



Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Akdeniz University
Journal of
Education

Yıl: 2021, Cilt: 4, Sayı: 2 / Year: 2021, Volume: 4, Issue: 2

ISSN 1304-5105

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Akdeniz University
Journal of Education

ULUSAL HAKEMLİ DERGİ

Yıl / Year: 2021

Cilt: 4, Sayı: 2 / Volume: 4, Issue: 2

ISSN: 1304-5105

Erişim Bilgileri
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Dumlupınar Bulvarı Kampüs-ANTALYA
ajedergi@gmail.com
+90 0 (242) 310 1527

Akdeniz Üniversitesi Basımevi
Akdeniz Üniversitesi Kampüsü
Dumlupınar Bulvarı Kampüs-ANTALYA
0 242 3106649
<http://basimevi.akdeniz.edu.tr/>

Sahibi Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Fakültesi Dekanlığı Adına Prof. Dr. Cengiz TOKER	Owner On behalf of Akdeniz University Chancellor's Office, Faculty of Education Dean's Office Prof. Dr. Cengiz TOKER
Editör Doç. Dr. Harun Şahin	Editor Assoc. Prof. Dr. Harun Şahin
Editör Yardımcısı Dr. Öğr. Üyesi Rabia Vezne	Associate Editor Asst. Prof. Dr. Rabia Vezne
Dil Editörü Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Language Editor Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ
Yabancı Dil Editörü Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER	Foreign Language Editor Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER
Alan Editörleri Prof. Dr. Sait BULUT Doç. Dr. Bilal Banş ALKAN Doç. Dr. Ayşenur KUTLUCA CANBULAT Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN Doç. Dr. Mustafa CANER Doç. Dr. Mustafa USLU Doç. Dr. Nadire Emel AKHAN Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ Doç. Dr. Sabahat BURAK Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ Doç. Dr. Miray DAĞYAR Doç. Dr. Nesrin SÖNMEZ Dr. Öğr. Üyesi Hıfzı TOZ Dr. Öğr. Üyesi Şirin KÜÇÜK AVCI Dr. Öğr. Üyesi Yakup YILDIRIM	Field Editors Prof. Dr. Sait BULUT Assoc. Prof. Dr. Bilal Banş ALKAN Assoc. Prof. Dr. Ayşenur KUTLUCA CANBULAT Assoc. Prof. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN Assoc. Prof. Dr. Mustafa CANER Assoc. Prof. Dr. Mustafa USLU Assoc. Prof. Dr. Nadire Emel AKHAN Assoc. Prof. Dr. Ramazan KARATAŞ Assoc. Prof. Dr. Sabahat BURAK Assoc. Prof. Dr. Süleyman KARATAŞ Assoc. Prof. Dr. Miray DAĞYAR Assoc. Prof. Dr. Nesrin SÖNMEZ Asst. Prof. Dr. Üyesi Hıfzı TOZ Asst. Prof. Dr. Şirin KÜÇÜK AVCI Asst. Prof. Dr. Yakup YILDIRIM
Yayın Kurulu Prof. Dr. Mehmet CANBULAT Prof. Dr. Bayram BIÇAK Prof. Dr. Erdoğan KÖSE Prof. Dr. Fatma ÜNAL Prof. Dr. Gabil ADILOV Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ	Editorial Board Prof. Dr. Mehmet CANBULAT Prof. Dr. Bayram BIÇAK Prof. Dr. Erdoğan KÖSE Prof. Dr. Fatma ÜNAL Prof. Dr. Gabil ADILOV Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI Prof. Dr. Binnur GENÇ İLTER Assoc. Prof. Dr. Bekir DİREKÇİ

Kapak Tasarım
Doç. Dr. Nazan DÜZ

Cover Design
Assoc. Prof. Dr. Nazan DÜZ

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Publication Language
Turkish & English

Yayın Sıklığı
Yılda iki sayı (Güz ve Bahar)

Publication Frequency
Two times in a year (Autumn & Spring)

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Necati DEMİR
Prof. Dr. Muammer NURLU
Prof. Dr. Doğan GÜNAY
Prof. Dr. Faik KANATLI
Prof. Dr. Zeki KAYA
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROL
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE
Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAZ
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Prof. Dr. Fulya TEMEL
Prof. Dr. İsmihan ARTAN
Prof. Dr. Gökalp Özmen GÜLER
Prof. Dr. Abdurrahman AKTÜMSEK

Editorial Board

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK
Prof. Dr. Necati DEMİR
Prof. Dr. Muammer NURLU
Prof. Dr. Doğan GÜNAY
Prof. Dr. Faik KANATLI
Prof. Dr. Zeki KAYA
Prof. Dr. Zeki ARSAL
Prof. Dr. Temel ÇALIK
Prof. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Özgür Erdur BAKER
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROL
Prof. Dr. Erdal HAMARTA
Prof. Dr. Mehmet Engin DENİZ
Prof. Dr. Nesrin KALYONCU
Prof. Dr. Uğur TÜRKMEN
Prof. Dr. Ahmet Serkan ECE
Prof. Dr. İlyas YAVUZ
Prof. Dr. Süha YILMAZ
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Elif TEKİN İFTAR
Prof. Dr. Abide GÜNGÖR AYTAZ
Prof. Dr. Ayşe Belgin AKSOY
Prof. Dr. Fulya TEMEL
Prof. Dr. İsmihan ARTAN
Prof. Dr. Gökalp Özmen GÜLER
Prof. Dr. Abdurrahman AKTÜMSEK

Sekretarya

Arş. Gör. Ertunç UKŞUL
Arş. Gör. Dr. Gülнар ÖZYILDIRIM

Secretariat

Research Assistant Ertunç UKŞUL
Research Assistant Dr. Gülнар ÖZYILDIRIM

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Hüseyin MUTLU, Asil DERİN KILIÇ, Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT
İlkokul Çocuklarının Korkuları: Bir Durum Çalışması / Fears of Primary School Children: A Case Study 1-12
- Mehmet Ali Pınar, Güldem DÖNEL AKGÜL
Sanal ve Geleneksel Laboratuvar Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesiyle İlgili Derse Tutum ve Motivasyonlarına Etkisinin Karşılaştırılması / Comparison of the Effects of Virtual and Traditional Laboratory Practices on the Attitudes and Motivation of the 7th Grade Students about Force and Energy Unit 13-25
- Asil DERİN KILIÇ, Emine ER
Rehber Öğretmenleri ile Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi / An Investigation of the Self-Efficacy Perception Levels of School Counselors and School Counselor Candidates Regarding Guidance and Psychological Counselling Services in Special Education 26-44
- Birol SUSAM, Mehtap BAYRAKÇI
Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Özelliklerine ve Eğitimlerine Yönelik Görüşleri / Views of Classroom Teachers on the Characteristics and Education of Students with Special Learning Difficulties 45-56
- Ramazan ERTÜRK
Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Okul Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişki / The Relationship Between School Administrators' Servant Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Organizational Citizenship 57-72

İlkokul Çocuklarının Korkuları: Bir Durum Çalışması

Hüseyin MUTLU¹

Asil DERİN KILIÇ²

Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT³

Özet

Bu çalışma ilkokul çocuklarının ne gibi korkular yaşadıklarının öğrenilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, İzmir ili Kemalpaşa ilçesinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Sekiz Eylül İlkokulu'nda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 8 ilkokul öğrencisi ve bu öğrencilerin annelerinden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, açık uçlu 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular çalışma grubunda yer alan öğrenciler ve annelerine yüz yüze görüşme şeklinde yöneltilmiş ve yanıtlar ses kaydı olarak alınmıştır. Toplanan veriler çocukların görüşleri ve annelerin görüşleri olmak üzere ayrı ayrı analiz edilmiş ve çeşitli temalar altında toplanmıştır. Araştırma bulgularına bakıldığında çocukların korkularının karanlık, tıbbi işlem, yükseklik, vahşi hayvanlar olduğu görülmektedir. Korkuların nedenlerinin ise yaşantısal ve düşünsel faktörler olduğu belirlenmiştir. Korku anında çocukların ortamı terk etme/kaçma, kendini rahatlatmaya çalışma, ebeveyninden yardım isteme ve ağlama gibi davranışları gerçekleştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Korku, çocuklar, ilkokul çağı*

Fears of Primary School Children: A Case Study

Abstract

This study was conducted to learn what kind of fears primary school children experience. The study was carried out using the case study technique, which is one of the qualitative research methods. The study group of the study was composed of 8 elementary school students and their mothers who voluntarily attended the Sekiz Eylül Primary School, which is affiliated to the Ministry of National Education, located in Kemalpaşa district of İzmir. The data of the study were collected with a semi-structured interview form consisting of 6 open-ended questions created before the research. The questions in the semi-structured interview form were directed to the students and their mothers in the study group in the form of face-to-face interviews, and the answers were recorded as audio. The collected data were analyzed separately and collected under various themes, namely children's views and mothers' views. Looking at the research findings, it is seen that the children's fears are darkness, medical procedures, altitude, wild animals. It has been determined that the causes of fears are experiential and intellectual factors. It was learned that in times of fear, children performed behaviors of leaving / running away, trying to relax themselves, asking for help from their parents and crying.

Keywords: *Fear, children, primary school*

¹ Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, hmutlu145@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1036-9528

² Kafkas Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, sevdakilic@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-1522-654X

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü, zerrinbm@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1942-4431

Giriş

Psikoloji biliminin önemli konularından biri olan korku kavramı, birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve genel olarak; görünür (gerçek) ya da görünmeyen (gerçek dışı) tehlike ve tehdit edici durumlar karşısında verilen duygusal bir reaksiyon olarak tanımlanmıştır (Gullone, 2000). Korkuların temelde iki kaynağı olduğuna işaret edilmiştir. Bunlardan biri doğal korku diğeri ise öğrenilmiş korkudur. Doğal korkular doğumla başlar ve insan doğasının bir parçasıdır. Öğrenilmiş korkular ise, bireyin doğal yaşam sürecinde uyarılar sonucunda ortaya çıkan korkulardır (Zulliger, 2005).

Birçok kuramcı tarafından, insanın temel duygularından biri kabul edilen korkunun, bireyin hayatta kalmasını sağlama işlevinin olması nedeniyle önemli olduğu belirtilmektedir (Mineka ve Öhman, 2002). Bu işlevsel yönü nedeniyle korkular normal gelişimin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Yapılan çalışmalarla da bu görüş desteklenmiş ve özellikle çocukluk çağında, korkuların görülme sıklığının ve çeşitliliğinin yüksek olduğu vurgulanmıştır (Burnham, Lomax ve Hooper, 2012; Serim-Yıldız, Erdur-Baker ve Bugay, 2013; Zisenwine, Kaplan, Kushnir ve Sadeh, 2013).

Çocukluk çağı korkuları, her ne kadar gelişimin doğal bir parçası olarak kabul edilse de, yaşanan korkuların seviyesi, çocukların yaşam işlevselliğine ket vurabilmektedir (Visagie ve Loxton, 2014). Korkuların, normal gelişimin bir parçası olduğu ve zamanla kendiliğinden ortadan kalkacağına ilişkin normalleştirme eğilimi bazen yaşamsal işlevselliğe verdiği zararın gözden kaçırılmasına ve korkunun bir anksiyete bozukluğuna ya da fobiye dönüşmesine neden olabilmektedir (Muris, Merckelbach, Gadet ve Moulart, 2010). Korku duygusu bu yönüyle kaygı ve fobi duyguları ile ilişkilidir ve çoğu zaman bu duygularla iç içe geçmiş bir şekilde algılanmaktadır (Kim, 2017). Korku ile ayırt edilmesi zor olan ve çoğu kez korku duygusu ile karıştırılabilen fobi ve kaygı duyguları, korku ile yakından ilişkili olsalar da aslında farklı duygu durumlarını ifade etmektedirler (Muris ve diğ., 2010; Di Riso, Salcuni, Chessa ve Lis, 2010). Fobi ve korku duygu durumunu birbirinden ayıran üç temel nokta vardır;

- (a) korkunun yaş ve gelişim dönemi ile uyumlu olmaması,
- (b) günlük yaşamın korkuya göre düzenlenmesi ile bireyin işlevselliğine büyük ölçüde zarar vermesi ve
- (c) normal olduğu düşünülen çocukluk çağı korkularına göre çok daha uzun sürmesi fobileri korkudan ayıran en temel özellikleridir (Ollendick, King ve Muris, 2002).

Kaygı da korku ile çok yakından ilişkili olan bir diğer duygudur. Geçtan (2016), kaygı ve korkuların ortak bir noktadan hareketle ortaya çıktıklarını ve benzer fiziksel tepkilere neden olabileceklerini ifade etmektedir. Horney (2014) ise, kaygıları subjektif korkular olarak tanımlamaktadır. Bu benzerlikler nedeniyle iç içe geçmiş bir durumda olan kaygı ve korku duyguları aslında birbirlerinden farklı duygulardır. Korku, tehlikeli bir durum ya da uyarı karşısında verilen duygusal bir tepki iken; kaygı, gerçek bir tehlike olmaksızın kişisel düşüncelere dayalı bir tehdit senaryosu kurgusu ile verilen duygusal bir tepkidir (Muris ve diğ., 2010).

Birçok duygu ile benzerlik gösteren korkunun literatürde pek çok kavram ile ilişkilendirilerek araştırıldığı görülmektedir. Korkular; yaş, cinsiyet, sosyoekonomik ve kültürel durum, etnik köken, sosyal ilişkiler, doğum sırası ve kişilik yapısı, yaşanan ortam ve coğrafi konum gibi birçok faktör ile ilişkilendirilmiştir (Burnham ve diğ., 2012). Çocuk ve ergen korkularının gelişiminde yaş en önemli değişkenlerden biri olmakla birlikte bu bağlamda birçok araştırma gelişim sürecine de değinmektedir (Marks, 1987). Warren ve Sroufe (2004), okul

çağında olan 6 ve 10 yaş arasındaki çocukların okula uyum sürecinde daha çok okul, fiziksel tehlike ve yaralanmalardan korktuklarını; 10 ve 12 yaşları arasındaki ergenlik öncesindeki çocukların, sosyal anlayış ve arkadaşlığın gelişmesini izleyen sosyal hayatla ilgili korkulara sahip olduklarını ve 13-18 yaş arası ergenlerin, kimlik, cinsel ilişki ve fiziksel değişimlerin gelişmesiyle ilgili olarak sosyal hayattan korktuklarını ileri sürmüşlerdir.

Gelişim dönemlerine göre birtakım değişiklikler gösteren korkular Muris ve Merkelbach (2000) tarafından daha kapsamlı bir şekilde ele alınmış alınmıştır. *0-1 yaş korkuları*: destek kaybı, yüksek sesler, ani hareketler, yabancılar, büyük nesnelerin aniden ortaya çıkması, ayrılık, yenilik, yükseklik, ebeveyninden ayrılma, zarar görme, tuvalet vb.; *1-3 yaş korkuları*: büyük hayvanlar, karanlık oda, büyük nesne ve makineler, yılanlar, yalnız kalma, ebeveyninden ayrılma vb.; *3-6 yaş korkuları*: gece duyulan ses, ebeveyninden ayrılma, karanlık oda, vahşi hayvanlar, yılan, hayali şeyler, fiziksel yaralanma, kötü kişiler (hırsız, katil, çocuk kaçıran vb.) ve rüyalar, hayaletler, canavarlar, cadılar, yalnız kalmak, gök gürültüsü vb.; *6-12 yaş korkuları*: karanlık, fırtına, kaybolmak, kaçırılmak, yalnız kalmak, kötü kişiler, canavarlar, hayvanlar, fiziksel tehlike ve yaralanma, kötü rüyalar, kaza geçirmek, ceza, yabancılar, hastalanmak, sosyal korkular, savaş, acı çekmek, sınav, sınıfta kalmak, okulda başarısız olmak vb.; *13-18 yaş korkuları*: suç, incitilmek veya kaçırılmak, yalnız kalmak, sınav, sınıfta kalmak, okulda başarısız olmak, cezalandırılmak, kişilerarası ilişkiler, eleştirilme, savaş, uyuşturucu maddeler, bombalanmak, yalnız olmak vb. şekilde sıralanmaktadır. Gelişimin doğal bir parçası olan bu korkuların yaşa göre değişen birçok kaynağı vardır. Bunların başında öncelikle büyüme ve olgunlaşma gelir. Çocuklar büyüdükçe ortaya çıkabilecek tehlikelerin farkına varırlarken korkularıyla da nasıl baş edebileceklerini öğrenmeye başlarlar. Çocukların korkularıyla baş etme yöntemlerini öğrenmesiyle birlikte kendilerine olan güvenleri artar ve dolayısıyla da korkularında azalma olur (Szpunar ve Young, 2012).

Çocukluk çağı korkularının cinsiyete göre farklılıklar gösterdiği de birçok çalışmada ortaya konulmuştur. Literatürden elde edilen bilgiler dikkate alındığında kız çocukların erkek çocuklarına göre daha çok korktukları belirtilmiştir (Gullone, 2000). Alanyazın incelendiğinde çocukluk çağı korkularının genel olarak, *cinsiyet* (Burnham, 2005; Burnham ve diğ., 2012; Maraşuna ve Eroğlu, 2013; Muris, Meesters ve Knoops, 2005), *yaş* (Burnham, 2005; Burnham ve diğ., 2012; Gullone, 2000; Muris ve diğ., 2010), *özel gereksinimli olma durumu* (Bellini, 2004; Tippey ve Burnham, 2009, Zantinge, Van Rijn, Stockmann, Swaab, 2018) ve *kültürler arası farklılıklar* (Axia ve Weisner, 2002; Burnham ve diğ., 2012; Gartstein, Carranza, Gonzalez-Salinas, Ato, Galian, Erickson ve Potapova, 2016; Li ve Prevatt, 2007) gibi değişkenlerle ilişkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde ilkökul dönemindeki çocukların korkularına ilişkin çalışmaların sınırlı sayıda olduğu dikkati çekmektedir. İlkokul çağı Erikson, Freud, Piaget gibi kuramcılara göre öncelikle ergenlik dönemi ve sonrasında yetişkinliğe geçiş süreci açısından önemli bir dönemdir (Özdemir, Güzel-Özdemir, Kadak ve Nasiroğlu, 2012). Bu nedenle ilkökul dönemindeki çocukların korkularının ve bu korkuları ortaya çıkaran etmenlerin belirlenmesinin, çocukların gerek şimdiki yaşlarında gerekse de ileriki yaşlarda yaşam işlevselliklerinin sağlıklı olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu düşünceden yola çıkarak bu çalışmada ilkökula devam eden 7-10 yaş arası çocukların ne gibi korkularının olduğuna ilişkin hem çocuklardan hem de annelerinden bilgi alınması amaçlanmıştır. Çalışmada çocukların korkularına ilişkin görüşleri aşağıda yer alan açılardan incelenmiştir:

1. Çocukların nelerden korktuklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Çocukların nelerden korktuklarına ilişkin annelerinin görüşleri nelerdir?
3. Çocukların korkularının neden oluştuğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Çocukların korkularının neden oluştuğuna ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?
5. Çocukların bir şeyden korktukları zaman neler yaptıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Çocukların korkuları nedeniyle yapamadıkları davranışlara ilişkin annelerin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Durum çalışmaları, ‘nasıl’ ve ‘niçin’ sorularını temel almakta, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelenmesine olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubun İzmir ili Kemalpaşa ilçesinde bulunan Sekiz Eylül İlkokulu’na devam eden 8 öğrenci ve anneleridir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011). Maksimum çeşitliliğin sağlanması adına her sınıf düzeyinden (1, 2, 3, 4) ikişer öğrenci çalışmaya alınmıştır. Ayrıca alınan ikişer öğrencinin biri kız biri ise erkek öğrenci olarak belirlenmiştir. Gerek anneler gerekse de çocuklarla yapılan görüşmeler yeterli görüldüğünden diğer bir deyişle veri doyumuna ulaşıldığına karar verildiğinden yapılan görüşmelerin araştırma açısından yeterli olduğu değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Çocukların Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Sınıf Düzeyi	Yaşı
Öğrenci 1	K	1	7
Öğrenci 2	E	1	7
Öğrenci 3	K	2	8
Öğrenci 4	E	2	8
Öğrenci 5	K	3	9
Öğrenci 6	E	3	9
Öğrenci 7	K	4	10
Öğrenci 8	E	4	10

Tablo 2. *Katılımcı Annelerin Özellikleri*

Katılımcılar	Yaş	Çocuk Sayısı	Eğitim Düzeyi
Anne 1	43	3	İlkokul
Anne 2	43	2	İlkokul
Anne 3	40	2	Üniversite
Anne 4	41	1	Üniversite
Anne 5	38	2	Lise
Anne 6	40	3	İlkokul
Anne 7	39	4	Lise
Anne 8	33	1	Lise

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada anneler için ayrı çocuklar için ayrı görüşme formları hazırlanmıştır. Her bir görüşme formunun ön yüzüne bilgilendirilmiş onam, demografik bilgiler ve katılımcıların araştırmaya gönüllü şekilde katıldıklarını gösteren imza bölümü konulmuştur. Tüm anne ve çocuklar çalışma konusunda bilgilendirilmiş ve izinleri alınmıştır. Çalışmayı bırakmak istediklerinde bırakabilecekleri söylenmiştir. Verilerin eksiksiz kaydedilebilmesi için ses kaydı yapılacağı söylenmiş ve izinleri alınmıştır.

Veri toplamak için hazırlanan görüşme formları Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü ve Kars Kafkas Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü'nde görev yapmakta olan iki öğretim üyesine görüşleri alınmak üzere gönderilmiştir. Uzmanlar görüşme formlarının uygun olduğu belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışmaya alınan çocukların sınıf öğretmenlerinin de görüşme formları konusunda görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmaya katılan velilere öncelikle telefonla ulaşılmış ve okula davet edilmişlerdir. Yapılan ön görüşmede çalışma anlatılmış ve izinleri alınmıştır. Daha sonra bir görüşme takvimi belirlenmiştir. Görüşmeler okul rehberlik servisinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ile ortalama 10 dakika süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alındıktan sonra yazılı dökümleri çıkarılmıştır.

Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi kapsamında verilerin kodlanarak kategorileştirilmesi, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması, bulguların yorumlanması aşamaları birbirini izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011). İçerik analizine yazılı dökümü yapılan verilerin tekrar tekrar incelenmesiyle başlanmıştır. İnceleme süreci iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. İncelenen verilerde öne çıkan ve önem taşıdığı değerlendirilen yönler belirlenerek önce kodlar sonra da kategoriler elde edilmiştir. Ardından her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı üretilen kod ve kategoriler karşılaştırılarak kod ve kategoriler netleştirilmiştir. Temalar kodları belirli kategoriler altında toplayan yapılardır. İçerik analizinde kullanılan temalar ise benzer kodların bir araya getirilip yorumlanması ile meydana çıkarılmıştır.

Veri toplama ve analizi işlemlerinin geçerliğinin sağlanması amacıyla toplanan verilerin kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmalarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, veri toplama aracı ve veri analizi arasındaki tutarlık sürekli göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ise alan yazın taramasına dayanılarak hazırlanmış, uzman görüşlerine sunulmuş ve deneme görüşmelerinde deneyerek şekillendirilmiştir. Ayrıca gerek kodlamanın yapılması gerekse temaların belirlenmesi işlerinin iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak karşılaştırılması ile de veri analizi işinin geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılan içerik analizi sonucunda araştırmacılar arası güvenilirliğin %97 olduğu görülmüştür.

Bulgular

Aşağıda araştırma sürecinde elde edilen bulgular araştırma soruları ve araştırmanın temaları doğrultusunda sunulmaktadır.

Çocukların nelerden korktuklarına ilişkin görüşleri

Çocukların korkularına ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3. Çocuklarına Korkularına İlişkin Frekans Tablosu

Korkular	f
Karanlık	4
Tıbbi işlem	3
Yükseklik	3
Vahşi hayvanlar	2
Köpekler	2
Yabancı insanlar	2
Anneden ayrı kalmak	2
Maskeler	2
Yakın bir kişinin ölmesi	2
Cehennem azabı	1
Nefessiz kalmak	1
Sınıf arkadaşlarından ayrılmak	1

Çocukların nelerden korktuklarına ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“En çok yılan, aslan, kaplan ayıdan korkuyorum. Bunlardan başka kocaman köpeklerden korkarım. Başka, karanlıktan çok korkarım ben. Başka çok yüksekte durmaktan korkuyorum. Başka da kan aldirmaktan çok korkarım” (Ö1).

“Bir tanıdığımın ölmesinden korkarım. Annem, babam, ablalarım, akrabalarım. Bir de yanardağlardan korkarım. Aslında yanardağ hiç görmedim ama aslında ben cehennem azabından korkuyorum. Yanardağa benziyor ya, ondan” (Ö6).

“Korkunç bir film izlediğimde karanlığa bakınca o filmdeki korkunç yüzlü maskeleri görürüm. Ondandır korkarım. Sonra annemden ayrılmaktan korkarım. Bir de sınıftan ayrılmaktan korkarım” (Ö3).

Çocukların korkularına ilişkin annelerin görüşleri

Çocukların korkularına ilişkin annelerin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. *Çocukların Korkuları İle İlgili Annelerin Görüşlerine İlişkin Frekans Tablosu*

Korkular	f
Yakın bir kişinin ölmesi	3
Anneden ayrı kalmak	3
Karanlık	2
Yükseklik	1
Tıbbi işlem	1
Arkadaşlık ilişkilerinin bozulması	1
Yalnız kalmak	1
Kalabalıkta kaybolmak	1
Elektronik aletlerden uzak kalmak	1
Hayalet	1
Hayvanlar	1
Başarısız olma	1
Yabancı kişiler	1
Birisinin kızmaması	1

Çocukların nelerden korktuklarına ilişkin annelerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Bizi kaybetme korkusu var. Kaybetme derken ölmemizden korkuyor. Siz ölürseniz biz ne yaparız, nasıl yaparız. Acaba sen ölürsen babam yeniden evlenir mi? Babam ölürse sen ne yaparsın gibi soruları sık sık soruyor. Bundan başka karanlıktan korkar. Kedi köpeklerden korkar. Başka da bildiğim bir korkusu yok” (A1).

“Yani ailesine bağlı bir çocuk. Anne babasını kaybetme korkusu çok belirgin değil ama bazen hissedebiliyorum bunu. Ben anne babamı çok kötü bir trafik kazasında kaybettim. Dolayısıyla ister istemez çocuklarıma yansıdı işte o zaman büyük kızım vardı. Öyle bir şey olabilir. Onla ilgili. Bir de elektrik kesilmesi onda çok büyük bir korku yaratıyor. Çünkü bilgisayar ve telefonsuz kalamıyor. Zaten saatle ayarlı programımız var. Bu konuda ceza almaktan korkuyor ki bu hafta sonu bilgisayarla oynayabilsin. En büyük cezamız bu” (A6)

“Bence beni kaybetmek korkusu var. Kaybetme derken, onu yalnız bırakacağım korkusu. Başka işte babam kızacak, ablam kızacak, annem kızacak, kızma korkusu var. Bir de gece ablası öyle hayalet mayalet falan gibi şeylerden bahsediyormuş, onlardan korkuyor” (A3).

