

ISSN: 1305-0060



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi

Eğitim Fakültesi Dergisi

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi



Dicle Üniversitesi
Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi

www.zgefdergisi.com

39.SAYI

www.zgefdergi.com



Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi <i>Haziran ve Aralık Aylarında Yayınlanan Ulusal Hakemli Bir Dergidir</i> Haziran /June 2021 Sayı/Issue: 39		
Sahibi/Owner Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Giray TOPAL		
Editör/Editor Doç. Dr. Fatih YILMAZ Dr. Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL		
Editör Yrd/Editor Ass. Dr. Öğr.Üyesi Özcan EKİCİ Dr. Öğr.Üyesi Ferat YILMAZ		
Alan Editörü /Assistant Editors Doç. Dr. Osman SOLMAZ Dr. Öğr.Üyesi Ali İhsan MUT Dr. Öğr.Üyesi Ahmet BAŞKAN Dr. Öğr.Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ Dr.Hanifi ŞEKERCİ Dr.Sedef SÜER		
Danışma Kurulu/Advisory Board Prof. Dr. Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi Prof. Dr. Aytekin İŞMAN, Sakarya Üniversitesi Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, İnönü Üniversitesi Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Fırat Üniversitesi Prof. Dr. Murat ALTUN, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa ERGÜN, Afyonkocatepe Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Anadolu Üniversitesi Prof. Dr. Petek AŞKAR, Hacettepe Üniversitesi Prof. Dr. Salih ÇEPNİ, Uludağ Üniversitesi Prof. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU, Siirt Üniversitesi		
Dizinlenme/Indexing DRJI, SOBIAD, NewJour, Türk Eğitim İndeksi, ASOS, Research Bible, Araştırmaz, Google Akademik ve Akademik Dizin tarafından dizinlenmektedir.	Sekretarya/Secretary Arş.Gör. M.Özgür KELEŞ	Kapak Dr. Öğr.Üyesi Barış AYDIN
	Web Adresi/Web Address http://www.zgefdergi.com	İletişim/Contact egitimdergi@dicle.edu.tr



39. Sayı Yazı İnceleme Kurulu Hakemleri - I

Prof.Dr. Arzu ÖZYÜREK, Karabük Üniversitesi

Prof.Dr. Ruhi SARP KAYA, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Prof.Dr.Tamer KUTLUCA, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Sibel ER NAS, Trabzon Üniversitesi

Doç.Dr. Çetin TAN, Fırat Üniversitesi

Doç.Dr. Fatih YILMAZ, Dicle Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Mehtap SARAÇOĞLU, Siirt Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Yahya Han ERBAŞ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Servet ATİK, İnönü Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Hamza YAKAR, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM, Akdeniz Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Fehmi DEMİR, Siirt Üniversitesi

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet DEMİRKOL, Dicle Üniversitesi

Dr.Sedef SÜER, Dicle Üniversitesi

Dr.Elçin AYZ, Dicle Üniversitesi

Dr.Yasemin KUBANÇ, Fırat Üniversitesi

Dr.Yasemin YÜZBAŞIOĞLU, MEB

Dr.İsmet KAYA, Dicle Üniversitesi

Dr.Hanifi ŞEKERCİ, Dicle Üniversitesi

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENT

Öğretmen Gözünden Covid-19 Süreci: Öğrencilerin Bağımsız Araştırma ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bir Durum Çalışması,1- 13

Müslim ALANOĞLU, Bircan DOĞAN

Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler,14- 23

Mustafa POLAT, Burçin AYAZ DURSUN, Ergin DİK, Osman GÜR

Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvarına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi, 24- 33

Mehmet Ali PINAR, Güldem DÖNEL AKGÜL

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Siverek İlçesi Örneği), 34- 47

Esmâ YILDIZ, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi: Öğretmen Adaylarının Bakış Açısı, 48- 62

Canan CENGİZ

Felsefi Açıdan Siyaset ve Eğitim Yönetiminde Meşruiyet Kaynaklarına İlişkin Bir Araştırma, 63- 73

Turan Akman ERKİLİÇ

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, 74- 91

Erdal AKBULUT, Cemal AKÜZÜM

Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışmana İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, 92- 103

