve okulda ki iş ve işleyişi düzenli olarak gözlemlemesi açısından öğretmenlerin eğitim ve yönetimle ilgili fikirleri son derece kıymetlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin görüşleri bağlamında ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin tespiti hedeflenmektedir. Öğretmenlerin tecrübelerinden hareketle anket sorularına verdikleri cevaplar neticesinde elde edilen veriler ışığında yönetici yeterlilikleri ifade edilmeye çalışılacaktır. Alan yazında yönetici yeterlilikleriyle ilgili çalışmalar yapılmış olsa da değişen zaman içerisinde öğretmenlerin görüşleri bağlamında yeni çalışmanın yapılması ve nihayetinde alan yazına katkı sağlamanın yararlı olacağı düşüncesindeyiz.

Çalışmamız sonucunda elde edilecek verilerin, müdür ve müdür adaylarının kendilerini geliştirme sürecine katkı sağlamanın yanı sıra yetkililerde ışık tutması beklenmektedir. Okul yöneticilerinin atamasında ortaya konulacak hassasiyetin, ülkenin geleceğinin inşasında önemli rol oynayacağı fikrindeyiz. Zira okul yöneticileri, öğrencilere rehberlik eden öğretmenlere rehberlik etmektedirler. Elde edilecek veriler ışığında atamalarda gözetilecek yeterliliklerin belirlenmesinin yanı sıra halihazırda görevde olan yöneticilere gerekli yeterlilikleri kazandıracak hizmetiçi eğitiminde içeriğini oluşturmasında etkili olacağı kanısındayız.

Bu çalışmada okul yöneticilerinin yeterliklerini öğretmen görüşleri bağlamında ortaya koymak ve bu yeterliklerin gelişimine katkı sunmak amacıyla, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul müdürünün sahip olmaları gereken insani özellikler nelerdir?
2. Ortaokul müdürlerinin, lisans eğitimleri dışında ne tür akademik eğitime sahip olmaları gerekmektedir?
3. Ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken fiziksel özellikler neler olmalıdır?
4. Ortaokul müdürlerinin, müdürlük öncesi mesleki kıdem süreleri ne kadar olmalıdır?
5. Ortaokul müdürlerinin, ilkokul ve lise müdürlerinden farklı olarak sahip olmalarını gerektiğini düşündüğünüz özellikler nelerdir?
6. Ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken mesleki yeterlilikler nelerdir?
7. Ortaokul müdüründe yönetsel açıdan bulunması gereken beceriler nelerdir?
8. Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik vasıfları doğuştan mı sonradan mı kazanılır?
9. Okul yönetiminde geleneksel müdürleri mi modern müdürleri mi tercih edersiniz?
10. Okul müdürünü bir objeye benzetecek olsaydınız neye benzetirdiniz?

Yöntem

Bu araştırma, okul yöneticilerinin yeterliklerini öğretmen görüşleri bağlamında ortaya koymak ve bu yeterliklerin gelişimine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma, nitel araştırma olup görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı ve olayların doğal biçimde, bütüncül şekilde ve gerçekçi olarak ele alarak sürecin gözlemlendiği araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı, Ankara ili Polatlı ilçesinde yer alan ortaokullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilen gönüllü 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların evreni yansıttıkları ve sorulara doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir. Bu çalışmada örneklem seçiminde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bu örnekleme yöntemi, araştırmacının verileri kolay ve ekonomik toplamasını sağlar (Yağar & Dökme, 2018).

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik özellikler	Gruplar	N
Cinsiyet	Kadın	7
	Erkek	8
Mezuniyet Durumu	Lisans	12
	Lisansüstü	3
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	5
	11-15 yıl	3
	16-20 yıl	5
	21+ yıl	2
Yaş	31-40	10
	41-50	4
	51-60	1

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin yeterliklerini öğretmen görüşleri bağlamında ortaya koymak ve bu yeterliklerin gelişimine katkı sunmak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Görüşleri Işığında Ortaokul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler” görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, alan uzmanı iki öğretim üyesinin onayından geçirilmiştir. Görüşme formu, katılımcılara yoneltilecek yarı yapılandırılmış 10 sorudan oluşmaktadır.

Bu araştırma, Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulunun 07.02.2024 tarihli ve 28 sayılı toplantısında alınan “04” nolu karar ile uygun bulunmuştur. Araştırmaya katılmada gönüllük esas alınmış olup bu amaçla katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada içerik analizi yöntemi ile, öğretmenlerden toplanan bilgiler analiz edilmiştir. İçerik analizi, sosyal gerçekliği araştıran nesnel, sistematik, tümdengelim dayalı okuma aracı olarak önceden belirlenen ölçütlere göre kavramlardan, metinlerden, sözlü veya yazılı materyallerden anlamlar çıkarmayı amaçlayan metodolojik araç ve teknikler bütünüdür (Metin & Ünal, 2022).

Yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler olgu olarak ele alınıp öğretmenlerin görüşleri bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmada veriler, kodlanarak tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır. İki araştırmacının, mevcut veriler ile ilgili analizleri alınarak, güvenilirlik ve geçerlik sağlanmaya çalışılmış ve tek araştırmacı yanlılığı engellenmeye çalışılmıştır. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar alt kategorilerde kod olarak gösterilmiş ve alt kategorilerin karşısında frekansları verilmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplardan yer yer doğrudan alıntı yapılmıştır.