Çocukların korkularının neden oluştuğuna ilişkin görüşleri

Çocukların korkularının neden oluştuğuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 5. *Çocuklarının Korkularının Nedenlerine İlişkin Frekans Tablosu*

Korkuların Oluşma Nedeni	f
Düşünsel nedenler	8
Yaşantısal nedenler	6

Çocukların korkularının nedenlerine ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Kötü hayaller gördüğüm için. Aklımda canlandırdığım için kötü şeyler hayal ediyorum. Kurdu ormanlarda hayal ediyorum. Mesela ayı da öyle. Ormanda bir gün amcamla ikimiz kalmıştık. Orada akşam olmuştu. Orada ayı çıkar diye çok korkmuştuk. Karanlıkta da birden ortaya bir şey çıkacak. Ya da ben dışlerimi fırçalarken arkama bakacağım bir şey çıkacak ya da kapıya bakacağım bir şey çıkacak öyle. Mesela Spiderman çıkacak, öyle şeyler” (Ö4)

“Küçükken tek başıma bir şeyde, tuvalette kilitli kalmıştım. Elektrikler gitmişti. Ondan sonra hep korkmaya başladım. Karanlıkta garip garip hayaller geliyor gibi oluyor. Birisi evin içinde bize bakıyor gibi oluyor. Karanlığın içinde görmediğim bir şeylerin olduğunu düşünüyorum. Sevdiklerimin ölmesi ile ilgili bir şey olmadı ama annemle ilgili öldü rüyaları gördüm birkaç kere. Sonra başladı o” (Ö7)

Çocukların korkularının neden oluştuğuna ilişkin annelerin görüşleri

Tablo 6. Çocukların Korkuları İle İlgili Annelerin Görüşlerine İlişkin Frekans Tablosu

Korkuların Oluşma Nedeni	f
Yaşantısal nedenler	4
Ebeveynlerden kaynaklanan nedenler	3
Düşünsel nedenler	2

Çocukların korkularının nedenlerine ilişkin annelerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Yani tahminimce anlamlandıramıyor. Anlamlandıramayınca da bir iki konuştuğumuzda da işte karanlıkta da anne sanki bir şey olacak gibi hissediyorum, diyor. Biri varmış gibi hissediyorum diyor” (A4)

“Korkuların nedenleri birazcık benden kaynaklanıyor hocam. Çocukluğumda gençliğimde çok kötü günler geçirdim. Ailemden ayrı kalmam, çok kötü bir evlilik geçirmem. İster istemez ailemle aramdaki sorunlar ona da yansıyor. Büyüdü artık çocuk anlıyor artık. Ben onu biraz dert ortağım gibi görüyorum herhalde. Öyle yapınca da bensiz olamayacağımı düşünüyorum, ben ölürsem kendisi kalır diye korkuyor” (A7).

“Çevre faktörü, insanlar, kuralsızlık. Biz bir yere gittiğimiz zaman hep şunu öğrettik. İnsanlara saygılı ol, kurallara uy, parkta belirli kurallar vardır, yapılması gereken yapılmaması gereken ya da yolda belli kurallar vardır. Okulda belli kurallar vardır. Bizim çocuğumuz kurallar üzerine gidiyor. Ama karşıdaki kuralları çiğnediği için kendini bir tehdit altında görüyor. Merdivenlerde koşturuyorlar, itekliyorlar, atlıyorlar ve biz onu anasımından öncesinden beri yaşıyoruz. İlk mesela ben buraya gelmeden önce Cumhuriyet İlkokulu’na çocuğumu yazdırmıştım. Okulun ilk günü çocuk çok hevesliydi. Sabah erken kalkmayan çocuk kendi kalktı, beni kaldırdı. Anne hadi geç kalmayalım. Okuldan içeriye girer girmez yapıştı bacaklarıma anne beni buradan götür diye. Kaos gördü. İşte o zaman başladı bu kalabalık içindeki korkuları” (A5).

Çocukların korktuklarında neler yaptıklarına ilişkin görüşleri

Tablo 7. *Çocukların Korktuklarında Neler Yaptıklarına İlişkin Frekans Tablosu*

Korku Anında Yapılan Davranışlar	f
Ortamı terk etme/kaçma	5
Ebeveyninden destek isteme	4
Düşünsel olarak korkudan uzaklaşma/kendini rahatlatmaya çalışma	3
Ağlama	1

Çocukların korktuklarında neler yaptıklarına ilişkin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Ben korktuğum zaman ağlarım. Annemi düğünde kaybettiğimde çok ağlamıştım. Bir de oradan hemen kaçmaya çalışırım” (Ö2).

“Korktuğum zaman hemen su içmek isterim. Birazcık korkumu geçiriyor. Çünkü o an kalbim falan çok hızlanıyor, canım hiçbir şey istemiyor. Bir de başka bir yerde oturup sakin bir şekilde beklemek isterim. Otururken korkulacak bir şey yok derim kendime” (Ö5).

“Korktuğum zaman bir şeyin altına girerim. Mesela geceleri isterse hava elli derece olsun. Çok sıcak olsun yine de battaniyenin altından çıkmıyorum korktuğum zaman. Panik olurum, hemen mum, ışık falan ararım. Bazen gözlerimi kapatıyorum, görmemek için. Bir de direkt annemin yanına koşuyorum” (Ö8).

Çocukların korkuları nedeniyle yapamadıkları davranışlara ilişkin annelerin görüşleri

Tablo 8. *Çocukların Korkuları Nedeniyle Yapamadıkları Davranışlarla İlgili Anne Görüşlerine İlişkin Frekans Tablosu*

Korku nedeniyle yapılamayan davranışlar	f
Yabancı kişilerle iletişime geçememe	3
Yalnız başına dışarı çıkamama	3
Anneden ayrı kalamama	3
Karanlık bir yerden geçememe	3
Geceleri yalnız yatamama	2
Alternatif etkinlik düşünememe	1

Çocukların korkuları nedeni ile yapamadıkları davranışlara ilişkin annelerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

“Mesela okulda yalnız kalmaktan korkuyor. İlla ki benim de okulda onu beklememi istiyor. Bir de kendi başına sokağa çıkamıyor. Benimle çıkarsa çıkıyor” (A2)

“İlk etapta alternatif bir şeyler düşünmüyor. Düşünmüyor. İlk bir bocalıyor, eyvah ne olacak şimdi diye. Çok morali bozuluyor. Daha sonra diğer oyuncaklarıyla aslında daha çok vakit geçiriyor bilgisayarla ama bunun farkında olmuyor” (A6).

“Yani şöyle söyleyeyim. Kapının önüne yalnız çıkıp da bisiklet süremez. Yoldan birisi geçtiği zaman koş koş eve geliyor, anne yoldan birisi geçti diyerek. Bizim evimiz ana yolda bir de koş koş eve geliyor yani.

İki gün önce falan okulun şurada bıraktım, oğlum git bakalım gidebiliyor musun, ben arkada olmadan dedim. Bir baktım koşu koşu geri geldi. Anne bugün okulun önünde çok insan var dedi. İnsanlar her zaman var, neden böyle düşünüyorsun dedim. Hayır sen de gel dedi. O da işte hep beni gördüğü için olabilir. Bir de gece asla bensiz yatamaz. Biz zaten o doğduğundan beri eşimle ayrı yatıyoruz. Ben oğlumla yatıyorum. Ama bunun bilinmesinden de çok rahatsız oluyor. Eve misafir gelince koşu koşu yastığını benim yatağımdan kendi yatağına taşıyor birisi benimle yattığını anlar diye” (A8).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların nelerden korktuklarına ilişkin sorulan soruya yanıt olarak verilen karanlık, tıbbi işlemler ve yükseklik korkularının daha yüksek sayıda olduğu görülmektedir. Ancak çocukların ifade ettikleri korku çeşitliliğinin oldukça geniş olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçlarına bakıldığında da çocukların bu çalışmadaki sonuçlara benzer yanıtlar verdikleri görülmektedir. Salcuni ve diğerleri (2009) çalışmalarında 6-10 yaş arası çocukların ölüm, vahşi hayvanlar, acı çekmek, yabancı kişiler gibi korkularının olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Muris ve diğerleri (2000) de 4-12 yaş arası çocuklar, ebeveynlerden ayrı kalma, vahşi hayvanlar, hayali yaratıklar, fiziksel yaralanma, kötü kişiler (hırsız, katil, çocuk kaçıran vb.), yalnız kalma, gök gürültüsü, kaybolma, kaçırılma, kötü rüyalar, ceza alma, yabancılar, savaş, acı çekmek, okulda başarısız olma gibi korkularının olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada çocukların verdiği yanıtlar arasında tıbbi işlemler, cehennem azabı ve anneden ayrı kalma gibi korkuların olduğu görülmektedir. Bu korkuların gelişimsel olarak doğal korkular arasında olmadığı, ebeveynlerin ya da çevrenin etkisi ile oluşmuş olabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle çocukların korkularının oluşmasında ebeveynlerin de etkili olduğu izlenimi edinilmiştir.

Çalışmada annelere de kendi çocuklarının korkularının neler olduğu sorulmuştur. Anneler de genel olarak çocukların belirttiği korkuları ifade etmişlerdir. Ancak görüşmelerde çocukların ifade ettikleri korkularla annelerin ifade ettiği korkular arasında farklılıklar olduğu da gözlemlenmiştir. Örneğin korkularından birinin cehennem azabı olduğunu söyleyen katılımcının annesinin, çocuğunun en büyük korkuları arasında elektronik aletlerden uzak kalma korkusu olduğunu söylemiştir. Anne ve çocukların yanıtları arasındaki farklılıkların olması, çocukların bazı korkularını ailesi ile paylaşmadığını düşündürmektedir.

Çalışmada çocuklara korkularının neden oluştuğuna ilişkin görüşleri de sorulmuştur. Belirtilen korkuların nedenleri korku nesnesi ile gerçek kötü bir olay yaşama ve korku nesnesi ile kötü bir olay/durum yaşama ihtimalini düşünme olarak kodlanmıştır. Her iki neden de çocuklar tarafından yüksek oranda verilmiştir. Çocukların korkularının nedenlerine ilişkin annelere de soru sorulmuştur. Anneler de kötü bir olay yaşama, kötü bir olay yaşama ihtimalini düşünme temaları ile kodlanan yanıtlar vermişlerdir. Ancak ek olarak kendilerinden de kaynaklanan nedenler olduğunu belirten anneler de olmuştur. Alanyazında çocukların korkularının nedenlerine ilişkin farklı kodlamalar görülmektedir. Du ve diğerleri (2008) yaptıkları çalışmada korkunun biyolojik, çevresel ve zihinsel faktörlerin etkileşiminden kaynaklandığını söylemişlerdir. Korkunun nedenlerine ilişkin en temel çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılarından biri olan Rachman (1977) ise korkunun klasik koşullanma, model alma ve olumsuz bilgi transferi (olumsuz anlatım) gibi üç bileşenin tek tek ya da kombine bir şekilde etkisi ile ortaya çıktığını belirtmiştir. Serim-Yıldız ve diğerleri (2013) de çalışmalarında Rachman'ın sınıflandırmasından yola çıkarak çocukluk korkularının nedenlerini araştırmışlardır. Çalışma sonunda katılımcıların korkularının nedeni olarak en fazla model almayı, ikinci olarak olumsuz bilgi aktarımını, üçüncü olarak da koşullanmayı

gördükleri ortaya çıkmıştır. Görüşmeler sırasında bazı annelerin de kendi kaygıları ile birlikte çocuklarına karşı yoğun şekilde korumacı davrandıkları bu nedenle de çocukların anneden ayrı kalma, yabancı kişiler tarafından zarara uğrama, kalabalık ortamlarda başına kötü şeyler geleceğini düşünme gibi korkularının olduğu izlenimi edinilmiştir.

Korktuklarında ne gibi davranışlar sergilediklerine ilişkin sorulan soruya ise çocuklar, ortamı terk etme/kaçma, kendini rahatlatmaya çalışma, ebeveyninden yardım isteme ve ağlama davranışlarını belirtmişlerdir. Gartstein ve diğerleri (2016) de çalışmalarında kaçma, ağlama ve yardım için çığlık atma davranışlarının korku sırasında en çok verilen tepkiler olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazındaki sonuçlar ile bu çalışmadaki sonuçların genel olarak benzer olduğu görülmektedir.

Son olarak annelere çocukların korkuları nedeniyle hangi davranışları gerçekleştiremedikleri sorulmuştur. Annelerin en çok yabancılarla iletişime geçememe, yalnız başına dışarı çıkamama, anneden ayrı kalamama, karanlık bir yerden geçememe, geceleri yalnız yatamama ve alternatif bir etkinlik düşünememe yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu yanıtlara bakıldığında korkulara yönelik başa çıkma davranışlarının genel olarak yaşam işlevlerine ket vuran davranışlar olduğu görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında ebeveynlerin çocuklarının korkularına ilişkin sağlıklı ve işlevsel çözümler geliştirme konusunda yetersiz oldukları, genellikle korkulara yönelik korumacı tavır aldıkları düşünülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Okullarda ebeveynlere gelişimsel süreçler ve anne baba tutumları ile ilgili aile eğitimi etkinlikleri yapılabilir.
- Araştırma daha büyük çalışma grupları ile yapılabilir. Bununla birlikte korkulara ilişkin yaş, cinsiyet, köy-kent, ebeveyn-çocuk karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Axia, V. D. ve Weisner, T. S. (2002). Infant stress reactivity and home cultural ecology of Italian infants and families. *Infant Behavior & Development*, 25(3), 255-268.
- Bellini, S. (2004) Social skill deficits and anxiety in high-functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 78–86.
- Burnham, J.J. (2005). Fears of Children in the United States: An Examination of the American Fear Survey Schedule With 20 New Contemporary Fear Items. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(2), 78-91.
- Burnham, J., Lomax, R. ve Hooper, L. (2012). Gender, Age, and Racial Differences in Self-Reported Fears Among School-Aged Youth. *Journal of Child and Family Studies*, 22(2), 268–278.
- Di Riso, D, Salcuni, S., Chessa, D. ve Lis, A. (2010). The Fear Survey Schedule for Children-Revised: Normative Developmental Data in Italy. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 625-46.
- Du, S., Jaaniste, T., Champion, G.D., ve Yap, C.S. (2008). Theories of fear acquisition: The development of needle phobia in children. *Pediatric Pain Letter*, 10(2), 13–17.
- Gartstein, M.A., Carranza, J.A., González-Salinas, C., Ato, E., Galián, M.D., Erickson, N.L., ve Potapova, N. (2016). Cross-Cultural comparisons of infant fear: A multi-method study in Spain and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(9) 1178–1193.
- Geçtan, E. (2016). *İnsan Olmak*. 13. Basım. İstanbul. Metis Yayınları.
- Gullone, E. (2000). The development of normal fear: A century of research. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 429–451.

- Horney, K. (2014). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği* (2. baskı). İstanbul. Sel Yayıncılık.
- Kim, H.J. (2017). Reducing fear during childhood to prevent anxiety disorders later: Insights from developmental psychobiology. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 4(2), 131-138.
- Li, H. ve Prevatt, F. (2007). Fears and related anxieties across three age groups of Mexican American and white children with disabilities. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(4), 381-400.
- Maraşuna, A. O. ve Eroğlu, K. (2013). Ortaokul öğrencilerinin tıbbi işlem korkuları ve etkileyen faktörler. *Güncel Pediatri*, 11(1), 13-22.
- Marks, I. (1987). *Fears, phobias, and rituals: Panic, anxiety and their disorders*. New York: Oxford Univ. Press.
- Mineka, S. ve Öhman, A. (2002). Phobias and preparedness: The selective, automatic, and encapsulated nature of fear. *Biological Psychiatry*, 52(10), 927-937.
- Muris, P., Meesters, C. ve Knoop, M. (2005). The relation between gender role orientation and fear and anxiety in nonclinically-referred children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(2), 326-332.
- Muris, P. ve Merckelbach, H. (2000). How serious are common childhood fears? II. the parent's point of view. *Behaviour Research and Therapy*, 38(8), 813-818.
- Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B. ve Moulart, V. (2010). Fears, worries and scary dreams in 4 to 12 year old children: Their content, developmental pattern and origins. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(1), 43-52.
- Ollendick, T., King, N. ve Muris, P. (2002). Fears and phobias in children: Phenomenology, epidemiology, and aetiology. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(3), 98-106.
- Özdemir, O., Güzel-Özdemir, P., Kadak, M.T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Rachman, S. (1977). The conditioning theory of fear acquisition: A critical examination. *Behaviour Research and Therapy*, 15(5), 375-387.
- Salcuni, S., Di Riso, D., Mazzeschi, C. ve Lis, A. (2009). Children's fears: A survey of Italian children ages 6 to 10 years. *Psychological Reports*, 104(3), 971-988.
- Serim-Yıldız, B., Erdur-Baker, Ö. ve Bugay, A. (2013). The common fears and their origins among Turkish children and adolescents. *Behaviour Change*, 30(3), 199-209.
- Szpunar, M. ve Young, A.R. (2012). Information processing biases in behaviorally inhibited children: Response to threat and novelty. *Child Health and Education*, 4(1), 47-63.
- Tippey, J. ve Burnham, J. (2009). Examining fears of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 321-339.
- Visagie, L. ve Loxton, H. (2014). Child-friendly procedures and accommodations for the use of a self-report fear survey with children who have visual impairments: Reflections on a South African case study. *British Journal of Visual Impairment*, 32(3), 179-190.
- Warren, S. L. ve Sroufe, L. A. (2004). *Developmental issues. Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions*. New York: Oxford University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zantinge, G., Van Rijn, S., Stockmann, L. ve Swaab, H. (2018). Concordance between physiological arousal and emotion expression during fear in young children with autism spectrum disorders. *Autism*, 23(3), 629-638.
- Zisenwine, T., Kaplan, M., Kushnir, J. ve Sadeh, A. (2013). Night-time fears and fantasy-reality differentiation in preschool children. *Children Psychiatry Human Development*, 44(1), 186-199.
- Zulliger, H. (2005). *Çocuklarımızın korkuları*. (Çev. K.Şipal) (3. basım). Cem Yayınevi, İstanbul.

Sanal ve Geleneksel Laboratuvar Uygulamalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesiyle İlgili Derse Tutum ve Motivasyonlarına Etkisinin Karşılaştırılması¹

Mehmet Ali Pınar²

Güldem DÖNEL AKGÜL³

Özet

Fen eğitiminde laboratuvar, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştiği, yaparak yaşayarak uygulamaların meydana geldiği ve bilgi kalıcılığının olumlu yönde etkilediği öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu denli etkili olan laboratuvar ortamlarının maalesef etkin bir şekilde kullanılmamasının önünde, bir takım engellerin olduğu tespit edilmiştir. Sanal laboratuvarlar, geleneksel laboratuvarlarda ortaya çıkan sorunların giderilmesinde önemli bir açığı kapatmakla birlikte uygulama alanları her geçen gün artmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, sanal ve geleneksel laboratuvarlarda yapılan uygulamaların öğrencilerin ders tutum ve motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Çalışma 2019- 2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde sosyoekonomik bakımdan alt düzeydeki bir ilköğretim okulunda yer alan yedinci sınıf düzeyinde eğitim gören 30 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma için iki deneysel grup oluşturulmuş olup, grupların birine Kuvvet ve Enerji ünitesi ile ilgili simülasyonlar ders etkinliği olarak uygulanmıştır. Diğer gruba ise laboratuvar ortamında uygulamalı etkinlikler yapılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak tutum ve motivasyon ölçekleri ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Verilerin analizinde, “SPSS 17.0” istatistik paket programı ile bağımsız t-testi analizleri uygulanmıştır. Ayrıca dört hafta süren uygulamalardan sonra öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini almak için açık uçlu görüşme formu yöneltilmiştir.

Araştırma sonunda sanal laboratuvar uygulamasının yapıldığı grup ile geleneksel laboratuvar uygulamasının yapıldığı grup arasında fen dersine yönelik tutum ve motivasyonlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Tutum ve motivasyonun her iki grupta aynı oranda değişkenlik göstermesi, laboratuvar uygulamalarının öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasından, kendilerini her iki ortamda rahat hissetmesinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Deneysel grup öğrencilerine yöneltilen görüşme formlarında elde edilen sonuçlarda öğrencilerin her iki uygulamadan zevk aldıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: *Sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvar, tutum, motivasyon*

Comparison of the Effects of Virtual and Traditional Laboratory Practices on the Attitudes and Motivation of the 7th Grade Students about Force and Energy Unit

Abstract

In science education, the laboratory emerges as the learning environments, where the learning takes place effectively, the practices occur by living, and the permanence of knowledge affects positively. It has been found that there are some obstacles to the effective use of laboratory environments that are so effective. Although virtual

¹ Bu çalışmanın bir kısmı, 16-19 Eylül 2020 tarihlerinde Diyarbakır’da düzenlenen Uluslararası Pegem Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Millî Eğitim Bakanlığı, malipinar82@hotmail.com, 0000-0002-7209-1998

³ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, gdonel@erzincan.edu.tr, 0000-0003-4853-0855

laboratories close an important gap in eliminating the problems that arise in traditional laboratories, their application areas are increasing day by day.

The aim of this study is to determine the effect of the practices in the virtual and traditional laboratory on the students' attitudes and motivation. The study was carried out on 30 students attending seventh grade in a socioeconomically low level primary school in a province of Eastern Anatolia in the fall semester of 2019-2020 academic year. Two experimental groups were formed for the study and one of the groups was applied simulations related to the Force and Energy unit as a course activity. In the other group, practical activities were performed in the laboratory. In the study, attitude and motivation scales were used as pre-test and post-test as a data collection tool. In the data analysis, SPSS 17.0 statistical package program and independent t-test analyzes were applied. In addition, after four weeks of practice, an open-ended interview form was directed to students to get their views on the practice.

At the end of the study, there was no significant difference in the attitudes and motivation towards science course between the group where the virtual laboratory application was performed and the group where the traditional laboratory application was performed. Attitude and motivation in both groups showed the same rate of variation, easier to understand the laboratory applications by students, it can be thought to be caused by feeling comfortable in both environments. In the results obtained in the interview forms directed to the experimental group students, they expressed that they enjoyed both applications.

Keywords: *Virtual laboratory, traditional laboratory, attitude, motivation*

Giriş

Günlük yaşamdaki olaylara bilimsel gözlükle bakmamızı sağlayan Fen Bilimleri dersi öğrencilere soyut ve karmaşık gelmektedir. Bu durum ise öğrencilerin fen konularını kavramasını zorlaştırmaktadır (Ayas, Çepni & Akdeniz, 1994). Öğrencilerin konuları daha iyi anlayabilmeleri için ders içi etkinliklerde deney yapmanın büyük önem arz ettiği bilinmektedir. Ancak ne var ki imkânsızlıklar ve laboratuvar kullanımına yönelik bilgi eksikliğinden kaynaklı olarak fen derslerinde deneyler istenilen şekilde yapılmamaktadır. Oysa Fen Bilimleri dersinde deney yapılmasının çok önemli olduğu yapılan birçok araştırmada da ortaya konulmuştur (Aycan, Arı & Türkoğuz, 2001; Aydoğdu, 2000; Bayraktar, Erten v& Aydoğdu, 2006; Berg, Bergendahl, Lundberg & Tibell, 2003; Çallıca, Erol, Sezgin & Kavcar, 2001; Çepni & Ayvaci, 2006; Domin, 1999; Ergin, Akgün, Küçüközer & Yakal, 2001; Güzel, 2000; Hall & McCurdy, 1990; Hofstein & Mamlok-Naaman, 2007; Lang, Wong & Fraser, 2005; Ocak, Kıvrak & Özay, 2005; Taşkın Ekici, Ekici & Taşkın, 2002). Fen deneyleri ile öğrenciler yeni bilgiler edindikleri gibi, var olan bilgilerinin doğruluğunu da test etme imkânı bulmaktadır (Korkmaz & Kaptan, 2001).

Fen Bilimleri derslerinde deneylerin önem arz etmesiyle, Fen öğretiminde laboratuvar kullanımının gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Çinici, Sözbilir ve Demir 2011). Fen bilimcileri de derslerin laboratuvar ortamında işlenmesini öğrenmenin daha nitelikli olarak gerçekleşeceğini; hatta deney yapılmayan derslerde konuların tam olarak öğrenilmeyeceğini ifade etmişlerdir (Hofstein & Lunetta, 1982; Çepni & Ayvaci, 2006). Killermann (1998) bir çalışmasında, gösteri ve anlatım yöntemiyle ders işlenen sınıflarla deneyi bizzat kendileri yapan öğrencilerin ders başarılarını karşılaştırmış ve deney etkinliklerine doğrudan katılan öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Arslan ve diğerleri (2006) ise görsel materyallerle desteklenen anlatım yöntemiyle

laboratuvar yöntemini karşılaştırmış ve laboratuvar yönteminin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Son yıllarda teknoloji alanındaki hızlı ilerleme eğitim alanına da yansımaları olmuştur. Okullarda geleneksel laboratuvarlarla birlikte sanal laboratuvarın kullanımı hızla artmıştır. Dönel Akgün, Geçikli, Konan ve Konan'ın (2018) sanal laboratuvara yönelik öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında sanal laboratuvar uygulamasının öğretmen adaylarınca beğenildiği, laboratuvar imkânları kısıtlı olan okullarda uygulamanın faydalı olacağı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Ünlü (2011) ise yaptığı bir çalışmada bilgisayar simülasyonu ile laboratuvar etkinliklerini kıyaslamış, çalışma sonucunda her iki uygulama da öğrenci başarısını aynı düzeyde artırdığını ve bilgisayar simülasyonlarının kullanılması öğrencilerin bilgisayara karşı olumlu tutum geliştirdiğini gözlemlemiştir. Azar ve Aydın (2010) da bilgisayar destekli eğitim ile laboratuvar destekli eğitimleri karşılaştırmış, çalışma sonucunda fizik öğretiminde bilgisayar destekli eğitim laboratuvar destekli eğitim kadar etkili olduğu gözlemlemiştir.