Merve DURUĞA, Ümit DOĞAN

Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin Müdür Kavramına İlişkin Metaforik Algıları, 104- 116

Ümit DOĞAN, Aysu DOĞAN

Toplumsal Cinsiyet Algısı ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki, 117- 125

Ezgi SUMBAS, Nuri ERDEMİR

Covid-19 Süreci İle Başlayan Uzaktan Eğitimde Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme ve Derse Katılım İlişkinin İncelenmesi, 126- 134

Nurhan DEDE, Ahmet KESKİN, Emine ÖZTÜRK, Macide GÜLCAN KESKİN



Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Siverek İlçesi Örneği)*

Esmayıldız YILDIZ¹

¹ Öğretmen, MEB, esmayildiz005@gmail.com

Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN²

² Prof. Dr., Gazî Üniversitesi, gulums@ga.zi.edu.tr

Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ³

³ Doktora öğrencisi, Gazî Üniversitesi, m.sptc@hotmail.com

Geliş Tarihi/Received: 5.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 5.03.2021

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.161>

ÖZ

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin yaşam doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 110 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenler ile ilgili bilgilere ulaşabilmek için Kişisel Bilgi Formu ve öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek için Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklem için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş; anlamlı çıkan farklılıklarda grup farklılıklarını inceleyebilmek için Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin yaşlarına, medeni durumlarına, kıdemlerine, kadro durumlarına, görev yaptıkları kurumların türüne, sınıflarının fiziksel yeterliliğine, kaynaştırma öğrencisi varlığına ve dil açısından problem yaşanıp yaşanmadığına göre istatistiksel olarak anlamsız ($p>0,05$); mesleklerini isteyerek seçme durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, okul öncesi eğitim kurumu, yaşam doyumu

Investigation of Preschool Teachers' Life Satisfaction Levels in Terms of Some Variables (Siverek District Example)*

ABSTRACT

The research was conducted to examine preschool teachers' life satisfaction according to some variables. The research was carried out with 110 pre-school teachers working in schools affiliated to the Ministry of Education in Siverek district of Şanlıurfa province. Personal Information Form was used to access information about teachers and Life Satisfaction Scale was used to determine teachers' satisfaction levels. The data were analyzed in the SPSS program according to the number of independent variables by the t test and One Way Variance Analysis (ANOVA) for independent samples; Scheffe test was used to examine group differences in significant differences. As a result of the research, it is statistically insignificant according to the age levels of the teachers, their marital status, their seniority, their position of staff, the type of institutions they work in, the physical competence of their classes, the presence of inclusion students and whether there are problems in terms of language ($p>0.05$); It was observed that there was a statistically significant difference according to their willingly choosing their profession ($p<0.05$).

Keywords: Preschool teacher, preschool education institution, life satisfaction

1. GİRİŞ

Yaşam doyumu kavramı ilk kez 1961 senesinde Neugarten tarafından ortaya atılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşamı ve doyumu içinde barındıran bu kavramın anlaşılabilmesi için öncelikle “doyum” kavramının ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Doyum bireyin ihtiyaçlarının, isteklerinin ve hayattan beklentilerinin karşılanmasını ifade etmektedir (Özer & Karabulut, 2003). Yaşam doyumu ise kişinin bu istek, ihtiyaç ve arzularına sahip olması olarak açıklanmaktadır (Dilmaç & Ekşi, 2008). Yaşam doyumu kişinin kendi belirlediği ölçütlere göre yaşamını olumlu bir şekilde değerlendirmesidir (Diener, Emmons,

Larsen & Griffin, 1985). Ayrıca yaşam doyumu bireyin hayatında moral yüksekliği, mutluluk gibi olumlu duyguların yoğun olmasını da ifade etmektedir (Vara, 1999: 23).