Bulgular

1. Ortaokul Müdürünün Sahip Olması Gereken İnsani Özelliklere Ait Bulgular

Öğretmenlere “Ortaokul müdürünün sahip olması gereken insani özellikler nelerdir?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ortaokul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken İnsani Özelliklere Ait Görüşler

Kodlar	f
Empati	9
Samimi	1
İletişim	5
Esnek	2
Tutarlı	1
Destekleyici	2
Adil	8
Örnek	1
Dürüst-Güvenilir	8
Açık sözlü	2
Disiplinli	4
Sabırlı	1
Merhametli	5
Çalışkan	2
Ahlaklı	1
İnisiyatif sahibi	1
Pratik	1

Tablo 2 incelendiğinde, okul müdürlerinin insani özelliklerine ilişkin en sık tekrarlanan görüşlerin; empati kurabilme, adil ve dürüst-güvenilir olma olduğu görülmüştür. Ayrıca, ikinci sırada tekrarlanan insani özelliklerin iletişim becerisine sahip olmak ve merhametli olmak olduğu; diğer özelliklerin ise disiplinli, esnek, destekleyici, açık sözlü, çalışkan, samimi, tutarlı, örnek, sabırlı, ahlaklı, inisiyatif sahibi ve pratik olmak olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken insani özelliklere ilişkin dikkat çekici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Okul yöneticisinin anlayışlı olması benim için önemli. Yöneticinin empati yeteneğinin güçlü olmasını beklerim. Yönetici öğretmenlerin okul içerisinde yaşadığı problemlerde, çözüm odaklı olmalı ve öğretmeni desteklemelidir. Adil olmalıdır.” (Ö3)

“Bir müdürün, idarecinin ilk olarak sahip olması gereken insani özelliği adalet, sonrasında ise çalışma ahlakı ve iletişim becerileri olmalıdır.” (Ö15)

“Bir okul müdürü, bulunduğu ortam itibarıyla duygularını yönetebilen biri olmalıdır. Öğrenci-öğretmen-veli iletişimini başarıyla yürütebilmesi için mümkün olduğunca kişileri tanımalı, sosyo-

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterlilikler

kültürel çevresini fark etmeli, ölçülü ancak samimi iletişimde olmalıdır. Dürüst, çalışkan, nezaketli olmalıdır.” (Ö7)

“Disiplinli, empati yapabilen, gerektiğinde merhametiyle ön plana çıkan, organizasyon yeteneği olan biri olmalı.” (Ö12)

2. Ortaokul Müdürlerinin Lisans Eğitimleri Dışında Ne Tür Akademik Eğitime Sahip Olmaları Gerektiğine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Ortaokul müdürlerinin, lisans eğitimleri dışında ne tür akademik eğitime sahip olmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul Müdürlerinin Lisans Eğitimleri Dışında Sahip Olmaları Gereken Akademik Eğitime Ait Görüşler

Kodlar	f
Çocuk Psikolojisi	3
Rehberlik	1
Eğitim Yönetimi	7
Dil Eğitimi	1
Mevzuat	2
İletişim	3
Felsefe	1
Halkla İlişkiler	3
Teknoloji Kullanımı	2
Sanat	1
Kişisel Gelişim	1
İşletme	1
Organizasyon	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında akademik eğitim almaları gerektiğini ifade eden görüşleri ön plana çıkmıştır. Eğitim yönetiminden sonra ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken akademik eğitimler frekanslarına göre sırasıyla; çocuk psikolojisi eğitimi, iletişim eğitimi, halkla ilişkiler eğitimi, mevzuat eğitimi ve teknoloji eğitimi şeklindedir. Bu konuyla ilgili öğretmenler genel olarak on üç özellikten bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin, lisans eğitimleri dışında sahip olmaları gereken akademik eğitimle ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Eğitim yönetimi, çocuk psikolojisi eğitimi almaları gerekmektedir. Aynı zamanda mevzuata hakim olmaları gerekmektedir.” (Ö5)

“İletişim becerileri, liderlik özelliklerinin ön plana çıkartılan, dili doğru ve güzel kullanımına yönelik, felsefe, rehberlik, sanat vb. alanlarda eğitime tabii tutulmalarına inanıyorum.” (Ö6)

“Bir müdür lisans eğitimi dışında liderlik eğitimi, kriz yönetimi eğitimi, etkin dinleme ve etkili iletişim eğitimi gibi konularda eğitim almalıdır.” (Ö8)

“Bence okul müdürleri lisans eğitimlerinin dışında, ek olarak halkla ilişkiler eğitimi de almalılar. Çünkü okul yöneticileri halkla/velilerle sürekli temas halinde olan kişilerdir.” (Ö11)

3. Ortaokul Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Fiziksel Özelliklere Ait Bulgular

Öğretmenlere “Size göre ortaokul müdürlerinin sahip olması gereken fiziksel özellikler var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Fiziksel Özelliklere Ait Görüşler

Kodlar	f
Fiziksel Özellik Yok	4
Güçlü	1
Kılık Kıyafete Dikkat Eden	9
50 Yaş Üstü	1
Takım Elbiseli	2
Fit	1
Temizlik	4
Saç ve Sakal	3
Sağlık	3

Tablo 4 incelendiğinde; okul müdürlerinin sahip olmaları gereken fiziksel özelliklere ilişkin öne çıkan görüşün kılık kıyafete ilişkin olduğu görülmektedir. Bunun dışında dört öğretmen, ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken herhangi bir fiziksel özellik olmadığını ifade etmiştir. Geriye kalan özellikler frekanslarına göre; temizlik, saç ve sakal bakımı, sağlıklı olmaları, takım elbise giymeleri, fit olmaları, elli yaş üstü olmaları ve güçlü olmaları şeklindedir. Bu konuyla ilgili öğretmenler genel olarak sekiz özellikten bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken fiziksel özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Evet, var. Dış görünüşüne önem vermelidir. Her zaman temiz ve abartıya kaçmayan giyim tarzı olmalıdır. (Sade ve şık) Erkekse mutlaka saç ve sakal konusunda ölçülü olmalı. Kişisel temizliğe dikkat etmelidir.” (Ö3)

“Kılık kıyafetine dikkat etmeli, resmi (takım elbise) giyinmeli, saç ve sakal tıraşı olmalı, kadınsa etek ya da kumaş pantolon giymeli, bakımlı olmalıdır.” (Ö5)

“Temiz giyim kuşam (fiziksel görünüm) dışında kişinin fiziksel özelliğinin çok da önemli olmadığı görüşümdedir.” (Ö6)

“Okul yöneticileri fiziksel olarak sağlıklı, bakımlı ve güçlü olmalıdırlar. Yorucu bir işi idarecilik. Sağlamlık ve dayanıklılık çok önemlidir. Topluma hitap ettiği ve rol model olduğu için de bakımlı olmalıdır yönetici.” (Ö11)