Yapılan çalışma bulguları incelendiğinde sanal laboratuvar uygulamaları geleneksel laboratuvar uygulamaları kadar etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca tüm bu çalışmalar fizik alanına yoğunlaştığı da görülmektedir (Akkağıt & Tekin 2012; Azar & Aydın, 2010, Bilir & Uyanık, 2019; Borgi, 1991; Bozkurt & Sarıkoç, 2008; Çinici, Özden, Akgün, Ekici & Yalçın, 2013; Mırçak-Karagöz & Saka, 2016; Pektaş et al., 2009; Uluköy, Çelik & Sarı, 2013; Wilson & Redish, 1989). Çünkü Fizik dersi sayısal bir ders olup anlaşılması zor soyut kavramları barındıran bir derstir. Öğrenciler kendilerine zor gelen bu derse karşı olumsuz tutum geliştirdikleri de yadsınamaz bir gerçektir.

Fizik alanında sanal laboratuvar ile ilgili çalışmalar incelendiğinde kuvvet ve enerji konusuyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, kuvvet ve enerji ünitesiyle ilgili sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının 7. sınıf öğrencilerinin ders tutum ve motivasyonları karşılaştırılacaktır. Özellikle ilköğretim kurumlarına yönelik böyle bir çalışma literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada, sanal laboratuvar ile geleneksel laboratuvar da yapılan uygulamaların 7.sınıf öğrencilerin fen dersine karşı tutum ve motivasyonlarını nasıl etkilemektedir, sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler

- 1- Sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2- Sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyon ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3- Sanal laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 4- Geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5- Sanal laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyon ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 6- Geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyon ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

7- Sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

8- Sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyon ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

9- Sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin yapılan uygulamalar ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yedinci sınıflarda “kuvvet ve enerji” ünitesi ile ilgili sanal ve geleneksel laboratuvar da yapılan uygulamaların öğrencilerin ders tutum ve motivasyonlarına etkisini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada karma (mixed) yöntem araştırmalarından açıklayıcı desen kullanılmıştır. Araştırmada ilkin nicel veriler analiz edilmiş, daha sonra nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veriler analiz edilmiştir.

Çalışmada nicel veriler analiz edilirken araştırmacıların kontrolünde olan yarı deneysel desen modellerinden ön test – son test uygulanmıştır. Çalışmanın nitel aşamasında ise durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında araştırmacı birden fazla durumu kendi içinde bütüncül olarak araştırır ve daha sonra bu durumları birbiriyle kıyaslar (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde sosyoekonomik bakımdan alt düzeydeki bir ilköğretim okulunda yer alan yedinci sınıf düzeyinde eğitim gören iki şubeye ayrılmış 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmanın yapıldığı örneklem, ulaşılması kolay olan uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi ile seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma için iki deneysel grup seçkisiz olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyet Özelliklerine Göre Grup Büyüklükleri Ve Yüzde Değerleri.

Gruplar	Cinsiyet	N	%
Geleneksel laboratuvar grubu	Erkek	8	26,7
	Kız	7	23,3
Sanal laboratuvar grubu	Erkek	5	16,7
	Kız	10	33,3

Tablo 1 incelendiğinde deneysel gruplarda kız öğrenci (%56,6) sayısı erkek öğrenci (%43,4) sayısından fazladır.

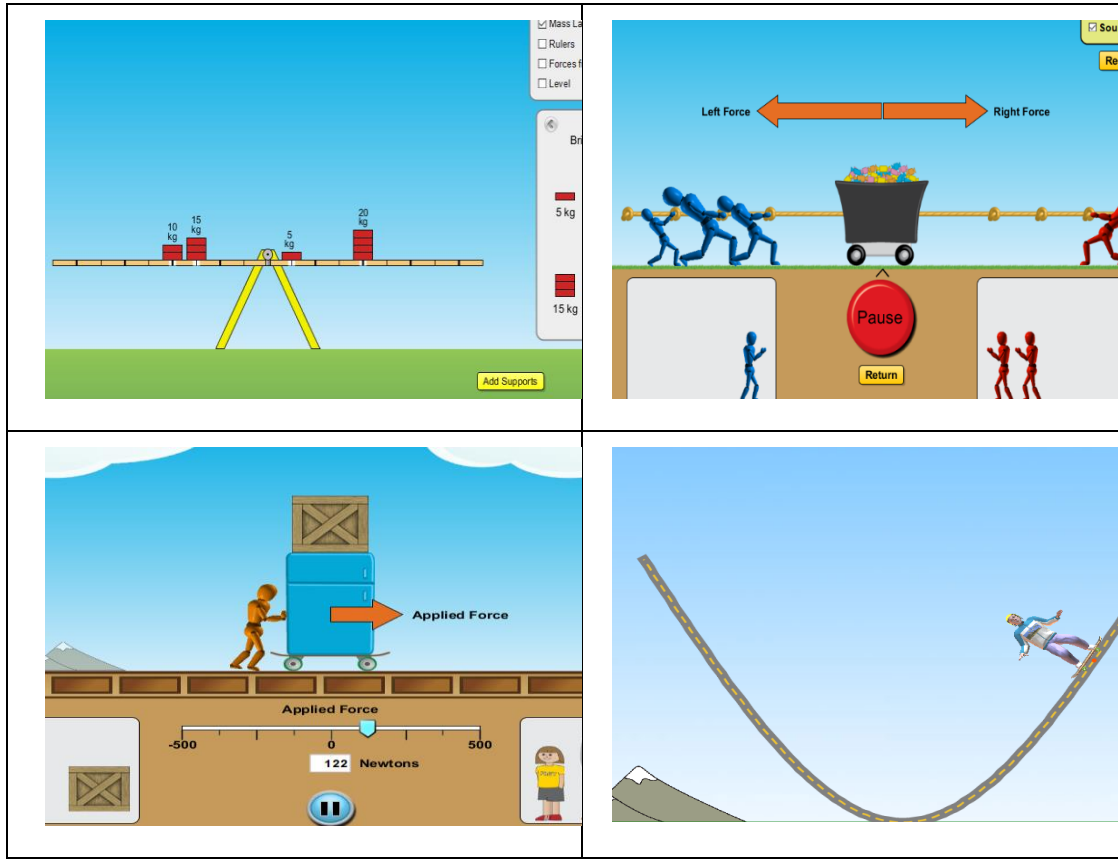
Veri Toplama Araçları

Çalışmada üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Güneş Koç (2013) tarafından geliştirilen güvenilirlik kat sayısını 0,85 olarak bulduğu Fen Bilimleri Tutum Ölçeği çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilerin derse karşı tutumlarını belirlemek amacıyla ön test, son test olarak uygulanmıştır. Aynı şekilde Atay (2014) tarafından

geliştirilen güvenilirliği 0,773 olarak ölçülmüş öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla ön test, son test uygulanmıştır. Son olarak öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 3 sorudan oluşmuş açık uçlu sorular da sorulmuştur.

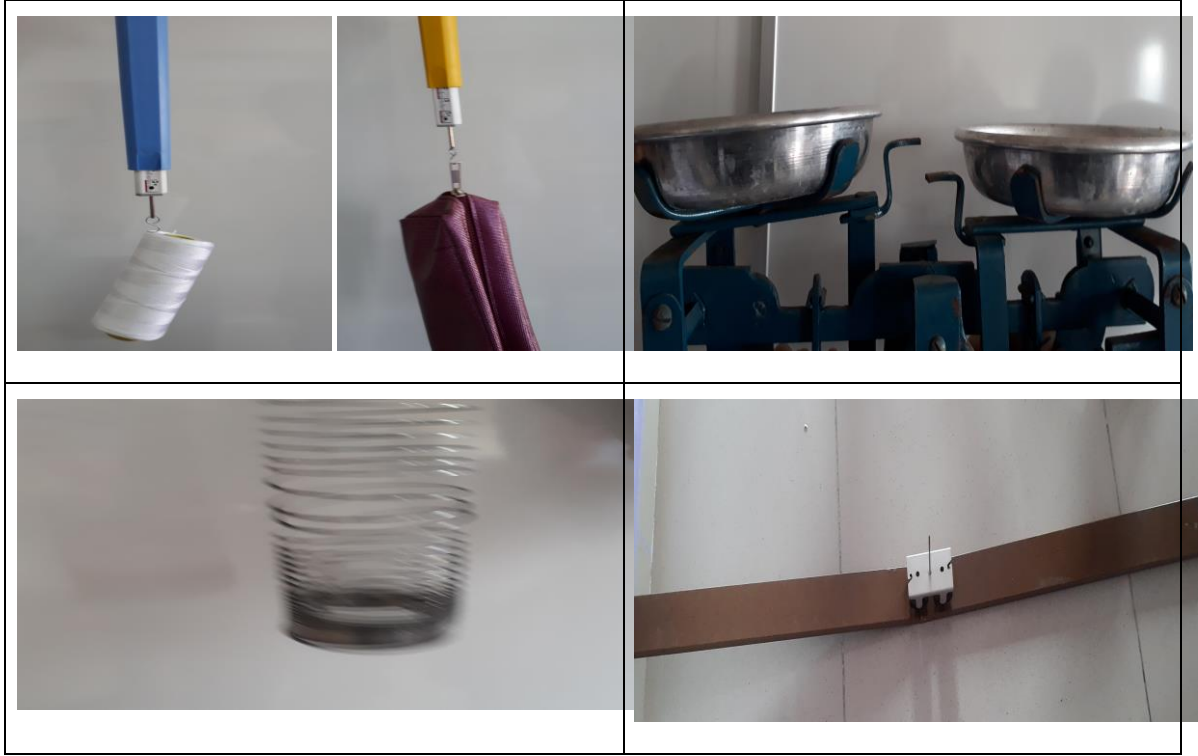
Uygulama Süreci

Çalışmada 7. Sınıf A ve B şubeleri kura yöntemiyle sanal laboratuvar grubu ve geleneksel laboratuvar grubu olarak iki deney grubu oluşturulmuştur. Uygulamalar öncesinde her iki şubeye ders tutum ve motivasyon ölçekleri ön test olarak uygulanmıştır. Sanal laboratuvar grubu olarak belirlenen 7/A şubesinde “Kuvvet ve Enerji” ünitesi Colorado Üniversitesi Fizik Eğitim Teknolojisi (PhET) projesi kapsamında geliştirilen Kuvvet ve Enerji simülasyonları (Wieman, Adams & Perkins, 2008) 4 hafta boyunca sınıfta işlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Kuvvet ve Enerji ünitesine ilişkin örnek simülasyonlar.

Geleneksel laboratuvar grubu olan 7/B şubesi ise “Kuvvet ve Enerji” ünitesi ile ilgili deney etkinliklerini laboratuvarda 4 hafta boyunca işlemiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Kuvvet ve enerji ünitesine ilişkin laboratuvar etkinlikleri.

Sanal ve geleneksel laboratuvar gruplarına 4 hafta boyunca etkinlikler yapıldıktan sonra Fen dersi tutum ve motivasyon ölçekleri son test olarak tekrardan uygulanmıştır. Son olarak her iki şubeye yapılan uygulamalarla ilgili öğrenci görüşlerini almak için açık uçlu sorulardan oluşmuş mülakatlar yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmış olup, nicel verilerin analizinde “SPSS 17.0” istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Deneysel gruplara ilişkin bulguları belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizleri yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Ayrıca Nitel veriler yorumlanırken öğrencilerin isimleri kullanılmamıştır. Bunun yerine geleneksel laboratuvar grubundaki öğrenciler G1’den G15’e kadar, Sanal laboratuvar grubundaki öğrenciler de S1’den S’15’e kadar kodlar verilmiştir.

Bulgular

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deneysel grupların Fen Bilimlerine yönelik tutum ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deneysel Grupların Fen Bilimlerine Karşı Tutumlarının Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Sanal laboratuvar grubu	15	61,6	5,32	28	,232	,818
Geleneksel laboratuvar grubu	15	62,2	7,11			

Tablo 2 incelendiğinde sanal laboratuvar grubunun ön test puan ortalaması $\bar{x}=61,6$ iken, geleneksel laboratuvar grubunun ön test puan ortalaması ise $\bar{x}= 62,2$ olarak bulunmuştur. Deneysel grupların ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(28)}=,232$; $p>,05$). Buna göre deneysel grupların uygulamalardan önce derse yönelik tutumları birbirine yakın olduğu görülmektedir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deneysel grupların Fen Bilimlerine yönelik motivasyon ölçeği ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Deneysel Grupların Fen Bilimlerine Karşın Motivasyonlarının Ön Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları.

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Sanal laboratuvar grubu	15	90,0	9,17	28	,430	,670
Geleneksel laboratuvar grubu	15	91,5	10,32			

Tablo 3’te deneysel grupların ön test puan ortalamaları birbirine yakın olup anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(28)}=,430$; $p>,05$). Bu durum sanal laboratuvar grubu ile geleneksel laboratuvar grubunun derse karşı motivasyonlarının başlangıçta aynı olduğu söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sanal laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sanal Laboratuvar Grubunun Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarının Ön Test, Son Test Puanları Arasındaki İlişkinin t Testi Sonuçları.

Ölçek	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Tutum ölçeği ön test	15	61,66	5,32	14	4,401	,001
Tutum ölçeği son test	15	66,40	3,88			

Tablo 4’te sanal laboratuvar grubunun derse yönelik tutumlarının ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{(14)}=4,401$; $p<,05$). Tablodaki verilere göre, sanal laboratuvar uygulamasının Fen Bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Geleneksel Laboratuvar Grubunun Fen Bilimlerine Yönelik Tutumlarının Ön Test, Son Test Puanları Arasındaki İlişkinin t Testi Sonuçları.

Ölçek	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Tutum ölçeği ön test	15	62,20	7,11	14	1,46	,165
Tutum ölçeği son test	15	63,86	4,47			

Tablo 5’te geleneksel laboratuvar grubunun derse yönelik tutumlarının ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($t_{(14)}=1,46$; $p>,05$).

5. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sanal laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyon ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Sanal Laboratuvar Grubunun Fen Bilimlerine Yönelik Motivasyonlarının Ön Test, Son Test Puanları Arasındaki İlişkinin t Testi Sonuçları.

Ölçek	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Motivasyon ölçeği ön test	15	90,0	9,17	14	6,04	,000
Motivasyon ölçeği son test	15	98,4	6,11			

Tablo 6 incelendiğinde sanal laboratuvar grubunun derse yönelik tutumlarının ön test, son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t_{(14)}=6,04$; $p<,05$). Sanal laboratuvar uygulaması Fen Bilimleri dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği gibi öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını da artırdığı gözlemlenmektedir.

6. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyon ölçeği ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Geleneksel Laboratuvar Grubunun Fen Bilimlerine Yönelik Motivasyonlarının Ön Test, Son Test Puanları Arasındaki İlişkinin t Testi Sonuçları.

Ölçek	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Motivasyon ölçeği ön test	15	91,53	10,32	14	2,03	,061
Motivasyon ölçeği son test	15	97,93	6,98			

Tablo 7’de görüldüğü gibi geleneksel laboratuvar grubunun derse yönelik motivasyonlarının ön test, son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($t_{(14)}=2,03$; $p>,05$).

7. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Deneysel Grupların Fen Bilimleri Dersine Karşı Tutumlarının Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Sanal laboratuvar grubu	15	66,40	3,88	28	1,65	,109
Geleneksel laboratuvar grubu	15	63,86	4,47			

Tablo 8 incelendiğinde sanal laboratuvar grubunun son test puan ortalaması $\bar{x}=66,40$ iken, geleneksel laboratuvar grubunun son test puan ortalaması ise $\bar{x}=63,86$ olarak bulunmuştur. Deneysel grupların son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşmadığı tespit edilmiştir ($t_{(28)}=1,65$; $p>,05$).

8. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik motivasyon ölçeği son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucu Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Deneysel Grupların Fen Bilimleri Dersine Karşı Motivasyonlarının Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{x}	Ss	Sd	t	P
Sanal laboratuvar grubu	15	98,40	6,11	28	,195	,847
Geleneksel laboratuvar grubu	15	97,93	6,98			

Tablo 9’da görüldüğü gibi deneysel grupların son test puan ortalamaları birbirine yakın olup anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($t_{(28)}=,195$; $p>,05$).

9. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamaları ile ders işleyen öğrencilere uygulamalara yönelik görüşlerini almak için açık uçlu sorular sorulmuş ve öğrencilerin yanıtları betimsel analiz tekniğiyle yorumlanmıştır.

Sanal laboratuvar uygulamasını kullanan öğrencilere uygulamaya ilişkin beklentilerinin neler olduğu sorulmuş, S2 rumuzlu öğrenci kafasında tasarladığı etkinliklerin oyun ve eğlenceye yönelik olması ve sanal laboratuvar uygulaması ile tüm bu tasarımların gerçekleşmesinden duyduğu memnuniyeti ifade etmiştir. S9 rumuzlu öğrenci “..aslında ders gibi bekliyordum ama hiç de öyle değilmiş. Çok eğlenceliymiş” şeklinde şaşkınlığını ifade etmiştir. S11 rumuzlu öğrenci de “önce nasıl yapacağım diye korktum, sonradan nasıl kullanıldığını öğrenince çok zevk aldım.” şeklindeki ifadesi ile korkusunu yenerek yeni bir şeyler öğrenmenin verdiği duyguyu anlatmış, S6 rumuzlu öğrenci de “Ben tahtada daha önce sanal laboratuvar görmedim. Hocamız bize sanal laboratuvarı gösterince çok beğendim” ifadesi ile memnuniyetini belirtmiştir. Geleneksel laboratuvar grubu öğrencileri de laboratuvarda yapılan etkinliklere yönelik memnuniyetlerini ifade etmişlerdir. G10 rumuzlu öğrenci “laboratuvarda ders işleyeceğimiz için çok sevindim. Bazı deney araçları doğrusu beni heyecanlandırdı.”

Sanal laboratuvar grubu öğrencilerine uygulama ile düşüncelerinde bir değişim olup olmadığı sorulmuş, S1 rumuzlu öğrenci “yaptığımız uygulamadan sonra sürekli yapma isteğim arttı” şeklindeki ifadesi ile uygulamanın sürekli tekrarlama arzusu doğurduğunu ifade etmiş, S2 rumuzlu öğrenci de düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani derste genelde yazı yazıp tahtadan test çözerdik. Ama artık tahtada sanal laboratuvarı kullanınca çok mutlu oluyorum, bazı deneyleri yapamayınca da üzülüyorum. Yani duygularım birbirine karşıyor bazen..”

Geleneksel laboratuvar grubu öğrencileri özellikle sınıfta ders işlemenin yarattığı monoton havanın yerini meraklarını giderebildikleri ve eğlenebildikleri laboratuvar ortamında ders işlemeye yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Ben sınıftansa laboratuvarda ders işlemeyi çok seviyorum. Çünkü laboratuvarda daha eğlenceli ders işleniyor.” (G4 rumuzlu öğrenci)

“Önceleri dersleri tam anlamıyordum. Laboratuvara geldikten sonra çok iyi anlıyorum ve çok eğleniyorum.” (G9 rumuzlu öğrenci)

“Laboratuvar içi çok güzel. İçinde değişik şeyler var. Sınıfta değil de laboratuvarda ders yapmak benim çok hoşuma gitti.” (G12 rumuzlu öğrenci)

Sanal ve geleneksel laboratuvar grubu öğrencilerine beğendikleri etkinliklerin neler olduğu sorulmuş, sanal laboratuvar grubu öğrencileri *kaykay ile adam kaydırmaca* etkinliğini çok beğendiklerini, bunun yanında *halat çekme* etkinliğinden de hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Geleneksel laboratuvar grubu öğrencileri ise *araba yarışırma* etkinliğinden çok hoşlandıklarını, ayrıca dinamometre ve terazi ile ölçüm yaparak kütle ve ağırlık kavramlarını ayırt etmeyi de öğrendiklerini ifadelerine eklemişlerdir. G8 rumuzlu öğrenci laboratuvarında yapılan etkinliklere yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Laboratuvarında dersleri çok etkileyici bir şekilde anlıyoruz. Sınıfta dinamometre denilince aklımızda kalıcı olarak kalmıyor, ama laboratuvarında hepsini görerek yapıyoruz.”

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, sanal laboratuvar uygulaması ile geleneksel laboratuvar uygulamasının öğrencilerin Fen Bilgisi dersine karşı tutum ve motivasyonları üzerindeki etkileri araştırılmış ve her iki uygulama da öğrencilerin ders tutum ve motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca her iki uygulamanın son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Ünlü (2011) yaptığı bir çalışmada bilgisayar simülasyonu ile laboratuvar etkinliklerini kıyaslamış, çalışma sonucunda her iki uygulamada öğrenci başarısı aynı düzeyde artmış ve bilgisayar simülasyonlarının kullanılması öğrencilerin bilgisayara karşı olumlu tutumları geliştirdiği belirtilmiştir. Aydın (2018) da yaptığı bir çalışmada sanal laboratuvar ile geleneksel laboratuvar uygulamaları arasında öğrenci başarıları üzerinde anlamlı bir fark oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, sanal laboratuvarın öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı ve derslerin daha zevkli geçtiği yönünde ifadelerde bulunulmuştur.

Literatür incelendiğinde, sanal laboratuvarın geleneksel laboratuvara göre zamandan kazanç sağlaması, güvenlik riski olmaması, maliyetinin düşük olması, etkinliklerin eğlenceli ve oyun şeklinde algılanması gibi birçok avantajdan bahsetmek mümkündür (Akın & Karaköse, 2003; Çinicic et al., 2013; Domingues et al., 2010; Georgiou, Dimitropoulos & Manitsaris, 2007; Gershenson et al., 2000; Kırklar, 2007; Mueller & Erbe, 2007; Richards, Barowy & Levin, 1992). Deniz, Bulancak ve Özcan (2003) araştırmalarında ise; geleneksel laboratuvar ile sanal laboratuvarı elle tecrübe etme, gerçeklik hissi, deney ve biçim özgürlüğü, öğretmen desteği, teknik destek, erişim zamanları, erişim sınırları, denetleme, ilerleme kontrolü ve eğitimsel yükseltme gibi özellikleri yönünde karşılaştırmıştır. Yapılan bu çalışmalarında her iki laboratuvarın da faydalı yönleri olabileceği gibi eksiklikleri de söz konusu olabileceği yönünde bulgulara rastlanmıştır. Rutten, Joolingen ve Van der Veen (2012) de simülasyonların fen eğitimindeki etkilerini araştırmak için ERIC, Scopus ve ISI Web of Knowledge’de taranan 2001-2010 yılları arasında yayımlanmış toplam 510 makaleyi incelemişlerdir. Araştırmada incelenen tüm makalelerde simülasyonların kullanımının olumlu sonuçlar verdiği görülmüş, ancak simülasyonların gerçek laboratuvar ortamlarına hazırlık aşamasında kullanıldıklarında laboratuvardaki görevleri kavramada daha olumlu etkileri olacağı yönünde ifadeleri mevcuttur.

Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular göz önüne alınarak şu önerilere yer verilebilir:

1- Bu çalışma, Kuvvet ve Enerji konusu ile ilgili uygulamaları kapsamaktadır. Başka çalışmalarda Fizik, Kimya ya da Biyoloji derslerinin başka konuları için sanal laboratuvar ve geleneksel laboratuvar uygulamaların etkileri incelenebilir.

2- Sanal laboratuvar uygulamaları öğrenciler için eğlenceli uygulamalar olarak düşünülmektedir. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerine yönelik uygulamalar yapılmış olup, bu çalışmanın benzeri ilkököl öğrencilerine yönelik de geliştirilebilir.

3- Fen Bilimleri dersinde öğrencilerin deney ve gözlem yapmaları önemlidir. Bunun için fen öğretiminde laboratuvar kullanımının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Ancak laboratuvarı olmayan ya da deney malzemelerinin eksik olduğu birçok okul mevcuttur. Laboratuvarı olmayan ya da deney materyal sıkıntısı çeken bu okullarda sanal laboratuvar uygulamaları yapılabilir.

4- Yenilenen Fen Bilimleri ders programlarında sanal laboratuvar uygulamalarına daha fazla yer verip, bunun için okullara gerekli donanım ve programlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanabilir.

Kaynakça

- Akın, E. & Karaköse, M. (2003). Elektrik ve bilgisayar mühendisliği eğitiminde sanal laboratuvarların kullanımı. *Elektrik Elektronik Bilgisayar Mühendisleri Eğitimi 1. Ulusal Sempozyumu*, 166-169.
- Akkağıt, Ş. F. & Tekin, A., (2012). Simülasyon tabanlı öğrenmenin ortaöğretim öğrencilerinin temel elektronik ve ölçme dersindeki başarılarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 1-12.
- Arslan, O., Mirici, S., Özel, Ç.A., Sevimli, A. & Samancı, N. K. (2006). *Agrobacterium aracılığı ile gen aktarımı konusunun laboratuvar destekli olarak işlenmesinin öğrenci başarısına etkisi*. VII. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Atay, A. D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aycan, Ş., Aycan, N., Arı, E. & Türkoğuz, S. (2001). *Manisa Demirci Lisesi'nde kimya laboratuvar uygulamalarının kimya dersi başarısına etkisi üzerine bir çalışma*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiriler Kitabı, 486-489. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, Ş. Z. N. (2018). *Fen Bilgisi dersi öğretiminde sanal laboratuvar uygulamasının kullanılması ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğdu, C. (2000). Kimya öğretiminde deneylerle zenginleştirilmiş öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin kimya ders başarısı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 29-31.
- Ayas, A., Çepni, S. & Akdeniz, A. R. (1994). Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarın yeri ve önemi-II. *Çağdaş Eğitim*, 205, 7-11.
- Azar, A. & Aydın, Ö. (2010). *Fizik öğretiminde bilgisayar destekli ile laboratuvar destekli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına ve derse karşı tutum ile kalıcılığa etkisi*. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, 23-25 Eylül 2010, İzmir.
- Bayraktar, Ş., Erten, S. & Aydoğdu, C. (2006). Fen ve teknoloji öğretiminde laboratuvarın önemi ve deneyler. M. Bahar (Ed.). *Fen ve Teknoloji Öğretimi içinde* (1.bs., s.219-248). Pegema Yayıncılık: Ankara.
- Berg, C.A.R., Bergendahl, V.C.B., Lundberg, B.K.S. & Tibell, L.A.E. (2003). Benefiting from an open-ended experiment? A comparison of attitudes to, and outcomes of, an expository versus an open-inquiry version of the same experiment. *International Journal of Science Education*, 25(3), 351-372.