4. Ortaokul Müdürlerinin Müdürlük Görevi Öncesi Yapmaları Gereken Mesleki Kıdem Sürelerine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Ortaokul müdürlerinin müdürlük görevi öncesi yapmaları gereken mesleki kıdem süreleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul Müdürlerinin Müdürlük Görevi Öncesi Mesleki Kıdem Sürelerine Ait Görüşler

Kodlar	f
Fikrim yok	1
4 Yıl	1
5 Yıl	2
10 Yıl	10
25 Yıl	1

Tablo 5 incelendiğinde; okul müdürlerinin müdürlük görevi öncesi mesleki kıdemlerine ilişkin öğretmenlerin baskın kanaatinin on yıl olduğu görülmektedir. Bir öğretmen ise fikrinin olmadığını beyan etmiştir. Bunların yanı sıra frekanslar ına göre diğer görüşler sırasıyla; beş yıllık deneyim, dört yıllık deneyim ve yirmi beş yıllık deneyim şeklindedir. Bu konuyla ilgili öğretmenler genel olarak dört farklı kıdem süresinden bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin müdürlük görevi öncesi mesleki kıdemlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“50 yaş üstü bireyler ve alanında deneyimli olmalıdırlar.” (Ö1)

“Yaklaşık 10 yıllık deneyimli olursa öğretmenlere empati ve adil yaklaşımı daha fazla olur diye düşünüyorum.” (Ö4)

“Kişiye göre değişmekle birlikte bana kalırsa bir yöneticinin en az 10 yıl görev yapmış olması gerekir. Zorunlu durumlarda bu süre esnetilebilir.” (Ö10)

“Kıdem yılı olarak 5-10 yıl arasında olan öğretmenler küçük okullarda görev yaparak tecrübe kazanmalıdır. Kıdem yılı 10 yılın üzerinde olan ve en az 3 farklı okulda çalışmış olanlar daha büyük okullarda müdürlük yapmalıdır.” (Ö14)

5. Ortaokul Müdürlerinin İlkokul ve Lise Müdürlerinden Farklı Olarak Sahip Olmaları Gereken Özelliklere Ait Bulgular

Öğretmenlere “Ortaokul müdürlerinin ilkokul ve lise müdürlerinden farklı olarak sahip olmalarını gerektiğini düşündüğünüz özellikler var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ortaokul Müdürlerinin İlkokul ve Lise Müdürlerinden Farklı Olarak Sahip Olmaları Gereken Özelliklerin Olup Olmadığına Ait Görüşler

Kodlar	f
Gelişim Dönemlerine Hâkim	9
Sakin	1
Ortaokul Programını Bilen	2
Bağışlayıcı	1
Ergenlik Dönemine Hâkim	8
Farklı Özelliğe Gerek Yok	1
Çocuk Psikolojisi	1
İletişim	4
Uygun Etkinlikleri Bilen	2

Tablo 6 incelendiğinde; okul müdürlerinin ilkokul ve lise müdürlerinden farklı olarak sahip olmaları gereken en belirgin özelliğin, ortaokulda öğrenim gören çocukların gelişim dönemlerine hâkim olmaları olduğu görülmektedir. Bu maddeden sonra en baskın ikinci madde, ortaokul müdürlerinin ergenlik dönemi hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğidir. Bir öğretmen ise herhangi bir farklı özelliğe gerek olmadığını ifade etmiştir. Bunların yanı sıra frekanslarına göre ifade edilen özellikler sırasıyla; iletişim becerileri, ortaokul programını bilmeleri, ortaokula uygun etkinlikleri bilmeleri, sakin, bağışlayıcı ve çocuk psikolojisine hâkim olmaları şeklindedir. Öğretmenler genel olarak sekiz özellikten bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin ilkökul ve lise müdürlerinden farklı olarak sahip olmaları gereken özelliklere ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Hitap ettikleri yaş gruplarının özelliklerini, duygu, düşünce, gelişim ve öğrenme süreçlerini iyi bilmeleri gerekiyor.” (Ö2)

“Ortaokul müdürleri, çocukların yaş aralığının 10-14 olduğunu dikkate alarak, onlara nasıl yaklaşacağını bilmelidir. Disiplin konularında daha sakin ve çocukları bağışlayıcı bir tavırda olmalıdır.” (Ö3)

“Ortaokul müdürleri çocukların tam ergenlik dönemi olduğunu bilmeli ve ergenlik psikolojisi üzerine çalışma yapması uygun olur.” (Ö13)

“Ortaokul müdürleri çalıştığı kurumdaki öğrenci kitlesinin özelliklerini iyi bilmelidir.” (Ö9)

6. Ortaokul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Mesleki Yeterliliklere Ait Bulgular

Öğretmenlere “Ortaokul müdürleri, hangi mesleki yeterliliklere sahip olmaları gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Ortaokul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Mesleki Yeterliliğe Ait Görüşler

Kodlar	f
Müdürlük Eğitimi	3
Teknoloji Kullanımı	4
Eğitim Bilimleri	2
Eğitim Psikolojisi	1
Felsefe-Sanat	3
İletişim	5
Mevzuat	4
Hitabet	2
Liderlik	2
Alan Hakimiyeti	2
Planlama-Uygulama	3
İlk Yardım	1

Tablo 7 incelendiğinde; okul müdürlerinin sahip olmaları gereken en baskın özelliğin iletişim olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin ifade ettiği ve frekanslarına göre sıralanan özellikler; teknoloji kullanımı, mevzuat, müdürlük eğitimi, felsefe-sanat eğitimi, planlama-uygulama, eğitim bilimleri, hitabet, liderlik, alan hakimiyeti, eğitim psikolojisi ve ilkyardımdır. Bu konuyla ilgili öğretmenler genel olarak on iki tane özellikten bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken mesleki yeterliliklere ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öncelikle müdürlük yapacak kişilerin özellikle müdürlük eğitim programına tabii tutulması gerekir.” (Ö1)

“Teknoloji imkanlarını kullanabilen, idealist, iletişim becerisi kuvvetli, eğitim bilimlerine hâkim, psikolojik alanda yetkin birisi olmalıdır.” (Ö4)