- Bilir, S. & Uyanık, G. (2019). İlkokul dördüncü sınıf fen bilimleri dersi basit elektrik devreleri ünitesinde laboratuvar destekli öğretimin akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 122-136.
- Borgi, L. (1991). Öğretmenlerin bilgisayar kullanımı için eğitimleri, *Doğa – Turkish Journal of Physics*, 136-145.
- Bozkurt, E. & Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çallica, H., Erol, M., Sezgin, G. & Kavcar, N. (2001). *İlköğretim kurumlarında laboratuvar uygulamalarına ilişkin bir çalışma*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiriler Kitabı, 217-219. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çepni, S. & Ayvaci, H.Ş. (2006). Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi. S. Çepni (Ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde* (5.bs., s.158-188). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Ekici, M. & Yalçın, H. (2013). Sanal ve geleneksel laboratuvar uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin ışık ve ses ünitesiyle ilgili başarıları üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 92-106.
- Çinici, A., Sözbilir, M. & Demir, Y. (2011). Effect of cooperative and individual learning activities on students' understanding of diffusion and osmosis. *Eurasian Journal of Educational Research*, 41, 19-35.
- Deniz, D. Z., Bulancak, A. & Özcan, G. (2003, November). A novel approach to remote laboratories. In *33rd Annual Frontiers in Education, 2003. FIE 2003*. (Vol. 1, pp. T3E-T3E). IEEE.
- Domin, D. S. (1999). A review of laboratory instruction styles. *Journal of Chemical Education*, 76, 543-547.
- Domingues, L., Rocha, I., Dourado, F., Alves, M. & Ferreira, E. C. (2010). Virtual laboratories in (bio) chemical engineering education, *Education for Chemical Engineers*, 5, 22-27.
- Dönel Akgül, G. Geçikli, E. Konan, F. & Konan, E. (2018). Fen Eğitiminde Sanal Laboratuvar Kullanımı Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 4(14), 61-74.
- Ergin, Ö., Akgün, D., Küçüközer, H. & Yakal, O. (2001). *Deney ağırlıklı fen bilgisi öğretimi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000 Bildiriler Kitabı, 345-348 Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Georgiou, J., Dimitropoulos, K. & Manitsaris, A. (2007). A Virtual reality laboratory for distance education in chemistry, *International Journal of Social and Human Sciences*, 1, 306-313.
- Gershenson, C., Gonzalez, P. P. & Negrete, J. (2000). *Thinking adaptive: Towards a behaviours virtual laboratory*, 6. International Conference on the Simulation of Adaptive. Erişim adresi: <http://arxiv.org/ftp/cs/papers/0211/0211028.pdf>
- Güneş Koç, R. S. (2013). *5e modeli ile desteklenen bağlam temelli yaklaşımın yedinci sınıf öğrencilerinin ışık ünitesindeki başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fen dersine karşı olan tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel, H. (2000). *İlköğretim okullarında I. ve II. kademedeki fen bilgisi derslerinde laboratuvar etkinlikleri ve araç kullanımı düzeyi*, IV. Congress Of Science Education, 6-8 Eylül, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Hall, D. A. & McCurdy D. W (1990). A comparison of a biological sciences curriculum study (bscs) laboratory and a traditional laboratory on student achievement at two private liberal arts colleges. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(7), 625-636.
- Hofstein, A. & Lunetta, N.V. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspect of research, *Review of Educational Research*, 52(2), 201-217.
- Hofstein, A. & Mamlok-Naaman, R. (2007). The laboratory in science education: the state of the art. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(2), 105-107.
- Kırlar, N. (2007). *Web tabanlı görsel laboratuvar da haberleşme sistem deneyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Killermann, W. (1998). Research into biology teaching methods. *Journal of Biological Education*, 33, 4-9.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 193.

- Lang, Q. C., Wong, A. F., & Fraser, B. J. (2005). Student perceptions of chemistry laboratory learning environments, student–teacher interactions and attitudes in secondary school gifted education classes in Singapore. *Research in Science Education*, (35), 299-321.
- Mırçak, Karagöz, Ö. & Saka, A. Z. (2016). Fizik öğretiminde sanal laboratuvar destekli uygulamaların değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (5), 43.
- Mueller, D. & Erbe, H. H. (2007). *Collaborative remote laboratories in engineering education: Challenges and visions*. In Advances on remote laboratories and elearning experiences, 35-59.
- Ocak, İ., Kıvrak, E. & Özay, E. (2005). Biyoloji laboratuvarlarının önemi ve laboratuvar uygulamalarında karşılaşılan problemlerin öğretmen görüşlerine dayanılarak tespiti (Erzurum il örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 65-75.
- Pektaş, H. M., Çelik, H., Katrancı, M. & Köse, S. (2009). 5. sınıflarda ses ve ışık ünitesinin öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(2), 649-658.
- Richards, J., Barowy, W. & Levin, D. (1992). Computer simulations in the science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 1(1), 67-79.
- Rutten, N., Joolingen, W. R. & Van der Veen, J. T. (2012). The learning effects of computer simulations in science education. *Computers & Education*, 58, 136-153.
- Taşkın Ekici, F., Ekici, E. & Taşkın, S., (2002). *Fen laboratuvarlarının içinde bulunduğu durum*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-17 Eylül 2002, ODTÜ, Ankara.
- Uluköy, Ş., Çelik, H. & Sarı, U. (2013). Basit elektrik devreleriyle ilgili bilgisayar destekli uygulamaların deneysel süreç becerilerinin gelişimine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 77-101.
- Ünlü, Z. K. (2011). *Bilgisayar simülasyonları ve laboratuvar etkinliklerinin birlikte uygulanmasının öğrencilerin fen başarısına ve bilgisayara karşı tutumuna etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Wieman, C. E., Adams, W. K. & Perkins, K. K. (2008). PhET: Simulations that enhance learning. *Science*, 322(5902), 682-683.
- Wilson, J. M. & Redish, E. F. (1989). Using computers in teaching physics. *Physics today*, 42(1), 34-41.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Rehber Öğretmenleri ile Rehber Öğretmen Adaylarının Özel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin İncelenmesi

Asil DERİN KILIÇ¹

Emine ER²

Özet

Genel tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunun oluşturulmasında 2 ayrı örneklem kullanılmıştır. Nitekim bu bağlamda, Kars'ta görev yapan 19 rehber öğretmeni ile Kafkas Üniversitesi'nde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde okuyan 122 son sınıf öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve 2009 yılında Aksoy ve Diken tarafından geliştirilen "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)" gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular incelendiğinde RÖ-ÖEÖYÖ'den alınabilecek en yüksek puan Max=200.00 iken; rehber öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi aritmetik ortalaması \bar{X} =164, rehber öğretmen adaylarının ise \bar{X} =145.76 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı toplam örnekleme öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet, aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu, hizmet süresi, yaş ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanırken, ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme ve öğretmen adayı veya öğretmen olma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmeti, Özel Eğitim, Öz-Yeterlik Algısı*

An Investigation of the Self-Efficacy Perception Levels of School Counselors and School Counselor Candidates Regarding Guidance and Psychological Counselling Services in Special Education

Abstract

In this study, in which the general survey model was used, it was aimed to review the self-efficacy perception levels of school counselors and school counselor candidates regarding guidance and psychological counselling services in special education. 2 separate samples were used to create the research group. Thus, in this context, 19 school counselors working in Kars and 122 senior students studying at the Department of Guidance and Psychological Counselling at Kafkas University participated in the study. In the study, as the data collection tool, the "Personal Data Form" created by the researchers as well as the "School Counselors' Self-Efficacy Scale regarding Special Education" (SCSSSE) developed by Aksoy and Diken in 2009 were used with necessary permissions. Looking at the findings obtained from the study, while the highest score that could be obtained from SCSSSE was Max=200.00, the arithmetic mean of the self-efficacy perception level of school counselors was calculated as \bar{X} =164, and of school counselor candidates as \bar{X} =145.76. Therefore, it was concluded that the self-

¹ Kafkas Üniversitesi, sevdakilic@yahoo.com

² Kafkas Üniversitesi, mtsoe94@gmail.com

efficacy perception levels of school counselors and school counselor candidates were above average. Furthermore, in the total sample of teachers and teacher candidates, while it was observed that the total scores of self-efficacy perception level did not significantly vary based on the variables of gender, presence of individuals in need of special education in the family and/or near surroundings, course taking status, length of service, age, and school type, it was observed that the total scores of self-efficacy perception level significantly varied based on the variables of courses adequacy, and being a teacher or teacher candidate statuses.

Keywords: *Guidance and Psychological Counselling Service, Special Education, Self-Efficacy Perception*

Giriş

Özel gereksinimleri olan bireyler ve aileleri eğitim, sağlık, sosyal, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri gibi farklı türlerde, birbiriyle ilişkili ve oldukça da geniş kapsamlı destek ve hizmetlere ihtiyaç duyarlar. Özel gereksinimleri olan bireylerin ve ailelerinin alabileceği bu destek ve hizmet türleri farklı uzmanlık alanlarına hitap eden yaklaşımları içermektedir. Bu bağlamda nasıl bir hizmetin sağlanacağı; bireyin ve ailesinin gereksinimleri başta olmak üzere yaşanan sorunlara, bu sorunların kapsamına ve düzeyine göre farklılık göstermektedir (Kuzgun, 2016). Özel gereksinimleri olan bireylerin birbirinden farklı kişisel, sosyal ve akademik ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, bu bireylerin ve ailelerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri açısından önemli bir grup oldukları belirtilirken; bu bireylere sunulacak olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde ise rehber öğretmenlerin başat rolü dikkat çekmektedir. Nitekim bu bağlamda rehber öğretmenlerin yetersizlikten etkilenme türlerinin belirlenmesi ve öğrencilerin gerekli testler için yönlendirilmesinin (Cannella, 2015) yanı sıra kademeler arası geçişlerde özel gereksinimleri olan öğrencilerin okula uyumları ve eğitime erişimleriyle ilgili gerekli tedbirlerin alınması ve Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin planlaması doğrultusunda öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmalarının yapılması noktasında önemli bir rol oynadıkları görülmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Eğitim reformuyla birlikte son yıllarda rehber öğretmenlerin rolleri önemli ölçüde değişmiştir (Bemak ve Chung, 2008; Bryant ve Constantine, 2006; Herr, 2002). Sayısı her geçen gün artan, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere uygun bir şekilde hizmet edebilmek için yeni bir rolün benimsenmesi gerekliliği; günümüzde rehber öğretmenlerin yaygın olarak karşılaştığı sorunlardan biri olarak görülmektedir (Mitcham, Agahe-Portman ve Afi-Dean, 2009). 14 Ağustos 2020 tarihinde yayımlanan Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nin 5. maddesinde yer alan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri "*Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alır.*" ilkesi (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020), farklı potansiyel, fiziksel ve/veya zihinsel özellik ve yeteneğe sahip bireyleri içeren çeşitli popülasyonlara sahip çağdaş okul sistemlerine vurguda bulunmaktadır. Dolayısıyla özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sayısı her geçen gün artmaya devam ettikçe rehber öğretmenler de dahil olmak üzere tüm eğitimcilerin farklı potansiyel ve özellikteki bu öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte olmaları gerekliliği ve önemi ortaya çıkmaktadır (Grskovic ve Trzcinka, 2011; Hsien, 2007; Titone, 2005).

İlgili alanyazında kimi zaman "kaynaştırma" ve "bütünleştirme" kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu iki kavramın birbirinden farklı uygulamalar olduğu bilinmektedir. Kaynaştırma eğitimi,

“Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006) şeklinde tanımlanırken, bütünleştirme eğitimi ise “Her birey için bireysel farklılıkları ne olursa olsun, sosyal, kültürel, eğitimsel, yaşamsal aktivite ve fırsatlardan tüm toplum üyelerinin eşit düzeyde yararlanmasını öngören bir üst kavram ...” (MEB, 2013) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin ayrı kurumlarda veya sınıflarda eğitim gördükleri geçmişteki yerleştirilmelerinden farklı olarak genel okul sistemlerine tam anlamıyla dahil edilmeleri ve sosyal, duygusal ve akademik gelişmelerinin desteklenmesi gerekliliği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinimleri olan çocukların eğitim ve öğretim haklarını hiçbir ayırım gözetmeksizin kullanabilmelerinde “fırsat eşitliği” amacına hizmet etmektedir. Özel gereksinimleri olan çocukların nitelikli eğitim almalarının ön koşulu ise branş fark etmeksizin genel eğitim ortamlarında çalışan ve bu amaca hizmet eden tüm eğitimcilere bağlıdır.

Özel gereksinimleri olan öğrencilerin, bireysel değerlendirme gerektiren benzersiz ihtiyaçları vardır. Bu noktada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında bu öğrencilerle çalışan eğitimcilerin karşılaştıkları zorluklara uyum sağlayabilmeleri için yaklaşımlarını değiştirmeleri önemli bir unsur olarak görülmektedir (Thomas ve Woods, 2003). Yetersizlikten etkilenen öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha olumsuz bir akademik benlik kavramı sergiledikleri (Zelege, 2004), ayrıca bu öğrencilerin anti-sosyal davranış ve depresyon gibi ruhsal sağlıkla ilgili sorunlar açısından risk altında olduğu ifade edilmektedir (Dickson, Emerson ve Hatton, 2005; Dreikurs, Grunwald ve Pepper, 1998; Fristad, Topolosky, Weller ve Weller, 1992). Bu nedenle rehber öğretmenler de dahil olmak üzere tüm okul personelinin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle etkin bir şekilde çalışabilmeleri noktasında gerekli eğitimleri almaları büyük bir önem arz etmektedir.

Etkili bir rehber öğretmenin; farklı potansiyel, fiziksel ve/veya zihinsel özelliklere sahip bireylerin başarısında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Downing ve Cornett, 2006). Ayrıca öğrenciler, ebeveynler, uzmanlar ve toplum arasında bir köprü görevi gören rehber öğretmenler (Downing ve Cornett, 2006; Milsom ve Dietz, 2009), özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin benlik saygısını artıran gelişimsel öz-yeterlik stratejilerini sağlama becerilerine sahip bireyler olarak görülmektedir (Margolis ve McCabe, 2004). Üstelik kariyer gelişimi ve yaşam hedeflerini şekillendirmede önemli bir rol oynayan rehber öğretmenler (Milsom ve Dietz, 2009), özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri özel gereksinimleri hakkında eğitebilir ve onlara yardımcı olabilecek mevcut kaynaklar hakkında bilgi sağlayabilir (Rothman, Maldonado ve Rothman, 2008). Aynı zamanda, ilgili alanyazında rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerine odaklanılmış olmakla birlikte araştırma bulguları rehber öğretmenlerin bu öğrencilerin yaşamları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir (Aykara, 2011; Babahanoğlu ve Başer, 2017; Cowden, 2009; Owens, Thomas ve Strong, 2011; Özkan ve Kılıç, 2014; Satcher, 1993; Sparks, Humbach ve Javorsky, 2008; Vaughn, Hogan, Kouzekanani ve Shapiro, 1990).

Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algısı; öz farkındalık, tutum, algılanan bilgi düzeyi ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle çalışma becerilerinden oluşmaktadır. Özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi yüksek olan rehber öğretmenlerin, özel gereksinimleri olan bireylerle ilgili yasalar ve uygulamalar hakkında daha fazla bilgi sahip oldukları ve dolayısıyla da bu bireylere yeterli düzeyde danışmanlık hizmeti sağlayabildikleri ifade

edilmektedir. Ayrıca özel gereksinimleri olan bireylerle çalışma konusunda deneyim kazanmış olan rehber öğretmenlerin, özel eğitim alanında kendilerini daha yeterli hissettikleri belirtilmektedir (Strike, Skovholt ve Hummel, 2004). Dolayısıyla rehber öğretmenlerin gereksinimleri olan bireylerle ilgili eğitim ve deneyimleri arttıkça özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin de aynı doğrultuda artabileceği düşünülmektedir.

Rehber öğretmenlerin belirli bir görevi yerine getirme yeteneklerine ilişkin algılarının, göreve ilişkin performans sonuçlarını etkileyebileceği belirtilirken (Bodenhorn, Wolfe ve Airen, 2010), “öz yeterlik” olarak adlandırılan bu kavram Bandura (1986) tarafından bireylerin verilen bir göreve ilişkin kendi yeteneklerini fark edebilmeleri şeklinde tanımlanmaktadır. Rehber öğretmenlerin belirli popülasyonlarla çalışırken belirli görevleri nasıl yerine getirebileceklerine ilişkin görüşlerini etkileyen, eğitim ve deneyim yoluyla geliştirilebilen öz-yeterlik kavramının (Holcomb-McCoy, Harris, Hines ve Johnston, 2008), özellikle özel gereksinimleri olan bireylere danışmanlık sürecinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Aksoy ve Diken, 2009; Arşit, 2019; Bayar ve Doğan, 2021; Deniz, 2016; Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Kola, 2012; Sönmez, Koçyiğit-Özyiğit ve Gürel-Selimoğlu, 2020; Yılmaz-Bingöl, 2018; Yüksel, Diken, Aksoy ve Karaaslan, 2012). İlgili alanyazında ise çoğu yurt dışı olmak üzere rehber öğretmenlerin özel eğitime ilişkin yetersiz düzeyde eğitim aldıkları (Arşit, 2019; Dunn ve Baker, 2002; McEachern, 2003; Milsom, 2002; Milsom ve Akos, 2003; Nichter ve Edmonson, 2005; Studer ve Quigney, 2005; Sütçü, 2007), okul psikolojik danışmanlarının özel eğitim yasa ve prosedürlerine ilişkin sınırlı düzeyde bilgiye sahip oldukları (Fossey ve Hosie, 1995; Katsiyannis ve Conderman, 1994; Romano, Paradise ve Green, 2009) ve bu durumların ise rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Studer ve Quigney, 2004). Araştırma sonuçları birlikte ele alındığında, rehber öğretmenlerin/okul psikolojik danışmanlarının özel gereksinimleri olan bireylerle çalışma konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Rehber öğretmenlerin ve/veya rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerine göre bu öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerini yürütürken karşılaştıkları güçlüklerle baş etme durumlarının değişebileceği düşüncesinden (Aksoy ve Diken, 2009) hareketle araştırmaya halihazırda okullarda görev yapan rehber öğretmenleri ile kısa bir süre sonra göreve başlayacak son sınıf rehber öğretmen adayları dahil edilmiştir. Ayrıca ülkemizdeki sınırlı sayıda çalışmadan hareketle öncelikle rehber öğretmenlerin ve/veya rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin tespit edilmesine yönelik çalışmaların varlığına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu önem ve gereklilikten hareketle bu araştırmada rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri nedir?
- 2) Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri;
 - a) cinsiyete,
 - b) aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına,
 - c) ders ve/veya eğitim alma durumuna,
 - d) alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna,
 - e) öğretmen veya öğretmen adayı olma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
- 3) Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin;
 - a) hizmet süresine,
 - b) yaşa,
 - c) çalışılan kuruma göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma grubu, araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmada 2 ayrı örneklem kullanılmıştır. Her iki örneklem grubunun belirlenmesinde zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinen kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) başvurulmuştur. Bu örneklem gruplarına ilişkin bilgilere aşağıda verilmiştir.

Örneklem 1

Dede Korkut Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 122 rehber öğretmen adayı araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adayları son sınıf öğrencisidir.

Örneklem 2

Kars'ta görev yapan 19 rehber öğretmene araştırma kapsamında ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalaması 29.3'tür.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Katılımcılar	Cinsiyet		Toplam f / (%)
	Kadın f / (%)	Erkek f / (%)	
ÖA	60 (%49.18)	62 (%50.82)	122 (%86.52)
Ö	12 (%63.16)	7 (%36.84)	19 (%13.48)
GT	72 (%51.06)	69 (%48.94)	141

Kısaltmalar: ÖA: Öğretmen Adayı; Ö: Öğretmen; GT: Genel Toplam (ÖA+Ö)

Tablo 1 incelendiğinde, araştırma grubunun 122'si (%86.52) öğretmen adayı; 19'u (%13.48) öğretmen olmak üzere toplam 141 katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 60'ının (%49.18) kadın, 62'sinin (%50.82) erkek katılımcıdan oluştuğu görülürken; öğretmenlerin ise 12'sinin (%63.16) kadın, 7'sinin (%36.84) erkek katılımcıdan oluştuğu görülmektedir.

Araştırma Modeli

Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin incelendiği bu araştırmada tarama (betimsel, survey) modelinden faydalanılmıştır. Tarama araştırmalarında geçmiş olaylara ilişkin olgu bulma, ilişki kurma ve yargılarda bulunabilme amacıyla kanıtların toplanması ve değerlendirilmesi yer almakla birlikte var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemlemek de önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Var olan bir şeyi değişik boyutlarıyla incelemeye yönelik olarak genellikle ne idi?", "nedir?", "ne ile ilgilidir?" ve "nelerden oluşmaktadır?" gibi soru cümleleri kullanılmaktadır (Kıncal, 2015). Tarama araştırmaları, farklı şekillerde sınıflandırılabilir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu sınıflandırmalar arasından ise genel tarama modeli tercih edilerek evren hakkında genel bir yargıya ulaşılması amaçlanmıştır (Karasar, 2012).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli olan verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu rehber öğretmenler ve rehber öğretmen adaylarına yönelik oluşturulmuştur. Rehber öğretmenlerine yönelik oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda cinsiyet, yaş, hizmet süresi, çalışılan kurum, ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu ve alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna ilişkin 7 soru yer alırken; öğretmen adaylarına yönelik oluşturulan Kişisel Bilgi Formunda ise cinsiyet, sınıf, ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu ve alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna ilişkin 5 soru yer almaktadır.

Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz-Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)

Rehber öğretmenlerin özel eğitimde öz-yeterlik algı düzeyini belirlemeye yönelik Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen RÖ-ÖEÖYÖ'ü kullanılmıştır. Aksoy ve Diken (2009) yapmış oldukları çalışmada ölçeğin rehber öğretmen adaylarına da uygulanabileceğini belirtmiştir. Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilen 40 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar her bir maddede belirtilen yeterliğe sahip oluşuna ilişkin görüşünü; "Tamamen Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmektedirler. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamasının yanı sıra ölçekten alınabilecek en düşük puan 40 iken; en yüksek puan 200'dür. Puan artışı, rehber öğretmenin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. 277 katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenirlik bulguları incelendiğinde ise iki uygulama arasındaki Pearson korelasyon katsayısı, $r=0.96$, $p<0.001$ olarak saptanmışken; Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .98 olarak bulunmuştur (Aksoy ve Diken, 2009). Bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa değerleri

ise tüm örneklem grubu için .97 iken; öğretmen örneklem grubunda .97, öğretmen adayı örneklem grubunda .96'dır. Bu sonuçlar; RÖ-ÖEÖYÖ'nin geçerlik ve güvenilirliğinin yüksek olduğunu, rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmadan toplanan verilerin anlamlı hale getirilmesi noktasında öncelikle eksik ve/veya yanlış doldurulan formlar ve ölçekler araştırma dışında tutulmuş, geçerli ve kabul edilebilir nitelikte olanlar ise SPSS 24 (Statistical Package for Social Scientists for Windows Release) paket programında değerlendirilmek üzere kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilerin anlamlı hale getirilmesi aşamasında yalnızca betimsel istatistiklerden (frekans dağılımları, merkezi eğilim ve değişkenlik ölçüleri) yararlanılırken, RÖ-ÖEÖYÖ'den elde edilen verilerin anlamlı hale getirilmesi aşamasında ise betimsel istatistiklerle birlikte anlam çıkartıcı istatistiklerden de yararlanılmıştır. Bu bağlamda uygun anlam çıkartıcı istatistik tekniğinin belirlenmesi aşamasında öncelikle her bir değişkene ait dağılımın normalliğini test etmek için gerekli olan ön analizler (Shapiro-Wilk, Kolmogrov-Smirnov değerlerinin incelenmesi) yapılmış ve yapılan bu analizler sonucunda veri setlerinin normal dağılım göstermedikleri saptanmış olup non-parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanları öğretmen adayı, öğretmen, öğretmen adayı ve öğretmenin yer aldığı toplam örneklem için ayrı bir şekilde belirlenmiştir. Nitekim bu bağlamda, SPSS programının split file seçeneği kullanılmış olup uygun anlam çıkartıcı istatistik tekniği kullanılırken de aynı seçenekten yararlanılmıştır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi, ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı, ders ve/veya eğitim alma durumu, alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumu ve öğretmen veya öğretmen adayı olup olmama durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanırken; özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin yaş ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere ise Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır.

Bulgular

Rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesini ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, her bir araştırma sorusu kapsamında ayrı bir başlık dahilinde ele alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Dağılımları

Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
ÖAÖYTP	122	42.00	186.00	145.76	20.25	-1.24	5.91
ÖÖYTP	19	132.00	200.00	164.00	18.86	.64	-.26
GT	141	42.00	200.00	148.22	20.96	-.90	4.99

Kısaltmalar: ÖAÖYTP: Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; ÖÖYTP: Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; GT: Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 2 incelendiğinde, genel toplama ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanının en düşük Min=42, en yüksek Max=200 olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının en düşük Min=42, en yüksek Max=186 olduğu bulgulanırken; öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ise en düşük Min=132, en yüksek Max=200 olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerinin \bar{X} =145.76, standart sapma değerinin ise Ss=20.25 olduğu gözlenirken; öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerinin \bar{X} =164, standart sapma değerinin ise Ss=18.86 olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerler doğrultusunda öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri puanlarına ilişkin aritmetik ortalama değerinin öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖAÖYTP	Kadın	60	62.37	3742.00	1808.00	.790
	Erkek	62	60.66	3761.00		
	Toplam	122				
ÖÖYTP	Kadın	12	9.54	114.50	36.50	.641
	Erkek	7	10.79	75.50		
	Toplam	19				
ÖAÖYTP	Kadın	72	72.02	5185.50	2410.50	.762
	ÖÖYTP	Erkek	69	69.93		
	GT	141				

Kısaltmalar: ÖAÖYTP: Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; ÖÖYTP: Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; GT: Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Aile ve/veya Yakın Çevrede Özel Eğitim İhtiyacı Olan Bireylerin Varlığına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Ailenizde ve/veya yakın çevrenizde özel eğitim ihtiyacı olan birey var mı?	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖAÖYTP	Evet	17	49.62	843.50	669.50	.921
	Hayır	80	48.87	3909.50		
	Toplam	97				
ÖÖYTP	Evet	4	8.00	32.00	22.00	.650
	Hayır	13	9.31	121.00		
	Toplam	17				
ÖAÖYTP	Evet	21	59.07	1240.50	943.50	.809
	ÖÖYTP	Hayır	93	57.15		
	GT	114				

Kısaltmalar: **ÖAÖYTP:** Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **ÖÖYTP:** Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **GT:** Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ders ve/veya eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Ders ve/veya Eğitim Alma Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Ders ve/veya Eğitim Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖAÖYTP	Evet	113	60.74	6864.00	255.00	.307
	Hayır	6	46.00	276.00		
	Toplam	119				
ÖÖYTP	Evet	14	9.75	136.50	31.50	.745
	Hayır	5	10.70	53.50		
	Toplam	19				
ÖAÖYTP	Evet	127	69.01	8764.50	636.50	.626
	ÖÖYTP	Hayır	11	75.14		
	GT	138				

Kısaltmalar: **ÖAÖYTP:** Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **ÖÖYTP:** Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **GT:** Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ders ve/veya eğitim alma durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Alınan Ders(ler)i ve/veya Eğitim(ler)i Yeterli Görme Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Alınan Ders(ler)i ve/veya Eğitim(ler)i Yeterli Görme Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖAÖYTP	Evet	60	61.49	3689.50	900.50	.002*
	Hayır	46	43.08	1981.50		
	Toplam	106				
ÖÖYTP	Evet	2	7.50	15.00	10.00	.842
	Hayır	11	6.91	76.00		
	Toplam	13				
ÖAÖYTP	Evet	62	66.54	4125.50	1361.50	.031*
	ÖÖYTP	Hayır	57	52.89		
	GT	119				

Kısaltmalar: **ÖAÖYTP:** Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **ÖÖYTP:** Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; **GT:** Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adayı ve genel toplama ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören öğretmen adaylarının sıra ortalaması 61.49 iken; alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görmeyen öğretmen adayların sıra ortalaması ise 43.08'dir. Bu bağlamda alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören öğretmen adaylarının sıra ortalamasının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı toplam örnekleme de alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören katılımcıların sıra ortalamasının (66.54), alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görmeyen katılımcılardan (52.89) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının ise alınan ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli görme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Katılımcıların öğretmen adayı veya öğretmen olma durumuna göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Öğretmen veya Öğretmen Adayı Olup Olmama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Katılımcılar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
ÖAÖYTP	122	66.09	8062.50	559.50	.000*
ÖÖYTP	19	102.55	1948.50		
GT	141				

Kısaltmalar: ÖAÖYTP: Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik Toplam Puanı; ÖÖYTP: Öğretmen Öz-Yeterlik Toplam Puanı; GT: Genel Toplam (ÖAÖYTP+ÖÖYTP)

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adayı veya öğretmen olma durumuna göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir ($p<.05$). Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının sıra ortalamaları incelenecek olursa öğretmenlerin sıra ortalamasının (102.55), öğretmen adaylarının sıra ortalamasından (66.09) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Mann Whitney U testi sonucu Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Hizmet Süresi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-5 yıl	11	8.77	96.50	30.500	.467
5 yıl ve üstü	7	10.64	74.50		
Toplam	18				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyi Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Yaş	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
25 ve altı	6	10.58	2	1.53	.466
26-33	10				
33 ve üstü	3				
Toplam	19				

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin yaş değişkenine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir ($p>.05$).