“Okul müdürü, milli eğitim ile ilgili kanun ve yönetmeliklere hâkim olmalı, değişikliklerden haberdar olmalıdır. Okulun fiziki ortamı, öğretmenlerin akademik çalışmaları, öğrencilerin akademik ve davranış durumları, velilerden alınan geri bildirimleri doğru okunmalı, gerekli dönütler zamanında ve anlaşılır şekilde verilmelidir.” (Ö7)

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterlikler

7. Ortaokul Müdürünün Yönetimsel Açından Sahip Olması Gereken Becerilere Ait Bulgular

Öğretmenlere “Ortaokul müdüründe yönetimsel açıdan ne tür beceriler bulunmalıdır?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Ortaokul Müdürlerinde Yönetimsel Açından Becerilerine Ait Görüşler

Kodlar	f
Lider Ruhlu	4
Birleştirici-Uzlaştırıcı	3
İletişim	3
Mevzuat	3
Çözüm Odaklı	2
Disiplinli	4
Adalet	6
Empati	3
Demokratik	1
Resmi	1
Verimlilik	1
Vizyon-Misyon Sahibi	1

Tablo 8 incelendiğinde; okul müdürlerinin yönetimsel açıdan sahip olmaları gereken becerilerle ilgili baskın olan özelliğin adalet olduğu görülmektedir. Adaletten sonra frekans sayılarına göre sahip olması gereken özellikler sırasıyla; lider ruhluluk, disiplin, birleştirici-uzlaştırıcı, iletişim, mevzuat, empati, çözüm odaklı, demokratik, resmi, verimlilik ve vizyon-misyon sahibi oluşları gelmektedir. Öğretmenler genel olarak konuyla ilgili on iki özelliğten bahsetmişlerdir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin yönetimsel açıdan sahip olmaları gereken becerilere ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Mevzuat-yönetmelikler hakkında bilgi sahibi olmalı, çözüm odaklı olmalıdır.” (Ö3)

“Okul müdürleri donanımlı, mevzuatın tümüne hakim, lider vasıflı, demokratik, liyakat sahibi ve liyakate önem veren, destekleyici, tedbirli, yenilikçi, iş birliğini destekleyen, problem çözmeye becerisine sahip olmalıdır.” (Ö6)

“Okul müdürü okula en erken gelen kişilerden olmalıdır. Okula gelen öğrenci ve öğretmen okul müdürünü görmelidir. Öğretmenlerin çalışma ortamı ne kadar huzurluysa, kurallar herkes için çalışıyorsa, okul dışı samimi arkadaşlık ilişkileri okulda yerini resmiyete bırakıyorsa öğretmen okula istekli gelir ve çalışır.” (Ö7)

“Elindeki fiziksel ve insani kaynakları en verimli şekilde kullanabilmelidir.” (Ö9)

8. Müdürlerin Liderlik ve Yöneticilik Vasıflarının Kazanımına Ait Bulgular

Öğretmenlere “Size göre müdürlerin liderlik ve yöneticilik vasıfları doğuştan mı gelir, yoksa sonradan kazanılabilir mi?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Liderlik ve Yöneticilik Vasıflarının Doğuştan mı Yoksa Sonradan mı Kazanıldığına Ait Görüşler

Kodlar	f
Doğuştan	4
Doğuştan Gelir Sonradan Geliştirilir	11

Tablo 9 incelendiğinde; liderlik ve yöneticilik vasıflarının doğuştan mı geldiği yoksa sonradan mı kazanıldığına ilişkin soruya öğretmenlerin baskın olarak bu vasıfların doğuştan geldiğini ve sonradan geliştirildiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler bu konuyla ilgili iki görüş ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, liderlik ve yöneticilik vasıflarının doğuştan mı yoksa sonradan mı kazanıldığına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yarı yarıya diye düşünüyorum. Doğuştan bu özelliğe sahip olmayanlar bunu zor geliştirir. Tabii ki bunun eğitimini alarak geliştirebilirler.” (Ö2)

“Bence yöneticilik-liderlik özellikleri kişinin sahip olduğu kişilik özellikleriyle bağlantılıdır. Doğuştan getirilen bu özellikler sonradan geliştirilebilir. Özellikle liderliğin tamamıyla doğuştan gelen bir yetenek olduğunu düşünüyorum.” (Ö3)

“Kimi vasıflar önceden olsa da sonradan da kazanılabilir. Özellikle saygınlık vasfı bulunmuyor ya da sağlanamazsa yönetsel boşluklar oluşabilmekte, bu da kurum bazında yönetsel sorunlar açabilmektedir.” (Ö15)

“Liderlik vasfı doğuştan bulunur. Tecrübe ile gelişir.” (Ö12)

9. Okul Yönetiminde Geleneksel Müdürlerin mi Modern Müdürlerin mi Tercih Edilmesine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Okul yönetiminde geleneksel müdürleri mi modern müdürleri mi tercih edersiniz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Okul Yönetiminde Geleneksel Müdürlerin mi Yoksa Modern Müdürlerin mi Tercih Edilmesine Ait Görüşler

Kodlar	f
Geleneksel	1
Modern	9
Her ikisi	5

Tablo 10 incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun modern müdürlerle çalışmayı tercih ettikleri görülmektedir. İkinci sırada ise öğretmenlerin, hem modern hem de geleneksel özellikleri harmanlamış müdürlerle çalışmayı tercih ettikleri, en az ise geleneksel müdürlerle çalışmayı yeğledikleri görülmektedir. Öğretmenler genel olarak bu soruya üç farklı cevap vermişlerdir.

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Modern müdürleri tercih ederim. Sadece belgelerle ilgilenen, basmakalıp kuralları olan bir müdüre kendimi anlatabileceğimi düşünmüyorum. Yeniliklere açık, her zaman geliştirilebilecek bir ortama hazır müdür tercih ederim.” (Ö3)

“Her ikisine de sahip, doğru zamanda doğru seçeneği kullanan bir okul müdürüyle çalışmayı tercih ederim.” (Ö7)

“Okul yönetiminde, günümüz gerekliliklerinden dolayı modern müdürleri tercih ederim.” (Ö8)

“İkisinin de olumlu, olumsuz yönleri var. O yüzden tercihim her ikisinin de olumlu yönlerinin sentezi olan bir müdür profilinin olmasıdır.” (Ö10)

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterlikler

10. Okul Müdürünün Bir Objeye Benzetilmesine Ait Bulgular

Öğretmenlere “Okul müdürünü bir şeye benzetecek olsaydınız neye benzettirdiniz?” sorusu sorulmuş, verilen cevaplar bağlamında elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okul Müdürlerini Neye Benzettikleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kodlar	f
Sıradan Varlık	1
Eleştiren Şirket Ortağı	1
Orkestra Şefi	2
Beyin	4
Aile Babası	4
Atatürk	1
Balığın Başı	1
Teknik Direktör	1

Tablo 11 incelendiğinde; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul müdürünü beyine ve aile babasına benzettikleri görülmektedir. Diğer metaforların ise sırasıyla; orkestra şefi, sıradan bir varlık, sürekli eleştiren şirket ortağı, Atatürk, teknik direktör ve balık başı olarak sıralandıkları belirlenmiştir. Öğretmenler genel olarak sekiz farklı görüş ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“İşe en son gelen ve erkenden çıkan, en iyinin kendisi olduğunu düşünen ve sürekli eleştiren bir şirket ortağına benzetebiliriz.” (Ö2)

“Beyin olabilir. Beyin nasıl vücudu yönetiyorsa müdür de okulu yönetir. Vücudun akli beyin, okulun beyni de müdürdür.” (Ö4)

“Demokratik, otoriter, sevecen, koruyup kollayan, adil, konuya hâkim, modern, yenilikçi, disiplinli, tatlı sert bir aile babasıdır.” (Ö6)

“Balığın başına benzettirdim. İyi bir kadrosu bulunan, potansiyeli yüksek öğrencilerle dolu bir okulu kötü bir mahvedebilir. Tersisi durum da geçerlidir.” (Ö10)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okul yöneticilerinin yeterliklerini öğretmen görüşleri bağlamında ortaya koymak ve bu yeterliklerin gelişimine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen en yüksek frekansa sahip bulgulara bakıldığında öğretmenler, ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterlilikleri; insani açıdan empati sahibi, yöneticilikleri ile ilgili eğitim almış, kılık kıyafete dikkat eden, deneyimli, çocukların gelişim dönemi olan ergenliğe hâkim, iletişimi kuvvetli, adalet sahibi, modern dünyaya ayak uyduran kişiler olarak ifade etmişlerdir. Araştırmamızda elde edilen iletişim, yenilikçi ve empati sahibi okul müdürü yeterliliği, Nacar ve Demirtaş’ın (2017) araştırma verileriyle paraleldir. İletişim, okul içerisinde yönetim, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki bağ olduğundan, sağlıklı bir eğitim ortamı için kopukluk göstermeden saygı çerçevesinde devam etmesi gerekmektedir.

Ortaokul müdürlerinin sahip olmaları gereken insani özellikler sıralanırken katılımcıların büyük çoğunluğu empati anlayışına sahip müdürler olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Daha sonrasında tekrarlanma sıklığına göre sırasıyla; adil, dürüst-güvenilir, iletişim kuran,

merhametli, disiplinli, esnek, destekleyici, açık sözlü, çalışkan, samimi, tutarlı, örnek, sabırlı, ahlaklı, inisiyatif sahibi ve pratik olma özelliklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler kendilerini anlayan müdürler ile daha verimli çalışma ortamının doğacağını ifade etmişlerdir. Bir katılımcının (Ö3) *“Okul yöneticisinin anlayışlı olması benim için önemli. Yöneticinin empati yeteneğinin güçlü olmasını beklerim. Yönetici öğretmenlerin okul içerisinde yaşadığı problemlerde, çözüm odaklı olmalı ve öğretmeni desteklemelidir. Adil olmalıdır.”* Sözleri konuya açıklık getirecek niteliktedir. Öğretmenler tarafından yöneticilerin insani açıdan sahip olmaları gerektiğini düşündüğü özelliklere bakıldığında, okulda profesyonelliğin yanında samimi eğitim ortamını hayal edildiğini görmekteyiz. Yüksekli ve Okçu'nun (2022) okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin yaptıkları çalışmada elde ettikleri saygılı, dürüst ve güvenilir olma verileriyle çalışmamızın verileri paralellik göstermektedir. Taş (2019) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan, okul yöneticilerinin adaletli, dürüst, samimi, çalışkan, insancıl ve hoşhürül olmaları gerektiğine ilişkin bulgular araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir.

Müdürlerin lisans eğitimleri dışında yöneticilik sürecine yönelik eğitim almaları gerektiği fikri, öğretmenlerin büyük kısmı tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenler, okul yöneticilerinin görevleriyle ilgili eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmalarını beklemektedirler. Bir katılımcının (Ö8) *“Bir müdür lisans eğitimi dışında liderlik eğitimi, kriz yönetimi eğitimi, etkin dinleme ve etkili iletişim eğitimi gibi konularda eğitim almalıdır.”* (Ö8) şeklindeki açıklamaları, öğretmenlerin okul yöneticilerinin çok yönlü eğitim almaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Balyer ve Gündüz'ün (2011), müdürlerin lisansüstü eğitime sahip olmaları gerektiği görüşü, çalışmamızı desteklemektedir. Ortaokullarda görev icra edecek müdürlerin buldukları eğitim seviyesinden dolayı çocuk psikolojisi, halkla ilişkiler, iletişim, mevzuat, teknoloji kullanımı, rehberlik, dil, felsefe, sanat, kişisel gelişim, işletme ve organizasyon eğitimi almaları gerektiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Okul yöneticileri halkla içiçe olan kişilerdir. Bu nedenle halkla iletişim ve etkileşim konusunda sorun yaşamamaları için bu konularda da bilgi sahibi olmalıdırlar. Kaldı ki öğretmenler okul yöneticilerinin halkla ilişkiler konusunda eğitilmiş olmaları gerektiğini ifade etmektedirler. Bir katılımcının (Ö11) *“Bence okul müdürleri lisans eğitimlerinin dışında, ek olarak halkla ilişkiler eğitimi de almalılar. Çünkü okul yöneticileri halkla/velilerle sürekli temas halinde olan kişilerdir.”*