Öğretmenlerin çalışılan kurum değişkenine göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen Kruskal Wallis H testi sonucu Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Toplam Puanlarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları*

Çalışılan Kurum	n	Sıra ortalaması	sd	X ²	p
Anaokulu	2	13.25	3	1.475	.688
İlkokul	2	8.50			
Ortaokul	7	9.93			
Lise	7	8.29			
Toplam	18				

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin çalışılan kurum değişkenine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde değişmediği görülmektedir ($p>.05$).

Tartışma ve Sonuç

Eğitimde “fırsat eşitliği” temelinde özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden yararlanabilmeleri ve olumlu deneyimler yaşayabilmeleri noktasında okul lideri konumunda olan rehber öğretmenlerin (Reis ve Colbert, 2004), özel gereksinimleri olan öğrencilerin ve ailelerinin ihtiyaç duydukları çeşitli hizmetlere ulaşabilmeleri noktasında yetkin olmalarını zorunlu kılmaktadır (Lofaro, 1982; Milsom, 2006; Milsom ve Akos, 2003; Scarborough ve Deck, 1998). Dolayısıyla bu çalışmada rehber öğretmenleri ile rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya 19’u öğretmen, 122’si son sınıf öğretmen adayı olmak üzere toplam 141 katılımcı dahil olmuştur. RÖ-ÖEÖYÖ’den alınabilecek en yüksek puan Max=200.00 olup öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve

psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi aritmetik ortalaması $\bar{X}=145.76$ olarak hesaplanırken, öğretmenlerin ise $\bar{X}=164$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu sonucuna varılabilir. Özgözgü, Bektaş, Arıkan ve Şimşek (2017) tarafından 348 rehber öğretmenin dahil olduğu araştırmada da katılımcıların özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu saptanmıştır. Buna ek olarak ilgili alanyazında okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitim ile ilgili rol ve sorumluluklarına ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu bulgulanmıştır (Bayar ve Doğan, 2021; Deniz, 2016; Haksız, Bağlama, Sakallı-Demirok ve Yıkmış, 2017; Yüksel, vd., 2012).

Yapılan bu araştırmada öğretmen aday ve öğretmen olma durumuna göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p<.05$). Sıra ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sıra ortalamasının (102.55), öğretmen adaylarının sıra ortalamasından (66.09) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş deneyiminin öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ifade edilirken (Gilat ve Rosenau, 2012), rehber öğretmenlerin özel eğitim süreç ve hizmetlerine aktif katılımlarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği düşünülmektedir. Türkiye’de 2018 yılında güncellenen Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programının incelenmesi durumunda ise zorunlu dersler kapsamında yalnızca iki saatlik teorik “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” dersinin yer alması bu düşünceyi destekleyici niteliktedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018). Bu bağlamda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında özel eğitimle ilgili sayılı derslerin yer almasının ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle sınırlı ya da hiçbir deneyime sahip olmama durumunun rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlere oranla daha düşük olması noktasında etkili bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmamasıdır ($p>.05$). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin yapılan diğer araştırmalarda da öz-yeterlik algı düzeyinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır (Aksoy ve Diken, 2009; Coşgun ve Ilgar, 2004; Deniz, 2016; Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Özgün, 2007; Kola, 2012; Vural-Batık ve Fırıncı-Kodaz, 2018; Yılmaz-Bingöl, 2018; Yiyit, 2001). Benzer şekilde öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığı durumuna göre de anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulgulanmıştır ($p>.05$). İlgili alanyazında rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini aile ve/veya yakın çevrede özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin varlığına göre inceleyen çok sayıda araştırmaya rastlanılmamış olup yapılan bir araştırmada 35 ilde bulunan Rehberlik Araştırma Merkezlerinde görev yapan 254 rehber öğretmenin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyinin ailelerinde engelli bireylerin varlığına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014). Araştırma sonuçları arasındaki bu farklılık, araştırmalarda örneklem ve katılımcı sayılarının değişmesi durumunda farklı bulguların elde edilebileceği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının ders ve/veya eğitim alma durumlarına göre özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ise araştırmadan elde edilen bir başka sonucu oluşturmaktadır ($p>.05$). Araştırmada öğretmen ve öğretmen adayları tarafından alınan ders ve/veya eğitim sayısının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeyinde tek başına bir belirleyici olmadığı düşüncesinden hareketle katılımcıların almış olduğu derslerin yeterliğine ilişkin görüşlerinin de dikkate alınması gerekliliği göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda araştırmada öğretmen adaylarının çoğunluğunun ($n=60$) almış olduğu ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gördüğü; öğretmenlerin çoğunluğunun ($n=11$) ise almış olduğu ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmışın yanı sıra öğretmen ve öğretmen adaylarının yer aldığı toplam örnekleme ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)i yeterli gören katılımcıların sıra ortalamasının (66.54), yeterli görmeyen katılımcılardan (52.89) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Aktif olarak alanda çalışan rehber öğretmenlerin almış oldukları ders(ler)i ve/veya eğitim(ler)in uygulamadaki yeterliğini kıyaslama imkanına sahip olmalarının; bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca derslerin yeterliğine ilişkin farklı görüşlerin ortaya çıkmasının bir başka nedeni olarak da eğitim fakülteleri ve ders sorumlusu öğretim elemanlarının ders içeriği sunuşu bakımından farklılaşabileceği düşüncesidir. Dolayısıyla bu durum özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma konusunda daha fazla eğitim ve deneyime sahip olan rehber öğretmenleri ve rehber öğretmen adaylarının, özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin de daha yüksek olabileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Benzer şekilde ilgili alanyazında da rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda yeterli nitelik ve nicelikte ders ve/veya eğitimlere dahil olmalarının, özel gereksinimleri olan öğrencilerle çalışmaları noktasında kendilerini daha yetkin hissetmelerine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Aksoy ve Diken, 2009; Arşit, 2019; Küçükler, Kargın ve Akçamete, 2002; Milsom, 2002; Milsom ve Akos, 2003; Nichter ve Edmonson, 2005). Buna karşın araştırmalarda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında özel eğitime ilişkin yeterli ders içeriğinin bulunmadığı (Dunn ve Baker, 2002; Frantz ve Prillaman, 1993; Helms ve Katsiyannis, 1992; McEachern, 2003; Milsom, 2002; Milsom ve Akos, 2003; Nichter ve Edmonson, 2005; Studer ve Quigney, 2005) ve stajlarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle yeterli etkileşim olanağının sağlanmadığı bulgulanmıştır (Frantz ve Prillaman, 1993). Sütçü (2007) tarafından yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin özel eğitim konusunda aldıkları eğitiminin sınırlılığın değerlendirilmiş olup daha çok uygulamalı derslere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Arşit (2019) tarafından yapılan araştırmada da rehber öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimlerinin ve hizmet içi eğitimlerinin yetersizliği nedeniyle kendilerini özel eğitim alanında yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki öz-yeterlik algı düzeylerinin lisans eğitiminden etkilendiği sonucuna varılabilir. Anlaşılacağı üzere birçok araştırma Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarının özel eğitim açısından yeterince kapsamlı olmadığı gerçeğini ortaya koymaktadır.

Rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışabilmeleri noktasında lisans eğitim programlarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye'deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında zorunlu dersler kapsamında yalnızca iki saatlik teorik "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" dersi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra seçmeli dersler kategorisinde ise özel eğitimle ilişkili olarak "Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Kapsayıcı Eğitim, Öğrenme Güçlüğü, İşaret Dili, Dezavantajlı Gruplarla Kariyer Danışmanlığı, Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi" derslerinin yer aldığı görülmektedir (YÖK, 2018). Buradan

zorunlu dersler kapsamında özel eğitime ilişkin yalnızca bir dersin her eğitim fakültesinin programında yer alacağı ve özel eğitime ilişkin seçmeli derslerin ise her eğitim fakültesinde farklılık gösterebileceği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun ise bazı rehber öğretmen adaylarının seçmeli dersler dahilinde belirli düzeyde özel eğitim bilgisine ulaşmasını mümkün kılarken, bazı rehber öğretmen adaylarının ise özel eğitime ilişkin yeterli ders ve deneyime ulaşması noktasında engel teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Son olarak araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin çalışılan kurum ve hizmet süresine göre öz-yeterlik algı düzeyi toplam puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmış olup yapılan önceki araştırmalarda da rehber öğretmenlerin özel eğitim alanındaki öz-yeterlik algı düzeylerinin görev yeri değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Arşit, 2019; Kola, 2012). Ayrıca bu araştırmada hizmet süresi 5 yıl ve üstü olan öğretmenlerin sıra ortalamasının (10.64), hizmet süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerden (8.77) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde, mesleki deneyimin rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini artırdığına ilişkin benzer araştırma sonuçlarının yer aldığı görülmektedir (Gürbüz ve Bozgeyikli, 2014; Sutton ve Fall, 1995; Yiyit, 2001).

Sonuç olarak, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin “*Tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gelişimsel ve önleyici yaklaşımı esas alır.*” (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2020) ilkesinden hareketle gerek olağan gelişim özellikleri gösteren gerekse de özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişim ve öğrenme alanlarının desteklenmesi noktasında rehber öğretmenlerin büyük bir önem arz ettiği düşünülmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin ve ailelerinin kendilerine özgü, farklı türlerde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine gereksinimlerinin olması; rehber öğretmenlerin bu ihtiyaçları karşılayabilmeleri noktasında yetkin olmalarını zorunlu kılmaktadır.

Yukarıda yer alan araştırma sonuçları incelendiğinde rehber öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin eğitim ve deneyimlerinin artması durumunda özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin de aynı doğrultuda arttığı görülmektedir. Bir başka deyişle rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle yetkin bir şekilde çalışabilmeleri noktasında lisans ve hizmet içi eğitim programlarının özel eğitimle ilişkili yeterli içerikte olması gerekmektedir. Buna karşın genel olarak lisans programlarında özel eğitime ilişkin derslerin yetersiz olduğu ifade edilirken (Rivas, 2020; Rivas ve Hill, 2018; Smart ve Smart, 2006), bu durum Türkiye’de uygulanan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında da benzerlik göstermektedir. Nitekim bu bağlamda rehber öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerini artırmaya yönelik bazı öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programına özel eğitimle ilişkili çeşitli derslerin zorunlu olarak dahil edilmesi ve bu ders içeriklerinin aile eğitimi, yasa ve yönetmelikler, değerlendirme araçları, bireyselleştirilmiş eğitim programı, akademik ve sosyal becerilerin desteklenmesi, özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik tutumların değiştirilmesi ve kariyer danışmanlığı gibi içerikler dahilinde hazırlanmasının,
- Halihazırda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programında yer alan gelişim psikolojisi, davranış bozuklukları, meslek etiği, yaşam dönemleri ve uyum sorunları gibi zorunlu derslerin içeriklerine öğretmen adaylarının özel eğitim bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik senaryo, örnek olaylar gibi uygulamalar eklenerek revizyonlarının yapılmasının,

- “Okullarda Rehberlik ve Psikolojik Danışma Uygulamaları” dersi kapsamında okullara staj uygulamasına giden öğretmen adaylarına, rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle nasıl çalıştıklarını gözlemleme fırsatlarının sağlanmasının,
- Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin gelişim ve öğrenme alanlarının desteklenmesi noktasında rehber öğretmenlerin belirli aralıklarla hizmet içi eğitim kapsamında özel eğitime yönelik çeşitli kurslara dahil olmalarının,
- Rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin sorunlarını ve çözüm önerilerini ele alan çalıştay ve kongrelere katılımlarının,
- İleriki araştırmalara ilişkin alanda çalışan rehber öğretmen ve rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla deneysel araştırmaların yürütülmesinin,
- Rehber öğretmenlerin özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışma deneyimlerini ortaya koyan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırmaların yürütülmesinin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmen özel eğitim öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1), 29-37.
- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Aykara, A. (2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 22(1), 63-84.
- Babahanoğlu, R. ve Başer, D. (2017). Türkiye'de okul sosyal hizmetinin önemi ve gerekliliği: Konya örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 650-655.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bayar, Ö. ve Doğan, T. (2021). Okul psikolojik danışmanı adaylarının özel eğitim öz-yeterlik algıları ve yeterlilik düzeyleri: Bir karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(2), 369-394.
- Bemak, F. ve Chung, R. C.-Y. (2008). New professional roles and advocacy strategies for school counselors: A multicultural/social justice perspective to move beyond the nice counselor syndrome. *Journal of Counseling & Development*, 86, 372-381.
- Bodenhorn, N., Wolfe, E. W. ve Airen, O. E. (2010). School counselor program choice and self-efficacy: Relationship to achievement gap and equity. *Professional School Counseling*, 13(3), 165-174.
- Bryant, R. M. ve Constantine, M. G. (2006). Multiple role balance, job satisfaction, and life satisfaction in women school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 265-271.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cannella, A. (2015). *The relationship of school counselors' disabilities competence with self-efficacy and pre-service training and the influence of experience, training, and self-efficacy on disabilities competence*. (Doctoral dissertation). Montclair State University, Upper Montclair.
- Coşgun, S. ve Ilgar, M. Z. (2004, Temmuz). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Cowden, P. A. (2009). Communication and conflict: Social anxiety and learning. *Proceedings of the Academy of Organizational Culture, Communications and Conflict*, 14(2), 16–18.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Dickson, K., Emerson, E. ve Hatton, C. (2005). Self-reported anti-social behaviour: Prevalence and risk factors amongst adolescents with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(11), 820–826.
- Downing, J. A. ve Cornett, K. R. (2006). Empower students with learning disabilities: Strategies that provide structure. *Intervention in School and Clinic*, 41(5), 310-313.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. ve Pepper, F. (1998). *Maintaining sanity in the classroom: Classroom management techniques* (2nd ed.). New York: Harper & Row.
- Dunn, N.A. ve Baker, S. (2002). Readiness to serve students with disabilities: A survey of elementary school counselors. *Professional School Counseling*, 5, 277-285.
- Fossey, R. ve Hosie, T. (1995). Section 504 and ‘front line’ educators: An expanded obligation to serve children with disabilities. *Preventing School Failure*, 39, 10-14.
- Frantz, C. S. ve Prillaman, D. (1993). State certification endorsement for school counselors: Special education requirements. *School Counselor*, 40(5), 375–379.
- Fristad, M.A., Topolosky, S., Weller, E. B. ve Weller, R. A. (1992). Depression and learning disabilities in children. *Journal of Affective Disorders*. 26(1), 53-58.
- Gilat, I. ve Rosenau, S. (2012). ‘I was overcome with joy at that moment’: Successful experiences of school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 40(5), 449-463.
- Grskovic, J. ve Trzcinka, S. (2011). Essential standards for preparing secondary content teachers to effectively teach students with mild disabilities in included settings. *American Secondary Education*, 39(2), 94-106.
- Gürbüz, S. ve Bozgeyikli, H. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan rehber öğretmenlerin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmaya yönelik öz yeterlik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 79-99.
- Haksız, M., Bağlama, B., Sakallı-Demirok, M. S. ve Yıkış, A. (2017). An exploratory study on the views of special education teachers regarding problem behaviors in class in North Cyprus. *Ponte*, 73(7), 192-207.
- Helms, N. ve Katsiyannis, A. (1992). Counselors in elementary schools: Making it work for students with disabilities. *The School Counselor*, 39(3), 232-237.
- Herr, E. L. (2002). School reform and perspectives on the role of school counselors: A century of proposals for change. *Professional School Counseling*, 5(4), 220–234.
- Holcomb-McCoy, C., Harris, P., Hines, E. M. ve Johnston, G. (2008). School counselors’ multicultural self-efficacy: A preliminary investigation. *Professional School Counseling*, 11(3), 166-178.
- Hsien, M. L. W. (2007). Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program. *Post-Script: Postgraduate Journal of Educational Research*, 8(1), 49–60.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Katsiyannis, A. ve Conderman, G. (1994). Section 504 policies and procedures: An established necessity. *Remedial and Special Education*, 15(5), 311–318.
- Kıncal, R. Y. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kola, E. (2012). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kuzgun, Y. (2016). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Küçükler, S., Kargın, T. ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 101-113.

- Lofaro, G. A. (1982). Disability and counselor education. *Counselor Education and Supervision*, 21(4), 200-207.
- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2004). Self efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House*, 77, 241-249.
- McEachern, A. (2003). School counselor preparation to meet the guidance needs of exceptional students: A national study. *Counselor Education and Supervision*, 42, 314-325.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB
- Milsom, A. S. (2002). Students with disabilities: school counselor involvement and preparation. *Professional School Counseling*, 5(5), 331-338.
- Milsom, A. (2006). Creating positive school experiences for students with disabilities. *Professional School Counseling*, 10(1), 66-72.
- Milsom, A. ve Akos, P. (2003). Preparing school counselors to work with students with disabilities. *Counselor Education and Supervision*, 43(2), 86-95.
- Milsom, A. ve Dietz, L. (2009). Defining college readiness for students with learning disabilities: A Delphi study. *Professional School Counseling*, 12(4), 315-323.
- Mitcham, M., Agahe-Portman, T.A. ve Afi-Dean, A. (2009). Role of school counselors in creating equitable educational opportunities for students with disabilities in urban settings. *Urban Education*, 44(4), 465-482.
- Nichter, M. ve Edmonson, S. (2005). Counseling services for special education students. *Journal of Professional Counseling, Practice, Professional School Counseling Theory, & Research*, 33(2), 50-62.
- Owens, D., Thomas, D. ve Strong, L. (2011). School counselors assisting students with disabilities. *Education*, 132(2), 235-240.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006, 31 Mayıs). Resmi Gazete (Sayı: 26184) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 30471). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020, 14 Ağustos). Resmi Gazete (Sayı: 31213) Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Özgözgü, S., Bektaş, M., Arıkan, F. ve Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inancı ve örgütsel özdeşleşme algısı. *Elementary Education Online*, 16(3), 1058-1078.
- Özgün, M. S. (2007). *Okul psikolojik danışmanlarının kişilik özellikleri ile mesleki yetkinlik beklentileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özkan, Y. ve Kılıç, E. (2014). Çocuk ve aile odaklı sorunların çözümünde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi: uzmanların çocuk ve ailelerle çalışmada sahip oldukları beceriler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 183(183), 397-412.
- Reis, S. M. ve Colbert, R. (2004). Counseling needs of academically talented students with learning disabilities. *Professional School Counseling*, 8 (2), 156-167.
- Rivas, M. (2020). Disability in counselor education: Perspectives from the United States. *Int J Adv Counselling*, 42, 366-381.
- Rivas, M. ve Hill, N. R. (2018). Counselor trainees' experiences counseling disability: A phenomenological study. *Counselor Education and Supervision*, 57(2), 116-131.
- Romano, D. M., Paradise, L. V. ve Green, E. J. (2009). School counselors' attitudes towards providing services to students receiving section 504 classroom accommodations: Implications for school counselor educators. *Journal of School Counseling*, 7(37), 1-36.
- Rothman, T. R., Maldonado, J. M. ve Rothman, H., (2008). Building self-confidence and future career success through a pre-college transition program for individuals with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 28(2), 73-83.
- Satcher, J. (1993). College-bound students with learning disabilities: Role of the school counselor. *The School Counselor*, 40(5), 343-347.

- Scarborough, J. L. ve Deck, M. D. (1998). The challenges of working for students with disabilities: A view from the front lines. *Professional School Counseling*, 2(1), 10.
- Sönmez N., Koçyiğit-Özyiğit M. ve Gürel-Selimoğlu Ö. (2020). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık programı öğrencilerinin özel eğitimde öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 484-505.
- Smart, J. F. ve Smart, D. W. (2006). Models of disability: Implications for the counseling profession. *Journal of Counseling & Development*, 84, 29-40.
- Sparks, R., Humbach, N. ve Javorsky, J. (2008). Individual and longitudinal differences among high and low-achieving LD and ADHD learners. *Learning & Individual Differences*, 18(1), 29-43.
- Strike, D. L., Skovholt, T. M. ve Hummel, T. J. (2004). Mental health professionals' disability competence: Measuring self-awareness, perceived knowledge, and perceived skills. *Rehabilitation Psychology*, 49(4), 321-327.
- Studer, J. R. ve Quigney, T. A. (2004). The need to integrate more special education content into pre-service preparation programs for school counselors. *Guidance & Counseling*, 20(1), 56-63.
- Studer, J. R. ve Quigney, T. A. (2005). The need to integrate more special education content into preservice preparation programs for school counselors. *Guidance and Counseling*, 20(1), 56-63.
- Sutton, J.M. ve Fall, M. (1995). The Relationship of school climate factors to counselor self-efficacy. *Journal of Counseling and Development*, 73, 331-336.
- Sütçü, Z. (2007). *Yasal düzenlemeler açısından rehber öğretmenlerin/psikolojik danışmanların özel eğitimle ilgili görevlerini uygulamaya yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Thomas, D. ve Woods, H. (2003). *Working with people with learning disabilities: Theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Titone, C. (2005). The philosophy of inclusion: roadblocks and remedies for the teacher and the teacher educator. *Journal of Educational Thought*, 39, 7-32.
- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K. ve Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, selfperceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 101-106.
- Vural-Batk, M. ve Fıncı-Kodaz, A. (2018). Psikolojik danışman adaylarının özel eğitim öz yeterlik algılarına kurum deneyiminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 209-222.
- Yılmaz-Bingöl, T. (2018). Okul psikolojik danışman adaylarının genel öz-yeterlik ve özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışmanlığa ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1474-1493.
- Yiyit (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerinin ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çabası*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara. Erişim Adresi: https://www.yok.gov.tr/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf
- Yüksel, K., Diken, H. İ., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö (2012) Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 137-148.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 45-170.

Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Özelliklerine ve Eğitimlerine Yönelik Görüşleri

Birol SUSAM¹
Mehtap BAYRAKÇI²

Özet

Özel öğrenme güçlüğü yaşanan öğrenciler tipik gelişim gösteren akranlarıyla aynı veya daha fazla zekaya sahip bireylerdir. Bu bireyler okuma-yazma, matematik ve konuşma gibi alanlarda diğer akranlarına göre daha yavaş gelişim göstermelerinden dolayı farklılaşmaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “olgubilim” desende planlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla gerekli literatür taraması yapılarak ve uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmeler ile veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Analiz sonucu elde edilen bulgulara bakıldığında ise öğretmenlerin çoğunun özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde kendilerini yeterli buldukları ve bunun yanında mesleki bilgiye ihtiyaç duydukları, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin en fazla Türkçe ve Matematik derslerinde zorluk yaşadıkları, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşanan öğrencilerinin eğitiminde çoğunlukla birebir çalışma tekniği kullandıkları, öğrencilerin en fazla sosyalleşme sorunları yaşadıkları ve öğretmenlerin en fazla başvurduğu problem çözme tekniği olarak aile işbirliğini gördüğü karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Özel Öğrenme Güçlüğü, Özel Eğitim, Kaynaştırma*

Views of Classroom Teachers on the Characteristics and Education of Students with Special Learning Difficulties

Abstract

Students with special learning difficulties are individuals who have the same or more intelligence as their normally developing peers. These individuals differ from their peers due to their slower development in areas such as literacy, mathematics and speaking. This research, which aims to examine teachers' views on the characteristics and education of students with Special Learning Disability, was planned in the "phenomenology" pattern, which is one of the qualitative research methods. In order to collect the research data, semi-structured interview questions were formed by scanning the necessary literature and taking expert opinion. Data were collected through interviews conducted using the created interview forms. Content analysis technique was used to analyze the obtained data. Considering the findings obtained as a result of the analysis, it was concluded that most of the teachers found themselves competent in the education of students with special learning difficulties, and that most teachers needed professional information about special learning disabilities. In addition, it was observed that students with special learning difficulties had the most difficulty in Turkish and Mathematics lessons. It is seen that teachers mostly use one-to-one study technique in the education of students with special

¹ Samsun İl Millî Eğitim Müdürlüğü, birolsusam@gmail.com, 0000-0003-4963-551X

² Millî Eğitim Bakanlığı, mehtap-aydogan@hotmail.com

learning difficulties, students experience socialization problems the most, and teachers see family cooperation as the problem solving technique they use most.

Keywords: *Special Learning Disability, Special Education, Inclusion*

Giriş

Eğitim bireyin hayatını daha etkili sürdürebilmesinde, topluma uyumlu olmasında, meslek edinmesinde ve toplum tarafından kabul görmesinde önemli bir etkidir. Eğitim verilen ortamlarda tipik gelişim gösteren öğrenciler olduğu gibi özel gereksinimi olan öğrencilerde yer almaktadır. Tipik gelişim gösteren bireyler de olduğu gibi özel gereksinimi olan bireylerin de toplumsal hayata katılmalarında eğitimin katkısı oldukça fazladır (Deniz, 2019). Özel gereksinime sahip olan öğrenci gruplarından biri de özel öğrenme güçlüğüdür. Bireylerin eğitimlerini olumsuz etkileyen özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG); yazma, matematik, okuma, anlama ve konuşma gibi alanlarda her öğrencide kendisini farklı olarak göstermektedir. Öğrenciler kalem tutmada, sözcükleri tanımada ya da yazılı ifade becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar. Yaşanılması muhtemel bu sorunların gerçekleşmeden önce belirlenmesi ve önlenmesi için ilköğretim düzeyinden başlayarak bazı müdahaleler gerçekleştirilmelidir (İlker ve Melekoğlu, 2017). Özel öğrenme güçlüğü, bir tür nörogelişimsel bozukluk olup verimli okumayı zorlaştırmaktadır. Bunun yanında bireyin zekasının normal olmasına rağmen öğrenme, yazma veya matematiksel hesaplamalarda zorluklar yaşamasına neden olmaktadır (Karande, Sholapurwala ve Kulkarni, 2011).

ÖÖG yaşayan öğrenciler yazılı anlatım, okuma ve matematik gibi alanların en az birinde sorun yaşamakta ve bu nedenle özel eğitim hizmeti almaya gereksinim duymaktadırlar (Görgün ve Melekoğlu, 2019). ÖÖG tanısı olan öğrenciler düşünme, dinleme, anlama ve kendini ifade etmede sorunlar yaşamaktadırlar (Doğmaz ve Girli, 2017). Türkiye’de ÖÖG yaşayan öğrenciler okul öncesi dönemde çocuk psikiyatristleri tarafından fark edilebilmektedir. Ancak tanılama süreci için yasal zeminin oluşmamasından dolayı çocukların ilköğretim dönemlerini bekledikleri söylenebilir. Türkiye’de bu öğrencilerin tanılama süreci ilköğretim 1. sınıfta başlanan ilk okuma yazma eğitiminde akranlarından daha geride kalması ile öğretmenler ve ailelerin bu durumu fark etmeleriyle başlar (Deniz, 2019). Öncelikle hastanede çocuk psikiyatri ya da nöroloji bölümlerinde değerlendirilmekte, ÖÖG olarak tanılanmakta daha sonra rehberlik ve araştırma merkezine (RAM) giderek orada yapılan değerlendirmeler sonucunda kaynaştırma eğitimi alması şeklinde yönlendirilmektedir.

ÖÖG tanısı almış öğrenciler için normal eğitim kurumlarından farklı eğitim kurumları yoktur. Bu öğrenciler tanılanmasından sonra eğitimine daha önce devam ettikleri okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak eğitimlerine devam ederler. ÖÖG yaşayan öğrencilerin genellikle tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ile sınıflarında akranları ile birlikte eğitim aldıkları bilinmektedir. Ancak kaynaştırma öğrencilerinin buldukları sınıflarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma hizmeti, ÖÖG olan öğrenciler ile diğer yetersizlik grupları hakkında bilgi yeterliklerinin olmadığı düşünülmektedir (Deniz, 2019). Gelişimsel bozukluk olan ÖÖG yaşayan birey dili anlama, okuma, yazma ve hesaplama alanlarında zorluk yaşamakta ve geleneksel eğitim içinde yeterli fırsatları yakalayamamaktadır (Singh vd., 2017). ÖÖG yaşayan öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için etkili öğretim ve sınıf yönetimi yöntemleri kullanılmalıdır. Bir ya da birkaç farklı disiplin alanında güçlük

gösteren öğrencilerin birebir destek eğitime gereksinimleri olabilir. Bu öğrencilere yönelik destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gereklidir (Koç, 2012).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin güçlüklerini giderebilmek için; öğrencilerin birbirinden farklı ortam ve hızda öğrendiği öğretmen ve yöneticilerce bilinmeli ve gereken önlemler alınmalıdır. Bu durum ise, sınıflardaki öğretimin bireyselleştirilmesini gerektirir. Bireyselleştirilmiş öğretim ile öğrencilerin farkındalık seviyelerine uygun öğretim gerçekleştirilerek karşılaşılması muhtemel güçlükler en aza indirgenir. Ancak planlanan bireyselleştirilmiş öğretim yapılabilmesi için yardımcı çalışma arkadaşlarına gerek vardır. Ayrıca sınıf bireysel eğitime uygun sıralar, programlı öğretim materyalleri ile donatılmalı ve öğretim programları bireyselleştirilmiş eğitime göre yeniden düzenlenmelidir (Özyürek, 1981). ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve eğitiminin yürütülmesindeki baş aktör sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenleri öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini izler ve öğrenciyle yeri geldiğinde birebir ilgilenerek eğitime devam eder. ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimlerini vermekle yükümlü olan sınıf öğretmenleri bu öğrencilerin yaşadıkları zorlukları ve uyum sürecinin en yakın takipçisidir. Bu noktadan yola çıkarak araştırmada sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma nitel araştırmada yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma teori oluşturmayı hedefleyen bir bakış açısıyla sosyal olguları, yaşam alanı içinde anlamlandırmaya çalışan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunları doğal sınıf ortamlarında inceleyen bu araştırma olgubilim desende planlanmıştır.

Örneklem / Araştırma grubu

Bu araştırmaya katılan çalışma grubu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ilinde bulunana ilkokullarda görev yapan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı lisans mezunu, 11'i kadın 9'u erkek, 1. Sınıfı okutan 1 öğretmen, 2. ve 3. Sınıfı okutan 4'er öğretmen, 4. Sınıfı okutan 11 öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin kıdem yıllarına bakıldığında 6-10 yıl arası 1 öğretmen, 11-15 yıl arası 3 öğretmen, 16-20 yıl arası 7 öğretmen ve 21 yıl üzeri 9 öğretmen şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına yönelik öğretmen görüşlerine ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmeler hem basit cevaplama hem de araştırılması planlanan konu ile ilgili derinlemesine veri elde edilmesini birleştirebilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını oluşturmak amacıyla gerekli literatür taraması yapılmış ve uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrası revize edilen görüşme sorularının son haline ulaşılmıştır. 5 açık uçlu sorudan oluşan görüşme soruları aşağıda sıralanmıştır.

- 1-Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendinizi yeterli bulma durumunuz nedir?
- 2- Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileriniz en çok hangi derslerde ne tür zorluklar yaşıyorlar?
- 3- Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinizin derslerinde yaşadığı zorlukları aşmaları için uyguladığınız yöntem ve teknikleriniz nelerdir?
- 4-Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinizin akranları ile ilişkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 5-Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerinizin yaşadığı sorunların giderilmesine yönelik çözümlerinizi nelerdir?

İşlem / Verilerin Toplanması

Araştırma verileri 30 dakika ile 45 dakika arasında süren ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak araştırmacılar tarafından yapılan birebir görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmeler 12 öğretmen ile yüz yüze 8 öğretmen ile de online olarak yapılmıştır. Görüşme sırasında bilgisayara kaydedilen görüşmeler katılımcıya okutularak onaylaması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan bu yöntem belirlenmiş kurallara bağlı olarak kodlamalar yoluyla metnin küçük içerik kategorileriyle özetlendiği analiz tekniği olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2017). Ayrıca bazı kategoriler ile ilgili özüne sadık kalınarak doğrudan katılımcıların görüşleri ifade edilip yorumlanmıştır. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki farklı analiz yapılmış ve birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Etik ve Uygunluk

Bu araştırma Bafra İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03.09.2020 tarihli yazısı ile belirmiş olduğu 7354743-160.99-E. 12036725 karar numaralı iznine dayanarak etik kurallara uygun şekilde yürütülmüştür.

Bulgular

Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitimi Konusunda Kendilerini Yeterli Bulma Durumlarına Ait Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli bulma durumları Tablo1 ve Tablo2'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitimi Konusundaki Görüşleri

<i>Kategoriler</i>	<i>n</i>	<i>f</i>
Yeterli Bulma	20	10
Kısmen Yeterli Bulma	20	7
Yetersiz Bulma	20	3

Öğretmenlerin kendilerini ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli bulma durumları katılımcı cevaplarına göre yeterli bulma, kısmen yeterli bulma ve yetersiz bulma şeklinde üç ana kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 2: Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli bulma durumları

Kategoriler	n	f
Hizmetiçi eğitimlerden yaralanması	10	5
ÖÖG hakkında bilgi İhtiyacı	10	4
Mesleki tecrübe	10	3

ÖÖG yaşanan öğrencilerin eğitimi konusunda kendisini yeterli bulma konusunda yanıt veren öğretmenlerin cevapları; hizmetiçi eğitimlerden yaralanması, ÖÖG hakkında bilgi ihtiyacı ve mesleki tecrübe şeklinde kategorilere ayrılmıştır.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendisini yeterli bulan ve bu öğrenciler hakkında bilgiye ihtiyaç duyan katılımcının verdiği yanıt aşağıda verilmiştir.

Ö2: " Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendimi yeterli buluyorum. Ancak çoğu zaman kendimi yeterli bulmak işe yaramıyor. Sınıfımda bu tanıyı alan her öğrencinin düzeyi birbirinden farklı ve hepsine aynı yaklaşımla eğitim verilebileceğini düşünmüyorum. Öğrencileri ayrı ayrı tanımanın ve seviyelerine uygun yaklaşımlarda bulunarak eğitim vermenin daha yeterli olacağını düşünüyorum." (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 16-20 yıl, Mezuniyet: Lisans).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendisini yeterli bulma durumunu mesleki tecrübesine dayandıran bir katılımcının verdiği yanıt aşağıda verilmiştir.

Ö9: "Yılların verdiği tecrübe sonucu karşıma çıkan öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar hakkında bilgi sahibi oldum. Rehber öğretmenlerimin ışığında araştırma yaparak elimden geleni yapmaya çalıştım. Mesleğimin ilk yıllarında evet yeterli değilim diyebilirdim ama şu an mesleğin verdiği tecrübe ile yeterliyim diyebiliyorum." (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 21 ve üzeri, Mezuniyet: Lisans).

Tablo 3: Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini kısmen yeterli bulma durumları

Kategoriler	n	f
ÖÖG yaşayan öğrencinin bireysel farklılığı	7	2
ÖÖG hakkında bilgi eksikliği	7	5
Mesleki yetersizlik	7	2

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendisinin kısmen yeterli bulma konusunda yanıt veren öğretmenlerin cevapları; ÖÖG yaşayan öğrencinin bireysel farklılığı, ÖÖG hakkında bilgi eksikliği ve mesleki yetersizlik şeklinde kategori haline getirilmiştir.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendisini kısmen yeterli bulan ve ÖÖG hakkında bilgi eksikliği hakkında görüş bildiren katılımcının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö8: "Bu konuda çok da iyi olmamakla birlikte kendimi kısmen yeterli hissediyorum. Çünkü bu konuda yeterli eğitimi almadan yaşadıklarımızla deneme-yanılma yoluyla bazı şeyleri öğrendik." (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 21 ve üzeri, Mezuniyet: Lisans).

Kendisini kısmen yeterli bulan ve ÖÖG yaşayan öğrencinin bireysel farklılığı hakkında görüş bildiren katılımcının yanıtı aşağıda verilmiştir.

Ö19: “Yeterliliğim çocuktan çocuğa değişiyor aslında. Bu konuya dair bir eğitimim yok. Çocuğun durumuna göre araştırmalar yapıp kendim öğrenmeye çalışıyorum. Bir çocuğun yetersizliği benim halledebileceğim seviyede ise evet yeterliyim diyorum ama bazı çocuklarla ilgili yetersiz kaldığım oluyor. Beni aşan durumlarda rehber öğretmenlerden ya da özel eğitim öğretmeni arkadaşlardan yardım alıyorum.” (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 21 ve üzeri, Mezuniyet: Lisans).

Tablo 4: Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yetersiz bulma durumları

Kategoriler	n	f
Lisans eğitiminin yetersiz olması	3	1
ÖÖG hakkında yeterli bilgisi olmaması	3	3
Öğrenciye yeterli zaman ayıramama	3	1
Alan uzmanı öğretmen ihtiyacı	3	2

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendisini yetersiz bulan ve bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin cevapları; lisans eğitiminin yetersiz olması, ÖÖG hakkında yeterli bilgisinin olmaması, yeterli zaman ayıramama ve alan uzmanı öğretmen ihtiyacı şeklinde kategori haline getirilmiştir.

Kendisini ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi hakkında yetersiz gören ve bu konuda lisans eğitiminin yetersiz olduğu hakkında görüş bildiren katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Kendimi yeterli bulmuyorum açıkçası. Üniversitede zamanında bu tarz tanılı çocuklarla ilgili bir eğitim almadık. Öğrencinin kendisinin bir öğrenme yöntemi keşfedebilmesi için gereken yerlere yönlendirebilir, ona ben de yardımcı olabilir ve sonuçlarını takip edebilirim.” (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 11-15 yıl, Mezuniyet: Lisans).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendisini yeterli bulmayan ve alan uzmanı öğretmen ihtiyacı olduğu konusunda görüş bildiren katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö17: “Kendimi yeterli bulmuyorum. Özel öğrenme güçlüğü de sonuçta özel eğitime giren bir dal. Bu nedenle özel öğrencilerin öğretmenleri de özel eğitim almalı ve bu alanda bilgi sahibi olmalı, eğitimler verilmeli. Ben bu alanda eğitim almadım bu yüzden yeterli olduğumu söyleyemem.” (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 21 ve üzeri, Mezuniyet: Lisans).

Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Zorlandığı Dersler ve Konulara Ait Bulgular

Tablo 5: Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin zorlandığı dersler ve konular ile ilgili görüşleri

Kategoriler	n	f
Matematik dersi dört işlem	20	5
Matematik dersi problem çözme	20	5
Fiziksel beceri gerektiren dersler	20	2
Sayısal soyut düşünmeyi gerektiren dersler	20	7
Türkçe dersi imla ve yazım konuları	20	2
Türkçe dersi okuduğunu anlama	20	6
Türkçe dersi okuma yazma öğrenme	20	3

ÖÖG yaşayan öğrencilerin zorlandıkları dersler ve konular hakkında görüş bildiren öğretmenlerin en fazla tekrar eden görüşü sayısal “soyut düşünmeyi gerektiren dersler” şeklindedir. ÖÖG yaşayan öğrencilerin zorlandıkları ders ve konular hakkındaki diğer görüşler ise; matematik dersi dört işlem, matematik dersi problem çözme, fiziksel beceri gerektiren dersler, Türkçe dersi imla ve yazım konuları, Türkçe dersi okuduğunu anlama ve Türkçe dersi okuma yazma öğrenme şeklindedir.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin daha çok Matematik dersinden ve dört işlem konusunda zorluk yaşadığını söyleyen bir katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö1: “Daha çok matematik ve fiziksel yeterlilik gerektiren derslerde zorlandıklarını gözlemliyorum. Matematikte dört işlemde ve özellikle çarpım tablosunu öğrenmede zorluk yaşıyorlar. Fiziksel anlamda da koordinasyon becerilerinde sıkıntı var.” (Erkek, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 16-20 yıl, Mezuniyet: Lisans).

Öğrencilerin daha çok Türkçe dersinden ses ve harfleri öğrenme Matematik dersinden ise kavram ve terimleri öğrenme konusunda zorluk konusunda olduğunu söyleyen katılımcının görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö16: “Genel olarak Türkçe ve matematikte zorlandıklarını gözlemliyorum. Türkçede harfler ve sesler arasındaki öğrenmede zorlanıyorlar. Seslerden kelime üretirken de zorlanıyorlar. Sesleri ya da heceleri yanlış yazıyorlar. Matematikle ilgili kavramları öğrenirken zorluk çekiyorlar. Yeni becerileri öğrenirken de akranlarına göre zorlandıklarını görüyorum.” (Erkek, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 16-20 yıl, Mezuniyet: Lisans).

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Derslerinde Yaşadığı Zorlukları Aşma Yöntemlerine Ait Bulgular

Tablo 6: Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin derslerinde yaşadığı zorlukları aşmak amacıyla uygulanan yöntemler

Kategoriler	n	f
Aile işbirliği	20	5
Birebir çalışma	20	14
BEP hazırlama	20	7
Bireysel ödev ve sınavlar	20	5
Akran öğrenmesi	20	4
Görsel araç kullanma	20	4
Farklı bir yöntem uygulanmaması	20	2

ÖÖG yaşayan öğrencilerine derslerinde yaşadıkları sorunlarını aşmaya yönelik cevap veren katılımcılara göre bu yöntemler; aile işbirliği, birebir çalışma, BEP hazırlama, bireysel ödev ve sınavlar, akran öğrenmesi, görsel araç kullanma ve farklı bir yöntem uygulanmaması şeklinde kategorize edilmiştir.

Öğrencilerin yaşadığı sorunları aşmada birebir zaman ayırma yöntemi kullanan öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö19: “Özel bir yöntem uygulamıyorum. Sevgi ve ilgiyle yaklaşıyorum. Yapabileceklerine dair güven veriyorum. Kendilerine güvenmelerini söylüyorum. Geri kaldığı zamanda bire bir zaman ayırıyorum. Öncelikle isteyip istemediğini soruyorum öğrenmeye isteği var mı öğrenmeye açık mı ona bakıyorum, öğrenmeyi gerçekten talep ediyorlar mı benden. Çünkü isteksiz çocukla bir şey yapmak çok mümkün olmuyor. Her zaman ben dili ile yaklaşıyorum. Onu takdir etmek için fırsat kolluyorum. Bu konuda birçok öğrenciyi kazandığıma inanıyorum.” (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 21 ve üzeri, Mezuniyet: Lisans).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunları aşmada birebir destek, aile ile işbirliği ve rehberlik desteği alan katılımcı öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Birebir öğretim tekniği uygulandı. Aile ile işbirliği halinde ilerledi çalışmalarımız. Sınıfta ortaya çıkabilecek olumsuz tutumları önlemek amacıyla grup rehberlik çalışmaları yapıldı.” (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 6-10 yıl, Mezuniyet: Lisans).

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Akranları İle İlişkilerine Ait Bulgular

Tablo 7: Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranları ile yaşadıkları sorunlar

Kategoriler	n	f
Sosyalleşme sorunu	20	14
İletişim kuramama	20	3
Akran zorbalığı	20	5
Sorun yaşanmaması	20	4

Katılımcılara göre ÖÖG yaşayan öğrencilerin akranlarıyla en fazla sosyalleşme sorunu yaşadığı bunun yanında iletişim kuramama, akran zorbalığı gibi sorunlarında yer aldığı ve buna ek olarak hiçbir sorunun yaşanmaması durumu sıralanabilir.

Öğrencilerin daha çok sosyalleşme sorununu yalnızlık hissine bağlayarak açıklayan öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö12: “İlişkileri günden güne zayıflıyor. Özellikle şu salgın döneminde daha da zayıfladı bence. Kendilerini yalnız hissediyorlar. Kendilerine olan güvenleri zayıflıyor.” (Erkek, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 16-20 yıl, Mezuniyet: Lisans).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin ilişki kurmada zorluk yaşadıkları için sosyalleşme sorunu yaşadığından bahseden katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö17: “Çoğu zaman arkadaşları ile ilişki kurmada zorlanıyorlar. Diğer öğrencilerin onları kabullenmeleri oldukça önemli. Bunu sağlayabilirsek ilişkiler de gelişebiliyor. Ben de bu ilişkinin gelişmesi için ortam sağlıyorum ve zamanla kabul etmeleri için elimden geleni yapıyorum. Öğretmen çok etkili burada. Kabullendirecek olan da öğretmen dışlanmalarına neden olacak da öğretmen.” (Erkek, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi: 21 yıl ve üzeri, Mezuniyet: Lisans).

Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Yaşadığı Sorunların Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerilerine Ait Bulgular

Tablo 8: Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri

Kategoriler	n	f
Aile işbirliği	20	17
Rehberlik servisinden destek alınması	20	4
Destek eğitim	20	8
Akran işbirliği	20	5
Yeteneklerinin ön plana çıkarma	20	4
Birebir çalışma	20	3
Seviyesine uygun kaynak hazırlama	20	4
Özel eğitim uzmanı öğretmen	20	3
Öğrenciye uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması	20	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşadıkları aşamaya yönelik çözüm önerileri arasında en fazla tekrar eden görüş aile işbirliği olmuştur. Bunun yanında sorunlara çözüm olarak sunulan yöntemler; rehberlik servisinden destek alınması, destek eğitimden faydalanması, akran işbirliğine gidilmesi, yeteneklerini ön plana çıkaracak çalışmaların yapılması, birebir çalışılması, seviyelerine uygun kaynakların hazırlanması, özel eğitimde uzman öğretmenlerden yardım alınması, öğrenciye uygun yöntem ve tekniklerin kullanılması şeklinde sıralanmıştır.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunlara çözüm olarak çocuğa uygun ortamda eğitim yapılması, somutlaştırmalar yapılması ve derslerde eğitsel oyunlar kullanılmasından bahseden katılımcı görüşü aşağıda verilmiştir.

Ö11: “Öğrencilerimin yaşadığı sorunları onlara ve arkadaşlarına hissettirmeden, sen onlardan farklısın duygusunu yaratmadan ilerlemek önceliğimdir. Bu sebeple birebir çalışmalar uygun ortam ve uygun zamanda yapılmalıdır. Sözel pekiştirmeçler vermek sınıf içinde onurlandırmak da gelişimleri için çok faydalı oluyor. Ayrıca ders çoklu zekâ türlerine hitap etmeli, somutlaştırılmalı, eğitsel oyunlara sıkça yer verilmelidir. Bir rehberlik çalışması olarak sınıf içinde birbirlerini tanıma, anlama ve anlatma, iletişim, sevgi, saygı odaklı oyunlaştırılmış etkinlikler planlanmalıdır.” (Kadın, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi:6-10 yıl, Mezuniyet: Lisans).

Öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarına çözüm olarak akran işbirliğini çözüm olarak sunan öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö16: “Öncelikle hepimizin bu süreci kabullenmesi gerekiyor. Ailenin de benim de arkadaşlarının da. Farklı olduğunu, farklı öğrendiğini, öğrenmede yavaş olabileceğini herkes kabul ederse çözüm için herkes bir şeyler yapabilir. Sınıf içinde etkileşimli olmak gerekiyor. Ön sıraya oturtmak ya da yanına başarılı bir akranını oturtmak işe yarayabilir. Bireysel hızına uygun eğitim vermemiz lazım, normal müfredat bu çocuklarda işlemez. Veli de evde çalışacak, ödevlerine yardımcı olacak, bire bir zaman ayıracak her gün.” (Erkek, Sınıf Öğretmeni, Hizmet süresi:16-20 yıl, Mezuniyet: Lisans).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden çoğunun ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli buldukları anlaşılmaktadır. ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli bulan öğretmenler genellikle hizmetiçi eğitimlerden faydalanarak ÖÖG konusunda mesleki yeterlilik kazanmışlardır. Kendilerini kısmen yeterli bulan ve yetersiz hisseden öğretmenlerin ise ÖÖG hakkında bilgi yetersizliği duydukları anlaşılmıştır. Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir (2016)'e göre günümüzde ÖÖG yaşayan çocuk sayısı oldukça fazladır, hatta her eğitim sınıfında en az bir öğrenci ÖÖG yaşamaktadır. Bu öğrenciler ne eğitimcileri ne de aileleri tarafından tam anlamda anlamadıklarından, eğitim hayatları boyunca zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Sakız, Sart ve Ekinci (2016)'ye göre sınıf öğretmenleri, uygulamalarını ÖÖG tanısı almış çocukların da dâhil olabileceği şekilde organize etmeli ve mümkün olduğunca bu öğrencilerin dahil olabileceği şekilde etkinliklerini uygulamalıdır. Tamamen ayrı eğitim programı, müfredat veya kazanımların çocukları ayırıştırabileceği ve hem sosyal-duygusal hem de akademik zorluklar yaşamalarına sebep olabileceği öngörülmelidir.

ÖÖG olan öğrencilerin, tipik gelişim gösteren arkadaşlarına göre okuduğunu anlamada daha fazla zorlandıkları, işlemleri daha fazla sürede tamamladıkları, daha az sayıda işlemi doğru çözdükleri görülmüştür (Kumaş, Dada ve Yıkılmış, 2019). Öğrenme güçlüğü normalde zeki bir çocuğun yeteneklerini engelleyen durumdur (Shaxwitz, 1996). ÖÖG yaşanan öğrencilerin en fazla soyut düşünmeyi gerektiren ders ve konularda zorlandıkları anlaşılmıştır. Yine bu öğrenciler Matematik dersinde dört işlem ve problem çözme konularında oldukça fazlaca zorlanmaktadır. Diğer zorlanan ders ise Türkçe dersi ve okuduğunu anlama konusudur. Öğrenciler aynı zamanda fiziksel aktivite gerektiren ve yazma becerileri gerektiren derslerde de zorlanmaktadır. ÖÖG yaşayan öğrencilerin derslerde yaşadıkları sorunların aşılmasında öğretmenlerce en fazla kullanılan yöntem öğrenci ile birebir çalışma olmuştur. Öğretmenlerin bu öğrencilerin derslerde yaşadıkları sorunları aşmada kullandıkları diğer yöntemler, aile ile iş birliği, BEP hazırlama, farklı ödev hazırlama, akran desteği sağlama ve görsel araçların kullanılması şeklindedir. Araştırmaya katılan iki öğretmenin ise ÖÖG yaşayan öğrencilere yönelik farklı yöntem kullanmadığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre ÖÖG yaşayan öğrencilerin en fazla yaşadıkları sorun akranlarıyla sosyalleşme sorunudur. Bu öğrenciler sosyalleşme sorunu yanında iletişim kuramama sorunu da yaşamaktadırlar. Ayrıca ÖÖG yaşayan öğrencilerin akran zorbalığı yaşadığı da belirtilen sorunlar arasında yer almıştır. Araştırmaya katılan 4 öğretmenin ise ÖÖG yaşayan öğrencilerin akranlarıyla hiçbir sorun yaşamadığı konusunda görüş belirttikleri de anlaşılmıştır. Sakız, Sart ve Ekinci (2016)'ye göre öğrenme güçlüğünün öğrenciler üzerinde çoğu alanda etkili olduğunu, bu alanların, genel olarak varsayıldığı gibi, sadece akademik değil, sosyal, duygusal ve bilişsel yönden yaşanan zorlukları da içerdiğini göstermiştir.