Fiziksel olarak ortaokul müdürlerinin en fazla kılık kıyafetlerine dikkat etmeleri gerektiği belirtilmiştir. Bireyin öz bakımlı olup kılık kıyafetine özen göstermesi şahsiyetine duyduğu saygının göstergesidir. Okul müdürleri bu konuda saygınlıklarını korumaları son derece önemlidir. Kılık kıyafetine özen göstermeyen müdürün öğrencilerine okul üniformalarına uymaları konusunda uyarılarda bulunması ve onlara bu konuda davranış kazandırması zor olacaktır. Öğretmenler tarafından müdürlerin fiziksel olarak sahip olmaları gereken yeterliliklerle ilgili ifade edilen diğer görüşler sırasıyla; temizliklerine dikkat etmeleri, saç-sakal bakımlarını düzenli yapmaları, sağlıklarına dikkat etmeleri, takım elbise giymeleri gerektiği, güçlü, 50 yaş üstü ve fit özelliklere sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bir katılımcının (Ö11) *“Okul yöneticileri fiziksel olarak sağlıklı, bakımlı ve güçlü olmalıdırlar. Yorucu bir iştir idarecilik. Sağlamlık ve dayanıklılık çok önemlidir. Topluma hitap ettiği ve rol model olduğu için de bakımlı olmalıdır yönetici.”* Araştırmaya katılan dört öğretmen ise okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken fiziksel özellikler olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sayılan bu özelliklerin öğrencilere örnek olacağını ifade etmişlerdir. Kılık kıyafet serbestliğinin getirmiş

olduğu özgürlük kapsamında bazı yöneticilerin kılık kıyafetlerinde ki özensizlikleri, öğrenciler, öğretmenler ve veliler üzerinde olumlu hava bırakmamaktadır.

Çalışmamızda müdürlerin çocuk/ergen psikolojisini bilmeleri gerektiği, kılık kıyafetlerine ve öz bakımlarına dikkat etmeleri gerektiği bulguları, incelediğimiz kaynaklarda mevcut olmayıp araştırmamızda ön plana çıkmıştır. Özellikle çocuk/ergen psikolojisi vurgusu son derece değerlidir. Ortaokul müdürlerinin en önemli muhataplarından biri öğrencilerdir. Ortaya çıkacak bir sorunun çözümünde donanımlı olmak, problemi en az hasarla atlarmayı sağlayacaktır. Okul ortamının lideri müdürdür (Demirtaş & Özer, 2014). Bundan dolayı müdür, öğretmenlere kılık kıyafetiyle ve öz bakımıyla örnek olmalıdır. Uzun süre belirli kademedeki görev yapan yöneticilerin farklı kademedeki kurumlara atanmaları durumunda öğrencilerin gelişim dönemlerine uygun verilmesi son derece önemlidir. Örneğin ortaokulda müdürlük görevini yapan ve görev süresi dolması neticesinde liseye tayin isteyen yöneticinin, lisede öğrenim gören öğrencilere ortaokul öğrencilerine davrandığı tarzda davranması muhtemel olduğundan lise öğrencilerinin gelişim dönemleri hakkında eğitim verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin büyük kısmı müdür olarak atanacak kişilerin, on yıl ve daha fazla süreli mesleki deneyime sahip olmaları gerektiği ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin (10) *“Kişiye göre değişmekle birlikte bana kalırsa bir yöneticinin en az 10 yıl görev yapmış olması gerekir. Zorunlu durumlarda bu süre esnetilebilir.”* sözleri on yıllık kıdemli öğretmenler tarafından önemsendiğini ancak kesin bir kural olmadığını ortaya koymaktadır. İfade edilen diğer görüşler frekanslarına göre sırasıyla, beş yıl, dört yıl ve yirmi beş yıl tecrübe yeterliliğine sahip olmaları şeklindedir. Okul müdürlüğünden önce müdür yardımcılığı görevini yapmış olmaları gerekli bir özellik olarak zikredilmiştir. Elde ettiğimiz bu veri incelediğimiz diğer kaynaklarda mevcut olmayıp önem arz etmektedir. Okul müdürlerinin en az on yıllık mesleki deneyime sahip olmaları, müdürlük görevi öncesi deneyimli müdürlere yardımcılık yapmaları adeta usta çırak ilişkisi içerisinde onların tecrübesini arttıracaktır. Müdür yardımcılığı görevini yapmadan ya da yeterince hazır olmadan müdürlüğe talip olmak, öğretmenler nezdinde yetersizlik algısı oluşturacaktır. Ayrıca yöneticiliğe ilk defa atanmaların küçük okullarda görevlendirmeleri gerektiği fikri öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu şekilde yöneticiler heyecanlarını daha rahat atlatacaklardır.

Öğretmenler, ortaokulda yer alan öğrencilerin yaşları ve fiziksel gelişimleri ilkökul ve lise döneminden farklı olduğundan dolayı, ilkökul ve lise müdürlerinden farklı olarak ortaokul müdürlerinin, kademelerindeki öğrencilerin gelişim dönemlerine ve ergenliğe hâkim olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklar için ergenlik döneminin en az hasarla atlatılması konusunda ortaokul müdürlerine de sorumluluk düşmektedir. Bu konuda katılımcılardan birinin (Ö2) *“Hitap ettikleri yaş gruplarının özelliklerini, duygu, düşünce, gelişim ve öğrenme süreçlerini iyi bilmeleri gerekiyor.”* sözleri önemlidir. Öğretmenler tarafından ifade edilen diğer görüşlerden bazıları da şu şekildedir: ortaokul programına hâkim, sakin, bağışlayıcı ve ortaokul düzeyine uygun etkinlikleri bilen. Taş ve Minaz (2021) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerin gelişim özelliklerinden haberli olmaları, öğrencilerini gelişim özellikleri açısından tanımaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir.

Müdürlerin sahip olmaları gereken mesleki yeterlilikler kapsamında güçlü iletişim kuran, mevzuata ve teknoloji kullanımına hâkim görüşleri ön plana çıkmıştır. Yavaş, Aküzüm, Tan ve Uçar (2014) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan; iletişim, mevzuata hakimiyet ve

teknoloji kullanımını okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerindedir sonucu araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Hızla değişen dünyada bilgisayar ve dolayısıyla internet kullanımının artması, okul işlerinin internet üzerinden yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Müdürlerin, teknolojik anlamda kendilerini güncel tutmaları çağın bir zorunluluğudur. Bir katılımcının (Ö4) *“Okul yöneticileri teknoloji imkanlarını kullanabilen, idealist, iletişim becerisi kuvvetli, eğitim bilimlerine hâkim, psikolojik alanda yetkin kişiler olmalıdır.”* sözleri konuya açıklar niteliktedir. Müdürlerin mesleki anlamda sahip olmaları gereken diğer yeterlilikler sırasıyla; müdürlüğün gerektirdiği bilgi ve donanıma sahip, felsefe ve sanata ilgili, iyi bir planlama ve uygulama becerisi, eğitim psikolojisine hâkim ve ilkyardım şeklindedir.

Yönetimsel açıdan okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken özellikler; öğretmenlerine ve öğrencilerine adaletli davranan, lider ruhlu ve disiplinli olmaları gerektiği şeklinde ifade edilmiştir. Nacar ve Demirtaş'ın (2017) çalışmalarında elde etmiş olduğu adil ve lider olma bulgularıyla çalışmamızın bulguları örtüşmektedir. Adalet, okul ortamında birlik ve beraberliğin sağlanması için gereklidir. Okul müdürünün tüm öğretmenlere ve öğrencilere adil davranması, saygınlığını ve güvenilirliğini arttıracaktır. Bir katılımcı (Ö6) bu konudaki görüşlerini *“Okul müdürleri donanımlı, mevzuatın tümüne hakim, lider vasıflı, demokratik, liyakat sahibi ve liyakate önem veren, destekleyici, tedbirli, yenilikçi, iş birliğini destekleyen, problem çözme becerisine sahip olmalıdır.”* sözleriyle açıklamaktadır. Öğretmenler tarafından bu konuyla ilgili ifade edilen diğer yeterlilikler; birleştirici-uzlaştırıcı, iletişim diline sahip, mevzuata hâkim, empati yapabilen, çözüm odaklı, demokratik, resmi, vizyon- misyon sahibi ve verimlilik şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ortaokul müdürlerinde bulunması gereken liderlik ve yöneticilik vasıflarının doğuştan geldiğini ve sonradan geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Bir katılımcının (Ö3) *“Bence yöneticilik-liderlik özellikleri kişinin sahip olduğu kişilik özellikleriyle bağlantılıdır. Doğuştan getirilen bu özellikler sonradan geliştirilebilir. Özellikle liderliğin tamamıyla doğuştan gelen bir yetenek olduğunu düşünüyorum.”* Okul yöneticilerinin göreve geldikten sonra kendilerini yeniliğe ve araştırmaya kapatmamaları gerekmektedir. Her daim okuyan, araştıran ve düşünen yöneticiler kendileriyle beraber kurumlarında geliştirirler. Var olan örgüt yapısını hedefler doğrultusunda kullanan kişi yöneticidir. Ancak bir yöneticinin lider sayılabilmesi için etkileme gücünün bulunması gerekmektedir (Memişoğlu, 2016). Okul yöneticisinin öğretmenleri etkileme gücü, öğretmenler tarafından ifade edilen yeterlilikleri kendinde toplamalarıyla mümkündür.

Geleceğin mimarı olan gençlerimizi yetiştiren öğretmenlerimiz, modern dünyanın gereklilikleri kapsamında modern anlayışa sahip müdürler ile çalışmayı tercih etmişlerdir. Yöneticiliğin kendisine verdiği gücü öğretmenlerine ve öğrencilerine baskı aracı olarak kullanan müdürler, hiçbir zaman beklemedikleri sevgi ve saygıyı göremezler. Okul müdürü kurumunda öğretmenlerin fikirlerini önemsemeli, fikirlerine saygı duymalı, karizmatik gücü ve bilgisiyle onlara liderlik etmelidir. Modern dünyanın şartlarına ayak uydurmalı, geçmiş dönemlerde ortaya konulan yönetim anlayışını terk etmesi beklenmektedir. Yeni dönemdeki hedeflere geçmiş dönemin kurallarıyla ulaşamayacağını fark etmesi gerekmektedir. Okul yöneticiliğinin sadece mevzuatı uygulamakla olmayacağı, okul yöneticilerinin kendilerini çok yönlü geliştirmeleri gerektiği, değişmeye ve gelişmeye açık olmaları ve dünyayı daha modern ve çağdaş bir anlayışla okumaları gerektiği günümüzde genel kabul görmüş bir anlayıştır (Taş & Şeker, 2020). Bir katılımcının (Ö3) bu konudaki *“Modern müdürleri tercih ederim. Sadece belgelerle ilgilenen, basmakalıp kuralları olan bir müdüre kendimi anlatabileceğimi*

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Yeterlikler

düşünmüyorum. Yeniliklere açık, her zaman geliştirilebilecek bir ortama hazır müdür tercih ederim.” şeklindeki açıklaması anlamlıdır.

Öğretmenlerimizin birçoğu zihinlerinde ortaokul müdürlerini metafor olarak aile babası ve beyine benzetmişlerdir. Bir katılımcının (Ö4) “*Beyin olabilir. Beyin nasıl vücudu yönetiyorsa müdür de okulu yönetir. Vücudun akli beyin, okulun beyni de müdürdür.*” sözleri okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından okulun başı ve kararmekanizması olarak algılandıklarını göstermektedir. Okul müdürü, okulun lideri olması açısından beyine; şefkati ve babacanlığı sebebiyle de aile babasına benzetilmiştir. Okul iş yeri olmanın ötesinde aile kurumunda çağrıştırır. Eğitim, sevgi ve saygının olduğu yerde gerçekleştirilir. Baskı ve ceza eğitimle bağdaşmaz. Okul müdürleri, okulda disiplini sağlama konusunda iradeli; sevgi, saygı ve adaleti tesis etmede öncü olmalıdır. Diğer benzetimlerden bazıları; orkestra şefi, eleştirilen şirket ortağı, Atatürk, balığın başı ve teknik direktör şeklindedir.