ÖÖG yaşayan öğrencilerin tespit edilmesi, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanlarda desteklenmesi, öğretmenlerin ise öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğretimi planlamaları ve gerekli uyarlamaları yapmaları önemlidir (Kumaş, Dada ve Yıkılmış, 2019). Katılımcı öğretmenlere göre ÖÖG yaşayan öğrencilerin yaşadıkları sorunlara en büyük çözüm önerisi aile ile işbirliği olmuştur. Başar, Göncü ve Baran (2020)'a göre öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim sürecine veli katılımının tüm süreci olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara çözüm olarak görülen diğer katılımcı öğretmen önerileri; okul rehberlik servisinden destek alınması, öğrencinin destek eğitime yönlendirilmesi, akran işbirliğinin sağlanması, öğrencinin yeteneklerinin ön plana çıkarılması, ÖÖG yaşayan öğrenciyle birebir çalışma, öğrenci seviyesine uygun kaynak hazırlanması, ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimlerinin özel eğitim öğretmenlerince verilmesi ve ÖÖG yaşayan öğrencilerin derslerinde bu öğrencilere özel yöntem ve tekniklerin kullanılması şeklinde sıralanmıştır.

Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- ÖÖG konusunda tüm öğretmenlerin mesleki eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır. Ayrıca her okulda bir öğretmenin ÖÖG konusunda uzmanlaşması sağlanarak gelişmeleri okuldaki diğer öğretmenlere aktarması sağlanmalıdır.

- Eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adaylarının ÖÖG ve kaynaştırma ile ilgili derslere katılması sağlanmalıdır.
- Özellikle Matematik ve Türkçe derslerinde ÖÖG yaşayan öğrencilerin destek eğitim odasından faydalanması sağlanmalıdır.
- Çocuğuna ÖÖG tanısı koyulan veliler özel bir aile eğitim programına dahil edilmeli, bu program dahilinde öğretmen aile işbirliği sağlanmalıdır.
- Normal gelişim gösteren öğrencilere ÖÖG yaşayan öğrenciler ile ilgili farkındalık kazandırılmalı ve olası uyum sorunlarının önüne geçilmelidir.

Kaynakça

- Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M. S. (2020). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-22.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Doğmaz, S. ve Girli, A. (2017). Özel öğrenme güçlüğü ve zihin kuramı ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 684-593.
- Deniz, S. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterlikleri eğitim programının etkililiği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik okuma destek programının geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 18(2), 698-713.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469.
- Karande, S., Sholapurwala, R. ve Kulkarni, M. (2011). Managing specific learning disability in schools in India. *Indian Pediatrics*, 48(7), 515-520.
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D. ve Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554.
- Koç, B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik özel uygulamalarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Özyürek, M. (1981). Öğrenme güçlükleri. *Eğitim ve Bilim*, 6(31).32-37.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". *Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176
- Sakız, H., Sart, Z. H. ve Ekinci, A. (2020). Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98-104.
- Singh, S., Sawani, V., Deokate, M., Panchal, S., Subramanyam, A. A., Shah, H. R. ve Kamath, R. M. (2017). Specific learning disability: A 5 year study from India. *Int J Contemp Pediatr*, 4(3), 863-8.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-16.

Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Okul Liderliği Davranışları İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişki¹

Ramazan ERTÜRK²

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerinde okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemektir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan toplam 425 öğretmen oluşturmuş olup 316 öğretmenden dönüt sağlanmıştır. Araştırmanın verileri hizmetkâr okul liderliği ve örgütsel vatandaşlık ölçekleri kullanılarak toplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik analizler kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin hizmetkar okul liderliği davranışları geliştirme boyutunda düşük düzeyde; ölçek toplam puanı ile hizmet anlayışı ve yönetim becerisi boyutlarında orta düzeyde; iletişim ve dürüstlük boyutlarında yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki; hizmetkar okul liderliğinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilenmesine önemli bir yordayıcı olan hizmetkar okul liderliğinin öğretmenler tarafından orta ve düşük düzeyde algılanması dikkat edilmesi gereken bir durum olup okul yöneticilerinin öğretmenlerin geliştirilmesi, hizmet etme ve yönetim becerisi konularında yeterliliklerinin sorgulanmasını da gerektirmektedir.

Anahtar sözcükler: *Liderlik, hizmetkâr okul liderliği, örgütsel vatandaşlık, öğretmen, okul yöneticisi.*

The Relationship Between School Administrators' Servant Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Organizational Citizenship

Abstract

The aim of this study is to determine whether school administrators' servant leadership behaviors are a significant predictor of teachers' organizational citizenship behaviors. The research was designed in relational screening model. The study population of the research consisted of 425 teachers working in primary schools in Bolu city center, and feedback was obtained from 316 teachers. The data of the study were collected using servant school leadership and organizational citizenship scales. Parametric analyzes were used because the data showed a normal distribution. According to the findings of the study, in line with the opinions of the teachers, the school administrators' servant school leadership behaviors were developed at a low level; medium level in terms of scale total score and service understanding and management skills; communication and honesty dimensions were determined at high levels. It has been determined that teachers' organizational citizenship perceptions are at a high level. A high level of positive correlation between school administrators' servant

¹ Bu araştırma, 23-28 Ağustos 2021 tarihlerinde çevrimiçi olarak düzenlenen Profesyonel Eğitim Konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Milli Eğitim Bakanlığı, koroglu522@hotmail.com, 0000-0002-8140-0895

school leadership behaviors and teachers' perceptions of organizational citizenship; It was determined that servant school leadership was a significant predictor of teachers' perceptions of organizational citizenship. The medium and low perception of servant school leadership by teachers, which is an important predictor of teachers' organizational citizenship behavior, is a situation that needs attention, and it also requires questioning the competence of school administrators in terms of teacher development, serving and management skills.

Keywords: *Leadership, servant school leadership, organizational citizenship, teacher, school administrator.*

Giriş

21. yüzyılda artık otoriter yönetim anlayışı yerini çalışanlarla etkileşim içinde olan, onların beceri ve yeteneklerini geliştirmeye çalışan, çalışanların ihtiyaçlarını belirleyip karşılamaya çalışan, çalışanların amaçlarını örgüt amaçlarıyla bütünleştirerek onların amaçlarına ulaşmalarını isteyen bir anlayışa bırakmıştır. Bu anlayış, okullarda da kendini göstermekte ve hizmetkâr okul liderliğini ön plana çıkarmaktadır. Okul yöneticisinin hizmet anlayışı, öğretmenleri geliştirme için çaba göstermesi, okulda sağlıklı ve olumlu bir iletişim ortamı oluşturması, dürüst olması ve yeterli düzeyde yönetim becerisine sahip olması öğretmenlerin daha çok çaba göstermelerini sağlayacaktır. Ayrıca iletişim ve etkileşimin oldukça önemli olduğu okullarda odak noktası çalışan olan hizmetkar liderliğin etkili olması beklenmektedir. Eğitim öğretim faaliyetleri ne kadar planlı yapılırsa da her an öğretmenin ekstra etkinlikler düzenleyeceği ekstra görev ve sorumluluk alabileceği durumlar oluşabilmektedir. Emreden ve bu emirlerin mutlak yerine getirilmesini isteyen bir yöneticinin lider yönetici olması zor olacaktır. Çünkü liderliğin temelini ikna etme ve etkileme oluşturmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan, öğretmenlerle etkili bir iletişim kurarak onların motivasyon düzeylerini artırmayı amaç haline getiren, öğretmenlerin başarısını önemseyen, kişisel çıkarlarını arka planda tutan okul liderleri olmalıdırlar. Sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik iyileşmeler, toplumların mevcut kültürel yapısını değişime uğratmıştır. Değişime uğrayan unsurlardan etkilenen kuşakların zaman içerisinde farklılaşan özellikleri, örgüt bünyesinde çalışan-yönetici ilişkilerinde hissedilmeye başlanmış ve lider üye etkileşimi de söz konusu durumdan etkilenmiştir. Bu anlamda çağın gereksinimlerine en uygun liderlik anlayışı arayışına girilmiş ve bu boşluk "Hizmetkâr Liderlik" anlayışı ile doldurulmaya çalışılmıştır (Tuğyan, 2017). Dolayısıyla okullarda stratejik ve merkezi bir konumda olan öğretmenlerin resmi görevlerinin yanında ekstra rol sergilemelerinde okul yöneticilerinin hizmetkâr yönelimli liderlik davranışlarının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Hizmetkâr liderlik teorisini "*Lider Olarak Hizmetkârlık*" başlıklı makalesinde literatüre kazandıran Greenleaf (1970; Akt. Dal ve Çorbacıoğlu, 2014), kavramsal açıdan hizmetkâr liderlik kavramını kullanan ilk araştırmacıdır (Joseph ve Winston, 2005). Lider olarak içten gelen bir görev bilinciyle çalışanların yeteneklerinin geliştirilmesi ve teşvik edilmeleri amacıyla çalışanlara şans verilmesi gerekliliğine olan inançla birlikte ortaya çıkan (Öter ve Dağlı, 2020) hizmetkâr liderlikte hizmetkârlık ve liderlik uyum içerisinde (Greenleaf, 2002). Hizmetkar liderlik anlayışı, egoizm ve kendini beğenmişliğin yerine diğerlerine hizmet etmeyi temel alan farklı bir vizyonu yücelterek (Taylor, 2002) ortak iyilik ve hedefler ulaşmayı ve çalışanların gelişiminin sağlanmasına odaklanmakta (Page ve Wong, 2000), çalışanların gereksinimlerinin karşılanmasının yanında sürdürülebilir bir örgütsel geleceğin üst yöneticilerin sorumluluğunda olduğunu özümseyerek

yöneticiliğe sorumluluğa vurgu yapmaktadır (Taylor & Pearse, 2009). Çalışanların en iyi yönlerini ortaya çıkarmaya çalışan hizmetkar liderler çalışanlarla etkili bir iletişim kurarak onların arzu, ihtiyaç, amaç ve yeteneklerini belirleyerek potansiyellerini ortaya çıkarmaları için çalışanları destekler ve onların özgüvenlerinin yükselmesini sağlamaktadır (Liden, Wayne, Zhao ve Henderson, 2008). Bu paradigma ile hizmetkar liderlik, liderlerin konuları diğerlerini bakış açısı ile ele almasını ve liderin kendisini diğerlerine adanmasını, "ben" yerine "sen" veya "biz" kavramlarını önemsemeyi gerektirmektedir (Fındıkçı, 2009). Hizmet etmeyi benimsemiş bireylere ve örgütlere hizmeti yaymada öncü olan (Hill, 2008) hizmetkar lider, güçlü bir yeteneğe sahiptir ve bu yeteneklerinin birleştirebilen (Trompenaars ve Voerman, 2009) kendi çıkarlarını arka planda tutarak çalışanların çıkarlarını ve iyiliğini ön planda tutan benlik çıkmazında kurtulmuş, alçak gönüllü, sevgi dolu ve ahlak sahibidir (Patterson, 2003). Hizmetkâr liderler, çalışanların kendisini memnun etmelerini beklemeksizin onların memnun olmalarını sağlamak ve çalışanların yaşamlarında farklılık oluşturmaya çalışmaktadırlar (Vinod ve Sudhakar, 2011).

Hizmetkâr liderler örgütün karşılaştığı zor durumlarda sorumluluk alır, yapıcı eleştiriyi kabul eder ve çalışanlarında bu bilinci uyandırmaya çalışırlar. Yaşanan olumsuz durumları erdemle bertaraf ederek savuşturabilir, kin gütmeyen ve yapıcı olurlar. Kendi başarılarından çok çalışanların başarılarını ön plana çıkarır takdir beklemezler. Çalışanların kendilerini gösterebilmesi için fırsat verirler ve gerekirse kendilerini geri planda tutarlar (Tuğyan, 2017). Hizmetkar liderler koşulsuz sever, takipçilerini gerçekten takdir eder ve çalışanlarını önemser (Russell, 2001; Russell ve Stone, 2002). Hizmetkar liderin kişisel değerlerinden ya da erdemlerinden kaynaklanan bu sevgiyle hizmetkar liderler umut ve cesaret verir. Ayrıca hizmetkar lider, insanlara saygı duymayı ve onları onurlandırmayı amaçlar (Patterson, 2003).

Hizmetkâr liderlik araştırmacılar tarafından farklı şekillerde boyutlandırılmıştır. Laub (1999) insanlara değer verme, insanları geliştirme, birlik oluşturma, otantik tavır sergileme, liderlik sağlama, liderliği paylaşmak; Patterson (2003), etik ve ahlaki boyutları ile incelemiş, erdemli yöneticinin iyi ahlaklı ve ahlaki mükemmeliyet sahibi olduğunu belirtmiş ve sevgiyi kanıtlama, alçak gönüllülük, fedakârlık, vizyonerlik, güven, güçlendirme ve hizmet etme; Page ve Wong (2000) güçlendirme ve geliştirme, mütevazılık, çalışanlara hizmet etme, ilham veren liderlik, içten ve katılımcı liderlik, vizyonerlik ve dürüstlük; Barbuto ve Wheeler (2006) fedakârlık, karşılıksız iyilik yapma, ikna etme becerisi, hikmet ve örgütsel yönetim becerileri; Ekinci (2015), empati, özgecil davranışlar, alçak gönüllülük, adalet ve dürüstlük; Öter ve Dağlı (2020), hizmet anlayışı, geliştirme, iletişim, dürüstlük ve yönetim becerisi olarak boyutlandırmıştır. Bu çalışmada hizmetkâr okul liderliği Öter ve Dağlı'nın (2020) boyutlandığı şekilde ele alınmıştır.

Hizmetkâr liderin takipçileri, herkesin iyiliği için görevlerini başarmak ve hedeflerine ulaşmak isterler; hizmetkar lider de bu süreçte öncelikli olarak takipçilerinin gelişimlerine ve iyilik hallerine yatırım yaparak onlara hizmet etmektedir (Page ve Wong, 2000). Samimi olarak takipçilerine hizmet etmeye odaklanmış olan (Greenleaf, 1977; Stone vd., 2004) hizmetkar liderler adanmış oldukları ve güvenilir oldukları için takipçileri tarafından destek görürler (Greenleaf, 1998). Bu da takipçilerin ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için bir ortam hazırlar. Eğer herhangi bir sebeple amaçlara ulaşamıyorsa, bir başka ifadeyle takipçinin çalıştığı pozisyon yeteneklerine uymuyorsa hizmetkar lider insani bir şekilde nazikçe o çalışanı farklı bir yöne yönlendirip yeteneklerini kullanılmayı başarabilmelidir (Vinod ve Sudhakar, 2011). Hizmetkâr liderlik anlayışı ile yönetilen okullarda bencilliğin yerini, başkalarına faydalı olmak ve gönüllü fedakârlıkta bulunmak

alır. Böylece herkes zamanını, daha çok eğitimsel hedeflere yönelik faaliyetlere ayırır. Okuldaki tüm çalışanlar, sahip oldukları okul gelişimine destek olma tutkusunu diğer tüm ihtiyaçların önünde tutarak okulun hedefleri için gönülden çalışırlar (Hardin, 2003). Bu bağlamda çalışanların resmi görevleri dışında ekstra davranış sergilemelerinde yöneticilerin hizmetkâr liderlikleri oldukça önem taşımaktadır. Okullarda yapılması planlanan faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin görevleri dışında davranış sergilemeleri gerekebilmektedir. Çünkü farklı bilgi, beceri, yetenek ve özellikle sahip olan öğrencilerin bulunduğu okullarda standart eğitim öğretim faaliyetlerin uygulanması öğrenci başarısını ve öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarılmasını ve yeteneklerinin geliştirilmesini engelleyebilir. Bu anlamda farklı özellikler bulunan öğrenciler için farklı ve ek etkinlikleri yerine getirilmesi ortaya çıkmaktadır Bu durum öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını gerekli kılmaktadır.

Örgütsel Vatandaşlık; günümüzdeki rekabet odaklı çalışma platformunda iş görenlerden yalnızca formel iş tanımları içerisinde bulunan görevleri yapmaları örgütlerin ayakta durabilmeleri için yeterli değildir. Bu anlamda örgütlerin başarıyı elde etmelerinin iş görenlerin formel görev tanımlarının ötesinde kalan ve gönüllülüğe dayalı davranışlar göstermelerine bağlı olduğu söylenebilir. Belirtilen davranışlar örgütsel vatandaşlık davranışlarıdır (Karaman ve Aylan, 2012). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili çalışmaların temeli Barnard (1938), Katz ve Khan (1966)'ın araştırmalarına dayanmaktadır. Fakat örgütsel vatandaşlık kavramı ilk kez Bateman ve Organ (1983) tarafından ifade edilmiş olup, Organ (1988) tarafından boyutlandırılmış ve kavramsallaştırılmıştır (Çelik ve Üstüner, 2020).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, çalışanın örgüt tarafından belirlenen biçimsel zorunlulukların ötesine geçerek istenenden daha fazlasını yapması (Greenberg ve Baron, 2000), örgütün beklentisinin üstünde resmi görevleri dışında ekstra rol performansı (Kumari ve Thapliyal, 2017), iş tanımlarında zorunlu tutulmayan, ihmal halinde ceza gerektirmeyen, biçimsel olarak ödüllendirilmeyen ve örgütün verimliliğini arttırmaya yönelik (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000), örgütün sosyal ve psikolojik çevresine katkı sunarak örgüte ait hedeflerin gerçekleştirilmesi için yardım eden bireysel davranışlardır (Lievens ve Anseel, 2004).

Örgütsel vatandaşlık davranışları; örgütün sağlıklı işleyişini engelleyen yıkıcı ve istenmeyen davranışları ortadan kaldıran, çalışanların yetenek ve becerilerini geliştiren, etkili bir eşgüdüm sistemi oluşturma nitelikleriyle örgütün verimliliği ile çalışanların performansını arttırmayı amaçlayan davranışları kapsamaktadır. Bireyler örgüt içi tutum ve davranışlarını, kendilerinden kaynaklanan yani kişisel olan faktörlerin yanı sıra, örgüt içindeki dinamiklere yönelik algılamalarına göre oluşturmaktadır (Songür, Basım ve Şeşen, 2008). Çalışanların çalıştıkları veya bağlı oldukları örgütlerde, biçimsel ödül sistemini dikkate almadan, bir bütün olarak örgütün fonksiyonlarını verimli biçimde yerine getirmesine yardımcı olan, gönüllülük esasına dayalı birey davranışı olarak tanımlanan örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri, hem kendileri hem de örgütleri açısından performansı ve başarıyı artırıcı etkiler yaratmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Örgütsel vatandaşlık davranışları, yöneticilerin işlerini kolaylaştıran gönüllü davranışlardan oluşur. Örgüte yeni katılan bireylerin adaptasyonu, çalışma saatlerine uygun olarak mola verme, toplantılara düzenli olarak iştirak etme, iş ile ilgili gerekli durumlarda fazladan sorumluluk alma ve bir sorunla karşılaşıldığında diğer çalışanlara gönüllü olarak yardım etme gibi davranışları içermektedir. Bu davranışların ortak özelliği, gösterilen bu davranışlarla ilgili bireylerin sözleşmelerinde herhangi bir madde olmayışıdır (Acar, 2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı iş

tanımlarının bir parçası olmamakla birlikte ödül beklentisi ve ceza korkusuyla yapılan davranışlar değildir. İsteğe bağlı olarak ortaya çıkan örgütsel vatandaşlık davranışı eğitimlerle geliştirilemez. Örgütün işleyişi açısından oldukça önemli olan bu davranışlar çalışanın inisiyatifine bağlı olarak sınırı belli olmayan insancıl değerlerden oluşmaktadır (Çelik, 2007).

Örgütsel vatandaşlık davranışını boyutlandırmaya yönelik olarak yapılan ilk çalışmada Smith, Organ ve Near (1983) örgütsel vatandaşlık davranışının en az iki ayrı boyut içerdiğini görmüşlerdir. Bu boyutlardan birincisi özgecilik ya da diğerlerini düşünme olarak, ikincisi ise genelleştirilmiş uyum yani şahsi olmayan vicdani vatandaşlık biçimi olarak adlandırılmıştır. Organ (1988) ise ekstra rol davranışları tanımını geliştirmiş ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramını ortaya koyarak beş boyutlu bir yapı ortaya koymuştur. Bunlar özgecilik, vicdanlılık, nezaket, sivil erdem ve centilmenliktir. Podsakoff ve MacKenzie (1989) tarafından bu boyutları ölçen bir ölçek geliştirilmiş ve birçok araştırmacı bu ölçeği araştırmalarında kullanmıştır (Akt. Göksal, 2017).

Özgecilik, Özgecilik çalışanın iş arkadaşlarının kendi işlerinde yaptıkları işlemler ile ilgili olarak kendisinin tercihi ve isteği doğrultusunda yardımda bulunmasını ifade etmektedir (Karaaslan, Özler ve Kulaklıoğlu, 2009). Göreve gelemeyen veya o an için derse giremeyecek olan çalışma arkadaşının işini üstlenen bir öğretmenin davranışı bu boyuta örnek verilebilir (Karaman, Yücel ve Dönder, 2008).

Vicdanlılık. Çalışanların, iş tanımında yapılmış olan işleri ve rolleriyle ilgili yapması gerekli olanların haricinde, örgütün işleyişinde gönüllü olarak katkı yapmaları (Bolat, Bolat, ve Seymen, 2009), üstlenilen rolün asgari düzeydeki gereklerinin ötesindeki davranışları içeren; iş süresini verimli değerlendirme ve çalışma ortamı için koyulan kurallara bağlı kalma gibi davranışların sergilenmesini esas alır (Şanal, 2013).

Nezaket, bireylerin davranışta bulunmadan önce düşünceli ve kontrollü hareket etmesi (Allison, Voss ve Dryer, 2001), birbirleriyle etkileşim halinde olan çalışanların, yapılan iş ve alınan kararlarla ilgili birbirlerini haberdar etmeleri şeklinde gelişen olumlu davranışlardır (Demiröz, 2014). Bir eylemi gerçekleşmeden önce bu eylemden etkilenebilecek kişileri önceden haberdar etmek ve düşüncelerini öğrenmek, planlanan çalışmalarını zamanında bildirmek gibi davranışlar nezaket boyutuna örnek olarak gösterilebilir (Podsakoff, Mackenzie, Paine ve Bachrach, 2000).

Sivil Erdem, örgüt içindeki toplantılara ve tartışmalara katılım sağlamak, örgüt içindeki yenilikleri yakından takip ederek bu kazanımların diğer örgüt üyelerince benimsenmesinde önder olmak, örgütün yapısı ve işleyişi ile ilgili konularda kendi fikrini beyan etmek, bu konular üzerine kafa yormak, bunları diğer çalışanlarla paylaşmak sivil erdem boyutunda tanımlanabilecek davranışlar olarak sıralanabilir (İşbaşı, 2000). Sivil erdem davranışları kişinin kendi grubunu olaylardan haberdar edebilmesi anlamına gelen bilgi sağlayıcı sivil erdem davranışı ve çalışanların diğer çalışanlarla gerekli iletişime girip örgüt içerisindeki değişim ve yenilik çalışmalarına uyum sağlayıcı davranışlarını ifade eden etki uyandırıcı bir sivil erdem davranışı olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir (Graham ve Van Dyne, 2006).

Centilmenlik, çalışanların örgütte yaşanabilecek olumsuzlukları problem etmeme zihniyetleri (Schnake ve Dumler, 2003) karşılaşılan problemlere karşı olumlu bir tutum sergilemeleridir (Gürbüz ve Dikmenli, 2007). Çalışanların gerek yöneticiler ile gerekse diğer çalışanlarla aralarındaki rahatsızlık ve zorluklara hoşgörü göstermesini ve gerginlik yaratabilecek olumsuz davranışlardan kaçınmasını ifade eder. Bu boyut iş sürecinde

gerçekleşen rahatsızlık ve zorlama konusunda duyarlı olma, olumsuz gelişmeler karşısında pozitif kalabilmek, farklı düşüncede olanlara saygı gösterme, grup çalışmalarında istekli olma gibi eylemleri kapsamaktadır. (Demirel, Seçkin, Özçınar, 2011).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt kaynaklarının korunması, örgüt içi iletişimin artırılması ve ortaya konan çıktının artırılması gibi konularda yardımcıdır. Örgütsel vatandaşlık davranışı örgütte mevcut vakit ve enerjinin, doğru zamanda doğru yöne kanalize edilmesini sağlayarak, örgüt açısından önemli bir tasarruf ve karlılık sağlar. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışının yaygın görüldüğü örgütlerde işi bırakma niyeti, başkalarına iş yıkma davranışı ve göreve devamsızlık yapma gibi durumlar daha az görülmektedir (Polat, 2007). Örgütsel vatandaşlık davranışı yöneticilerin performansını arttırabilir, diğer çalışanların üretkenliğini geliştirir, örgütteki grupların hem kendi içinde hem de diğer gruplarla olan uyumunu geliştirerek verimliliği arttırır. Kaynakların daha verimli kullanılmasına fırsat sunan örgütsel vatandaşlık davranışı, yönetsel işler için duyulan kaynak ihtiyacını azaltır. Örgütte daha nitelikli, çalışanların çalışmak ve kalmak isteyeceği arzu edilebilir bir ortam yaratır. Örgütsel verimliliğin devamlılığını sağlar. Örgütün çevredeki değişimlere uyum sağlama becerisini geliştirir (Podsakoff vd., 2000).

Örgütsel vatandaşlık davranışı, okullarda daha hassas ve önemli bir konudur. Okullarının gelecekteki insan kaynaklarının eğitimindeki ve ülkelerin kapsamlı gelişimindeki rolü, yüksek örgütsel vatandaşlık davranışına sahip öğretmenlerin gerekliliğinin temel nedenidir (Oplatka, 2009). Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin başarısı için fazladan çaba harcamakta, bazen hafta sonlarında öğrencilere akademik anlamda destek olmakta, görev tanımlarında belirtilmese de görevine yeni başlayan meslektaşına elinden geldiği kadar yardım etmektedirler. Öğretmenlerin bu davranışları örgütsel vatandaşlıkla ilgili olup okullardaki verimliliği ve başarıyı arttırmaktadır (Balci, Baltacı, Fiden, Cereci ve Acar, 2012). Çalışanlara gerçek anlamda tatmin olmalarını sağlayabilecek görevler verildiğinde ya da kendilerine ilham veren liderlere sahip olduklarında ve bunların bir sonucu olarak da işlerinden memnuniyet duyan ve örgütlerine karşı bağlılık duygusu ile hareket eden bireyler büyük ihtimalle resmi iş gereklerinin ötesinde davranışlar sergilemeye başlayacaklardır (Bolino, Turnley ve Bloodgood, 2002).

Eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli bir noktada bulunan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemeleri bir anlamda onların yöneticiler tarafından etkilenmesine bağlıdır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin hizmet yönelimli davranışları öğretmenleri etkileyecek ve onların resmi görevlerinin yanında daha çok görev üstlenip sorumluluk almalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyeceği düşünülmekte olup etkisinin belirlenmesi hem yönetim literatürüne hem de uygulayıcılara sağlayacağı katkının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alanyazın incelendiğinde hizmetkâr liderlik ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmaların (Vondey, 2010; Dinçer ve Öksüz, 2011; Güçel ve Begeç, 2012; Sanı vd., 2013; Koç ve Özyılmaz, 2020) özellikle eğitim örgütlerinde sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu anlamda bu araştırmada okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarına ve örgütsel vatandaşlığa yönelik algıları ne düzeydedir?

2- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarına ilişkin algıları ile örgütsel vatandaşlık algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3- Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarına ilişkin algıları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları, Ertürk ve Akgün, 2021) hizmetkâr okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları üzerindeki yordayıcılık gücünü ortaya koymak üzere ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışma Evreni

Araştırmanın çalışma evrenini Bolu il merkezinde bulunan 25 ilkokulda görev yapan toplam 550 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada çalışma evreninin tamamına ulaşılması hedeflendiğinden örneklem alınmamıştır. Ancak araştırmada kabul edilebilir öğretmen sayısına ulaşmak için Ural ve Kılıç (2005)'in belirttiği evren ve örneklem büyüklükleri dikkate alınarak merkez ilçede bulunan 25 ilkokulda çalışan 550 öğretmenden en az 226 öğretmene ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışma evrenini temsil eden 316 öğretmenden geçerli veri sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Hizmetkâr Okul Liderliği Ölçeği;

Öter ve Dağlı (2020) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, beş boyuttan ve 35 maddeden oluşmaktadır. Hizmet anlayışı boyutu 6; geliştirme boyutu 7; iletişim boyutu 6; dürüstlük boyutu 10; yönetim becerisi boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Hiç Katılmıyorum (1) Çok az Katılıyorum (2) Orta Düzeyde Katılıyorum (3) Büyük Oranda Katılıyorum (4) Tamamen Katılıyorum şeklinde beşli Likert tarzda düzenlenmiştir. Öter ve Dağlı (2020) güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ölçek genelinde .97; hizmet anlayışı boyutunda .89; geliştirme boyutunda .90; iletişim boyutuna .90; dürüstlük boyutunda .92; yönetim becerisi boyutunda .87 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ölçek genelinde .93; hizmet anlayışı boyutunda .92; geliştirme boyutunda .94; iletişim boyutuna .93; dürüstlük boyutunda .91; yönetim becerisi boyutunda .93 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçeğin toplam puanında ve boyutlarında güvenilirlik düzeyinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği;

DiPaola, Tarter ve Hoy'un (2005) geliştirmiş olduğu ölçeğin Türkçe uyarlamasını Taşdan ve Yılmaz (2008) yapmıştır. 12 maddeden oluşan ölçek tek boyutludur. Beşli Likert tarzda oluşturulan ölçek, 1.00-2.60 Düşük; 2.61-3.40 Orta; 3.41-5,00 Yüksek şeklinde değerlendirilmektedir (Ertürk, 2018). Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından ölçeğin güvenilirliğine yönelik yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .87 olarak saptanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .88 olarak tespit edilmiş olup ölçeğin güvenilirlik katsayısının yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş verilerin ($p>.05$) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmış olup okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışları ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını belirlemede ortalama, okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını arasındaki ilişkiyi belirlemede pearson momentler çarpımı katsayısı korelasyon analizi, okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları üzerindeki etkisini belirlemede basit regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderlik davranışlarına ve örgütsel vatandaşlığa yönelik algıları, okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki, okul yöneticilerinin hizmetkar okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algısına etkisine yönelik elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarına ve örgütsel vatandaşlığa yönelik algıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Okul Liderliği Davranışları ve Örgütsel Vatandaşlığa Yönelik Algıları

Ölçek ve Boyutları	n	\bar{x}	SS
Hizmet Anlayışı	316	3.12	0.62
Geliştirme	316	2.48	0.36
İletişim	316	4.02	0.44
Dürüstlük	316	3.94	0.52
Yönetim Becerisi	316	2.93	0.48
Hizmetkar Okul Liderliği Toplam	316	3.26	0.40
Örgütsel Vatandaşlık	316	4.15	0.63

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları geliştirme boyutunda ($\bar{x}=2.48$) düşük düzeyde; hizmetkar okul liderliği ölçeği toplam puanı ($\bar{x}=3.26$) ile hizmet anlayışı ($\bar{x}=3.12$) ve yönetim becerisi ($\bar{x}=2.93$) boyutlarında orta düzeyde; iletişim ($\bar{x}=4.02$) ve dürüstlük ($\bar{x}=3.94$) boyutlarında yüksek düzeyde saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları ($\bar{x}=4.15$) yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Bu bulgular öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin özellikle geliştirme boyutunda hizmetkar liderlik davranışlarının yetersiz olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca hizmetkar liderliğin temelini oluşturan hizmet anlayışı ile hizmetkar okul liderliği ölçeği toplam puanı ve yönetim becerisi boyutunda orta düzeyde saptanması da okul yöneticilerinin istenen düzeyde hizmetkar liderlik davranışı sergileyemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak, okul yöneticilerinin okuldaki faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde ve sağlıklı bir okul kültürü ve ikliminin oluşturulmasında oldukça önemli bir yeri olan

iletişim ve dürüstlük boyutlarında yüksek düzeyde hizmetkâr liderlik davranışı sergilemeleri olumlu bir durum olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları ve örgütsel vatandaşlığa yönelik algıları arasındaki ilişkiye yönelik pearson korelasyon analizi Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Okul Liderliği Davranışları ile Örgütsel Vatandaşlık Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

Örgütsel Vatandaşlık		
Hizmet Anlayışı	r	.780**
Geliştirme	r	.864**
İletişim	r	.713**
Dürüstlük	r	.752**
Yönetim Becerisi	r	.842**
Hizmetkâr Okul Liderliği	r	.781**
*p 0.00		

Mutlak değer olarak korelasyon katsayısı 0.71-1.00 arasında yüksek; 0.70-0.31 arasında orta; 0.30-0.00 arasında düşük düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 2 'de okul yöneticilerinin hizmetkâr liderliği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasındaki ilişkilerin varlığı, yönü ve derecesi verilmiştir. Tablo incelendiğinde; hizmetkar liderlik ölçeği toplam puanı (r=.781; p<0.05) ve hizmet anlayışı (r=.780; p<0.05), geliştirme (r=.864; p<0.05), iletişim (r=.713; p<0.05), dürüstlük (r=.752; p<0.05), yönetim becerisi (r=.842; p<0.05) boyutları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algısına etkisine yönelik regresyon analizi Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Yöneticilerinin Hizmetkâr Okul Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Algısına Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken			
	Örgütsel Vatandaşlık			
Hizmetkâr Okul Liderliği	B	t	p	
Sabit	1,22	3,32	0.00*	
Hizmet Anlayışı	0.65	3.43	0.00*	F 84.15
Geliştirme	1,41	3,82	0.00*	p 0.00*
İletişim	1.71	2.48	0.00*	R2 0.88
Dürüstlük	1,82	3,72	0.00*	
Yönetim Becerisi	0.67	2.86	0.00*	
Hizmetkâr Okul Liderliği	1,60	2,23	0.00*	

Tablo 3 incelendiğinde; hizmetkâr okul liderliği ölçeği toplam puanının ve alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının (F=84.15; p<0.01) anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Hizmetkâr okul liderliği ölçeği toplam puanı ve alt boyutları öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarında toplam varyansın % 88'ini (R²=0.88) açıklamaktadır. p değerleri incelendiğinde hizmetkar okul liderliği ölçeği toplam

puanının ve alt boyutlarının her birinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir ($p < 0.01$). Bu bulgular, okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışı sergilemeleriyle birlikte öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının da yükseleceği anlamına gelmektedir. Bir başka ifadeyle okul yöneticilerinin hizmetkâr liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları da artmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetleri ne kadar planlı yapılırsa yapılsın ekstra görev ve sorumlulukların ortaya çıkması öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını gerekli kıldığından okul yöneticileri hizmetkâr liderlik davranışları sergileyerek öğretmenlerin ortaya çıkan bu görev ve sorumlulukları başarıyla sonuçlandırmalarını sağlayabilir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları üzerinde hizmetkâr okul liderliği anlamlı bir yordayıcıdır. Okul yöneticilerinin hizmetkar liderlik davranışları iletişim ve dürüstlük boyutlarında yüksek, hizmet anlayışı ve yönetim becerisi boyutlarında orta, geliştirme boyutunda düşük düzeyde saptanmıştır. Okul yöneticilerinin öğretmenleri karar alma sürecine katması, ortak değerlere dayalı, öğrenme ve gelişmeye teşvik edici bir okul kültürü oluşturabilme, sosyal sorumluluklarını yerine getirme, okul ve öğretmenlerin kazanımlarını dengeleme gibi yönetim becerilerinin orta düzeyde olması; öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında stratejik bir konumda olan okul yöneticilerinin öğretmenlerde öz denetimin geliştirilmesi, öğretmenlere yetki ve desteğin verilmesi, mesleki gelişme olanak sağlama ve yeni fikirleri destekleme geliştirme anlamında düşük düzeyde liderlik davranışlarının bulunması dikkat çekici ve düşünülmeye gereken bir konudur. Okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarının geliştirme boyutunda düşük düzeyde olması öğretmenlere sağlanacak olan rehberlik hizmeti mesleki gelişimlerini sağlaması açısından istenmeyen bir durum olarak nitelendirilebilir. Çünkü okul yöneticilerinin denetim görevleri de göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmak sürekli öğrenmelerini sağlamak için geliştirme anlamında yetkinlik sahibi olmaları ve bu yetkinliklerini davranışa dönüştürmeleri oldukça önemlidir. Çünkü okul müdürlerine verilen ders denetimlerinde, yeterliği olmayan bir okul yöneticisinin denetimi gerçek amacına ulaştırması da beklenemez. Denetim, yönetim gibi uzmanlık isteyen bir alan olup, bu alanda eğitim almış yeterlik sahibi kişiler tarafından yapılması gerekmektedir. Bu anlamda okul yöneticilerinin denetim anlamında yeterliklerini olması okul yöneticilerini seçiminde denetim rolleri gereği adaylar bu kapsamda da değerlendirilmelidir (Ertürk ve Argon, 2018). Bu bağlamda denetim sisteminin yapı ve işleyiş bakımından yeniden yapılandırılarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik rehberlik ve geliştirme çalışmalarına odaklanması iyi olacaktır. Ayrıca hizmet yönelimli liderliğin bireylerin geliştirilmesinde hizmet etmeyi esas alan bir yaklaşım olduğu için ve eğitimin de çocukların geliştirilmesine ve yetiştirilmesine yönelik bir faaliyet olması birlikte düşünüldüğünde, okullardaki sergilenmesi gereken liderlik ile uyumlu olduğu söylenebilir. (Cerit, 2008).

Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları yüksek düzeydedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan ve bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalara (Altınkurt ve Yılmaz, 2012; Cinay, 2015; Bayrak, 2017; Sönmez ve Cemaloğlu, 2017; Akdemir, 2018; Ertürk, 2018; Alarçin, 2020) rastlamak mümkündür. Öğretmenlerin fedakârca rol gereklerinin dışında sergilemiş oldukları davranışların öğrenci başarısına sunmuş olduğu katkı ve öğrencilerin

okula daha fazla bağlanmalarını sağlayan etkili öğretmen davranışları, eğitim öğretim faaliyetlerinin nitelikli olmasında oldukça önem taşımaktadır (Mercan, 2006). Örgütsel vatandaşlık davranışları, diğerlerine yardım etme, örgütü koruma, hafta sonları çalışma, potansiyelinin üzerinde performans gösterme, işte yaşanan olumsuzlukları görmezden gelme, vb. davranışları içermekte (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000) olduğundan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarının yüksek düzeyde olması olumlu bir durumdur. Çünkü öğretmenlik, yüksek performans gerektiren bir meslek olup sürekli çalışmayı gerektirmektedir. Okulların insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı kurumlar olması dolayısıyla yaşanabilecek sorunların oldukça fazla olması ve öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkmaları, yeteri kadar kaynak sağlanamayan okullarda öğretmenlerin bu durumu sorun yapmaksızın çalışmaları oldukça önemlidir. Bu anlamda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının yüksek düzeyde olması tüm bu davranışların ortaya çıkmasını sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin girdikleri dersler için hazırlanmaları, okul içerisindeki vakitlerini iyi değerlendirmeleri, teneffüs süresini aşmamaları, ekstra yükümlülük almaları, işi çok olan dostlarına ve görevde yeni olan öğretmen arkadaşlarına yardımcı olmaları, gelişmeleri izleyip aktarmaları gibi örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermeleri okulun etkililik ve verimlilik düzeyini yükseltir (Karacan, 2017). Örgütsel amaçlara ulaşmada gerekli olan çalışan davranışlarının tüm boyutlarına formal görev tanımında yer verilmesi oldukça güçtür. Bu nedenle örgütsel vatandaşlık davranışı örgütün verimliliği için oldukça önemlidir (Berber, 2010).

Okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde bir ilişkinin ve öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları üzerinde hizmetkar okul liderliğinin anlamlı bir yordayıcı olarak saptanması öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin hizmetkâr okul liderliği davranışlarının genel anlamda ve hizmet anlayışı ile yönetim becerisi boyutlarında orta, geliştirme boyutunda düşük düzeyde olması yine önemli bir sonuçtur. Çünkü öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı sergilenmesine önemli bir yordayıcı olan hizmetkar okul liderliğinin öğretmenler tarafından orta ve düşük düzeyde algılanması dikkat edilmesi gereken bir durum ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin geliştirilmesi, hizmet etme ve yönetim becerisi konularında yeterliklerinin sorgulanmasını da gerektirmektedir. Okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin yeterli olmaması, yönetici seçme ve yetiştirme uygulamalarının insan kaynakları yönetiminin önemli ilkelerinden birisi olan yeterlik ilkesine uygun olmamasından kaynaklandığı ifade edilebilir. Literatürde hizmetkar liderlik ve örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı ve pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalarının yanında (Baytok ve Ergen, 2013; Trong Tuan, 2017) hizmetkar liderliğin örgütsel vatandaşlık üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılan ve bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalara (Ehrhart, 2004; Liden vd., 2008; Walumbwa, Hartnell ve Oke, 2010; Vondey, 2010; Dinçer ve Öksüz, 2011; Güçel ve Begeç, 2012; Amah, 2018; Luu, 2019) rastlamak mümkündür. Belirtilen çalışmalar bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin öğretmenlerin karar alma sürecine katması, ortak değerlere dayalı, öğrenme ve gelişmeye teşvik edici bir okul kültürü oluşturabilme, sosyal sorumluluklarını yerine getirme, okul ve öğretmenlerin kazanımlarını dengeleme gibi yönetim becerilerinin orta düzeyde olması; öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin sağlanmasında stratejik bir konumda olan okul yöneticilerinin öğretmenlerde öz denetimin geliştirilmesi, öğretmenlere yetki ve desteğin verilmesi, mesleki gelişme olanak sağlama ve yeni fikirleri destekleme geliştirme anlamında düşük düzeyde liderlik davranışlarının bulunması dikkat çekici ve düşünülmeli gereken bir konudur. Çünkü yönetim becerisi yeterli düzeyde olmayan bir

yöneticinin öğretmenler arasındaki işbirliği ve koordinasyonu sağlamada, motivasyon düzeylerini artırmada, sağlıklı bir okul kültürü ve iklimi oluşturmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sunmada ve karara katılımlarını sağlamada yetersiz kalacağı söylenebilir.

Öneriler

Araştırmanın bulguları ve sonuçları çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1- Okul yöneticilerinin hizmetkar okul liderliği davranışlarının artırılması için;

a) Geliştirme boyutunda; öğretmenlerin yeni fikirlerini geliştirmeleri için teşvik edebilir, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine fırsat ve destek verebilir, öğretmenlerin işlerini en iyi şekilde yapmaları için yetkilendirme yapabilir ve gerekli desteği sağlayabilir.

b) Hizmet anlayışı boyutunda; öğretmenlerin ihtiyaçlarına odaklanabilir, öğretmenlerin duygu ve düşüncelerine önem vererek öğretmenler bireysel olarak ilgi gösterebilir. Okul vizyonunu belirlerken öğretmenlerin vizyonunu da dikkate alabilir. Güç ve yetkisin öğretmenlerin yararına kullanabilir.

c) Yönetim becerisi boyutunda; öğretmenlerin karar alma sürecine katılımlarını sağlayabilir, okulda öğrenmeyi ve gelişmeyi teşvik eden ortak değerlere dayalı bir kültür oluşturabilir, sorunların farkında olarak ve bu sorunları öğretmenlerle birlikte çözmeye çalışmalıdır. Okulun sosyal sorumluluklarını yerine getirmesine önem vermelidir.

2- Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algıları üzerinde hizmetkar okul liderliğini anlamlı bir yordayıcı olması ve aralarındaki yüksek düzeyde ilişkini varlığı; okul yöneticilerinin hizmetkar okul liderliği davranışlarının öğretmenlerin resmi görevlerini dışında ekstra çaba göstermelerini sağlayacağından okul yöneticilerinin hizmetkar liderliğe yönelik bilgilerinin artırılmasına yönelik çalıştay seminer vb. katılımları sağlanabilir.

3- Okul yöneticilerinin hizmetkar okul liderliği davranışlarının ortaya çıkarılmasına yönelik farklı yöntem ve çalışma evrenini içeren çalışmalar yapılabilir.

4- Yönetici seçme ve yetiştirmede insan kaynakları yönetiminde yeterlik ilkesi uygulanarak önce etkili yönetici ve daha sonra etkili liderler yetiştirilebilir.

Kaynakça

- Acar, Z. A. (2006). Örgütsel yurttaşlık davranışı: Kavramsal gelişimi ile kişisel ve örgütsel etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(1), 1-14.
- Akdemir, Y. (2018) *Yönetimsel davranış becerileri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alarçin, S. (2020). *Okul müdürlerinin karizmatik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Allison, B. J., Voss, R. S. ve Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282-288.

- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Amah, O. E. (2018). Determining the antecedents and outcomes of servant leadership. *Journal of General Management*, 43(3), 126-138.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C., ve Acar, A. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Barbuto, J. E., ve Wheeler, D.W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Group ve Organization Management*, 31(3), 300-326.
- Bayrak, Ö. (2017). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Baytok, A., ve Ergen, F. D., (2013). Hizmetkar liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: İstanbul ve Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 105-132.
- Berber, A. (2010). *Çalışanların örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bolat, O. İ., Bolat, T., & Seymen, O. A. (2009). Güçlendirici lider davranışları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin sosyal mübadele kuramından hareketle incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 215-239.
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, J. M.(2002). Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations. *Academy of Management Review*, 27(4), 505-522.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 55, 547-570.
- Cinay, F. (2015) *İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt kültürü ve örgütsel vatandaşlık davranışı bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çelik, O. T., ve Üstüner, M. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel politika algıları ile örgütsel bağlılıkları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 120-135.
- Demirel Y., Seçkin, Z., ve Özçınar M. F., (2011). Örgütsel iletişim ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20 (2), 33-48.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinçer, M. K., ve Öksüz, B. (2011). Hizmetkâr liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı geliştirmek. *Erciyes İletişim Dergisi, Akademia*, 2(2), 2-18.
- DiPaola, M. F., Tarter, C. J., & Hoy, W. K. (2005). Measuring organizational citizenship of schools: The OCB scale, in W. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Educational Leadership and Reform*, (4), 319-341. Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Ehrhart, M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61-94.
- Ekinci, A. (2015). Okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi ve hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 179(40), 341-360.

- Ertürk, R. (2018). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik davranışları, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve duygusal bağlılık algıları arasındaki ilişki*, E. Babaoğlu, E. Kırıl, A. Çilek (E.), *Eğitimden kareler* içinde (24-44). Eyuder Yayınları.
- Ertürk, R., ve Akgün, N. (2021). Teacher perceptions on the concepts of principal and deputy principal. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 39-54. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2021.8.4.515>.
- Ertürk, R., ve Argon, T. (Aralık, 2018). Okul yöneticilerinin görevlendirmelerinde İKY yeterlik ilkesinin değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi Forumu Tam Metin Bildiri Kitabı* İçinde (ss.147-177). Eyuder Yayınları.
- Göksal, M. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin beş faktör kişilik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Graham, Jill W., & Van Dyne, Linn (2006). Gathering Information and Exercising Influence: Two Forms of Civic Virtue Organizational Citizenship Behavior, *Employ Respons Rights Journal*, DOI 10.1007/s 10672-006-9007.
- Greenberg, J., & Baron, R.A. (2000) *Behavior in organizations* (7th Edition). Prentice-Hall, Newjersey.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Greenleaf, R. K. (1998). *The power of servant-leadership*. San Fransisco: Berrett Koehler.
- Greenleaf, R. K. (2002). Focus on leadership. L. C. Spears (Ed.). *Essentials of servantleadership* (s. 19-26). New York: John Wiley ve Sons, Inc.
- Güçel, C., ve Begeç, S. (2012). The effect of the servant leadership on organizational citizenship behavior: case study of a university. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 4(1), 107-116.
- Gürbüz, S., ve Dikmenli, O. (2007). An empirical study on identifying performance appraisal biases in a public organization in Turkey, *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 108-138.
- Hardin, F. (2003). *Impacting texas public schools through a student servant leader model: A case study*. (Unpublished doctoral thesis), Texas Tech University, Texas.
- İşbaşı, J. Ö. (2000). *Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü: Bir turizm örgütünde uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Joseph, E. E., ve Winston, B. E. (2005). A correlation of servant leadership, leader trust, and organizational trust. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(1), 6-22. <https://doi.org/10.1108/01437730510575552>.
- Karacan, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, A. ve Aylan, S. (2012). Örgütsel vatandaşlık. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(1), 35-48.
- Kumari, P. and Thapliyal, S. (2017). Studying the impact of organizational citizenship behavior on organizational effectiveness. *International Academic Journal of Organizational Behavior and Human Resource Management*, 4(1), 9-21.
- Karaaslan, A., Özler, D. E., & Kulaklıoğlu, A. S. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışı ve bilgi paylaşımı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(2), 135-160.

- Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen görüşlerine göre, okullardaki bürokrasi ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(1), 49-74.
- Koç, S., Özyılmaz, A. (2020). Hizmetkâr liderliğin örgütsel vatandaşlık davranışı, görev performansı ve örgütsel bağlılık ile olan ilişkisinde proaktif kişiliğin düzenleyici (moderatör) etkisi. D. Balkan (Ed.), *Sosyal bilimler alanında akademik araştırmalar İçinde* (ss.9-24). İzmir: Duvar Yayınları.
- Laub, J. A. (1999), *Assessing the servant organizations: development of the servant organizational leadership assessment (sola) instrument*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Florida Atlantic University.
- Liden, R. C., Wayne, S. J. Zhao, H., & Henderson, D. (2008), Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment, *The Leadership Quarterly*, 19(2), 161-177.
- Lievens, F., & Anseel, F. (2004). Confirmatory factor analysis and invariance of an organizational citizenship behavior measure across samples in a Dutch-speaking context. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 299-306.
- Luu, T. T. (2019). Building employees' organizational citizenship behavior for the environment: The role of environmentally-specific servant leadership and a moderated mediation mechanism. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 31(1), 406-426.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. (Yüksek lisans tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 117-135.
- Öter, M. Ö., & Dağlı, A. (2020). Hizmetkâr okul liderliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 397-423. DOI: 10.26466/opus.749822.
- Page, D., & Wong, P. T. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership, Adjibolosoo, S. (Ed.) içinde, *The human factor in shaping the course of history and development*, Boston, University Press of America.
- Patterson, K. A. (2003). *Servant leadership: A theoretical model* (Unpublished doctoral dissertation). Regent University. AAT 3082719.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet alguları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Russell, R. F. (2001). The role of values in servant leadership. *Leadership & Organization Development Journal*, 22, 76-84.
- Russell, R. F., & Stone, A. G. (2002). *A review of servant leadership attributes: developing a practical model*. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 145.
- Sanı, Ü., O., F., Çalışkan, C., S., Atan, Ö., ve Yozgat, U. (2013). Öğretim üyelerinin hizmetkar liderlik davranışları ve ardılları üzerine bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 13(1), 63-82
- Songür, N. H., Basım, N., ve Çeçen, H. (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışında adalet algısının öncüllük rolü. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(4), 79-100.
- Schnake, M. E., & Dumler, M. P. (2003). Levels of measurement and analysis issues in organizational citizenship behaviour research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 283-301, <https://doi.org/10.1348/096317903769647184>.
- Sönmez, E., ve Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141.

- Stone, A. G., Russel, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Şanal, M. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışının işletmeler açısından önemi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 529-538.
- Taşdan, M., & Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justicescales'adaptation to Turkish. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Taylor, T. A. (2002). Examination of leadership practices of principals identified as servant leaders. *Dissertation Abstracts International*, 63(5), 1661. (Umi No. 3052221).
- Trompenaars, F., & Voerman, E. (2009). *Servant-leadership across cultures: Harnessing the strengths of the world's most powerful management philosophy*. New York: The McGraw- Hill Companies.
- Trong Tuan, L. (2017). Knowledge sharing in public organizations: The roles of servant leadership and organizational citizenship behavior. *International Journal of Public Administration*, 40(4), 361-373. <https://doi.org/10.1080/01900692.2015.1113550>.
- Tuğyan, N. (2017). *Hizmetkâr liderliğin oluşmasında etkili olan unsurların belirlenmesine yönelik ampirik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi), Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Vinod, S., & Sudhakar, B. (2011). Servant leadership: A unique art of leadership!. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(11), 456-467.
- Vondey, M. (2010). The relationships among servant leadership, organizational citizenship behavior, person-organization fit, and organizational identification. *International Journal of Leadership Studies*, 6(1), 3-27.
- Walumbwa, F. O., Hartnell, C. A., & Oke, A. (2010). Servant leadership, procedural justice climate, service climate, employee attitudes, and organizational citizenship behavior: A cross-level investigation. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 517.