Genel olarak sonuçlara bakıldığında öğretmenler, kendilerini anlayan ve hisseden, mevcut göreviyle ilgili teknik ve uygulamalı bilgiye sahip, kılık kıyafetiyle beraber dış görünümüne önem veren, temiz ve bakımlı, gelişim ve eğitim psikolojisini iyi bilen ve ona uygun davranan, kurumunda adaleti tesis eden, iletişim becerisi güçlü, teknolojiyi iyi kullanan modern dünyanın gereklerini bilen ve ona uygun davranarak kurumuna liderlik eden yönetici özelliklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

Çalışmamız neticesinde elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

1. Yönetici olarak atanacaklara eğitim yönetimi alanında yüksek lisans şartı konulabilir.
2. Hizmetiçi eğitimle okul müdürlerine, çocuk/ergen psikolojisi, iletişim becerisi, teknoloji kullanımı ve mevzuat eğitimleri düzenli aralıklarla verilebilir.
3. Başarılı okul müdürlerinin diğer müdürlere rehberlik etmesi açısından icraatlarını anlatacakları seminerler düzenlenebilir.
4. Görev süreleri dolan müdürlerin okullarında devam edip etmeyeceklerine, okulda görevli öğretmenlerin görüşü alınması suretiyle karar verilmesi sağlanabilir.
5. Okul müdürlerinin performansı, öğretmenler tarafından mebbis uygulaması üzerinden gizli şekilde puanlaması sağlanabilir. Öğretmenlerin büyük kısmının takdirini alan yöneticiler başarı belgesiyle ödüllendirilebilir.
6. İlk defa yönetici olarak atanacaklara direkt göreve başlatılmadan önce kazandırılması gereken yeterliliklere ilişkin hazırlık eğitimi verilmesi önerilebilir.
7. Okul müdürlerinin sahip olmaları gereken yeterlikleri veli ve öğrenci görüşleri bağlamında inceleyen çalışmaların yapılması da alana katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Akyürek, M. İ. (2022). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim*, 51(235), 2349-2362. Doi: 10.37669/milliegitim.819133
- Arslan, C. (2023). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ahlak anlayışları ile benimsedikleri karar verme stratejilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196-208.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Training School Principals in Different Countries: A New Model Proposal for The Turkish Educational System. *Journal of Theoretical Educational Science*, 4(2), 182-197.
- Baran, H. (2015) *Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi lisansüstü programının okul yöneticisi yeterlikleri bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Bayrakçı, M. & Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 96-136.
- Bolat, E. Y. & Atasoğlu, F. (2022). Okul yöneticileri ve öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Asya Studies*, 6(9), 1-10.
- Boydak-Özan, M., Nanto, Z. & Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 335-356. Doi: 10.33418/ataunikkefd.791386
- Canlı, S. & Demirtaş, H. & Özer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 634-646.
- Çekiç, Ö. (2023). *Okul yöneticilerinin öz düzenleme becerileri ile karar verme stillerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Demirtaş, H. & Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Diş, O. & Akbaşı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Eroğlu, M. (2014). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yaratıcılık algılarının incelenmesi (Gaziantep Nizip Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep
- Erzan, A. (2021). *Öğretmenler ile okul yöneticileri bakış açısıyla başarılı okul yöneticisi ve yönetici seçimi üzerine bir araştırma: kayseri ili uygulaması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kadir Has Üniversitesi, Nevşehir

- Gökçe, F. (2008). Değişimin kavramsal modelleri ve değişim sürecinde eğitim yöneticilerinin yeterlikleri. *Milli Eğitim*, (172), 237-252.
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 167-179.
- Gürsel, M. (2006). *Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi: (kavramlar, süreçler ve uygulamalar)*. Ankara: Eğitim Akademi Yayınevi.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 75-98
- Koyuncu, V. & Kazak, E. (2023). Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkinliği arasındaki ilişki. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 1536-1556. Doi: 10.24315/tred.1161437
- Köse, M. F. (2008). *Yönetici adayı öğretmenlerin yöneticiliğe bakış açıları ve yöneticiliği tercih nedenleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat
- Memişoğlu, S. P. (2016). Yeni Liderlik Yaklaşımları Işığında Eğitim Örgütlerinde Lider Yöneticilere Duyulan Gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 87-97.
- Metin, O. & Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Nacar, D. & Demirtaş, Z. (2017). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 443-456.
- Özer, M. (2023). *Yeni atanmış okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından okul yöneticisi olarak konumlandırılmasının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir
- Sağır, M. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel güven arasındaki ilişki. *Ekev Akademi Dergisi*, (76), 165-185.
- Sevinç, Y. S. & Çiçek Sağlam, A. (2018). Okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 56-65. doi: 10.29217/uujss.43
- Taş, H. (2019). Sınıf yönetiminde etik liderlik. M. A. Akın (Ed.), *Etik Liderlik içinde* (ss. 205-231). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık
- Taş, H., & Minaz, M. B. (2021). Knowledge levels of teachers with refugee student(s) in their class related to classroom management. *SAGE Open*, 11(4), 1-12. doi:10.1177/21582440211061369
- Taş, H., & Şeker, S. (2020). Okul yöneticilerine verilen inceleme/soruşturma görevlerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 28(6), 2450-2464. doi: 10.24106/kefdergi.710498

- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Teyfur, M. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin uyguladıkları yönetim biçimlerine ilişkin algıları ve velilere göre okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, erzurum
- Yağar, F. & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yavaş, T., Aküzüm, C., Tan, Ç. & Uçar M.B. (2014). Günümüz okul müdürlerinin yeterliklerine yönelik veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 123-137
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yirci, R. & Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: nitel bir araştırma. *Journal of History School*, (50), 570-598. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43166>
- Yüksekli, N. U., & Okçu, V. (2022). Okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(22), 292-325. Doi: 10.55605/ejedus.1095814

Etik Beyanı

Bu çalışmada bilimsel etik ilkelere uyulmuş ve bu amaçla Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulundan 07.02.2024 tarihli ve 28 sayılı Etik kurulu Kararı alınmıştır.