Yaşam doyumu kişinin beklentilerinin reel olanlarla mukayese edilmesi sonucunda ortaya koyulmakta ve kişinin bütün hayatını ve hayatının tüm boyutlarını içermektedir. Günlük hayattan haz duymak, hayatın anlamını çözümlenebilmek, amaçlara ulaşma gayreti gösterebilmek, bedensel olarak iyi hissetmek ve sosyal ilişkilerde başarılı olmak gibi durumlar yaşam doyumunun boyutları arasında gösterilebilmektedir. Doyum alanı içerisinde kişinin aile yaşantısı, işi, edindiği hobileri, fiziksel ve bedensel sağlık durumu, maddi durumu, iş ve arkadaş çevresi gibi faktörler yer almaktadır. Kısacası yaşam doyumu, kişinin yaşam içerisinde ki olumlu ve olumsuz duygu durumlarını yansıtmakta ve mutluluğun bir ölçüsü olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2014: 53) Bu bağlamda bireyin psikolojik durumu yaşam doyumunun göstergelerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin kişisel hayatlarında yaşadıkları problemler ve zorluklar, bireysel ve sosyal çatışmalar yaşam doyumunu olumsuz etkileyen faktörler arasında sayılabilmektedir (Demirel & Canat, 2004).

Gizil bir değişken olması sebebiyle yaşam doyumunun doğrudan gözlemlenebilmesi mümkün olmamaktadır. Bu sebepten dolayı yaşam doyumu kavramı açıklanırken benzer kavramlardan yararlanmak daha doğru olmaktadır (Çetinkaya, 2011). Bu benzer kavramları mutluluk, öznel iyi oluş ve yaşam kalitesi oluşturmaktadır. Bu kavramlar her ne kadar yaşam doyumu ile eş anlamlı olarak kullanılsa da, yaşam doyumu kavramı mutluluk, öznel iyi oluş ve yaşam kalitesi ile ilişkili farklı bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mutluluk haz alma, iyi olma hali, sevinç ve tatmin olma olarak tanımlanmaktadır (VandenBos, 2007). Mutluluğun net bir tanımı olmamasına rağmen genellikle olumlu duygular ile ilişkilendirilmektedir (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). Araştırmaların genelinde mutluluk ve yaşam doyumu arasında yakın bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ancak mutluluk ve yaşam doyumu aynı kavramlar olmamakla birlikte, bu iki kavramı birbirinden ayıran özellikler bulunmaktadır. Mutluluk daha çok duygusal boyuta sahipken, yaşam doyumu bilişsel boyutta özellikleri de barındırmaktadır. Mutluluk, bireylerin duygularını ifade ederken, herhangi bir değerlendirme içermemektedir. Yaşam doyumu ise bireyin kendi kriterlerine göre hayatıyla ilgili bir değerlendirme yapmasını gerektirmektedir (Crooker & Near, 1998). Yaşam doyumu bireyin hayata yüklediği anlama göre oluşturduğu düşünceleri temsil ederken; mutluluk ise olumlu ya da olumsuz olaylar karşısında bireyin hissettiği ve yaşadığı duyguları ifade etmektedir (Sirgy, 2012: 35).

Öznel iyi oluş insanın kendi hayatını bilişsel ve duyuşsal açıdan değerlendirmesidir (Diener, 2000). Öznel iyi oluş olumlu duygu, olumsuz duygu ve yaşam doyumu ile ilişkilendirilmektedir. Öznel iyi oluşu etkileyen olumsuz duygu boyutunu bireyin mutsuzluk, acı, keder, gam ve tasa gibi olumsuz duyguları ifade ederken; olumlu duygu boyutunu ise mutlu olma, sevinç, haz duyma gibi olumlu duygular ifade etmektedir. Yaşam doyumu boyutu ise yaşama dair genel bir değerlendirme yapmayı kastetmekte ve öznel iyi oluşun bilişsel boyutunu kapsamaktadır. Olumlu ve olumsuz duygu boyutlarında bireyin verdiği tepkiler anlık ya da belli bir süreyi kapsarken, yaşam doyumu boyutu bireyin kendi fikirlerini, hayat tarzını ve kendisiyle ilgili yargılarını içerdiğinden bir süreç olarak ele alınmaktadır (Yetim, 2001).

Yaşam kalitesi ise ⁽¹⁾kişinin hayat koşullarının niteliği, ⁽²⁾kişinin bu niteliklerden memnuniyeti ve ⁽³⁾hayat koşullarının ve kişinin memnuniyetinin toplamı olarak üç boyutta ifade edilmektedir (Borthwick-Duffy, 1992: 57). Ayrıca yaşam kalitesi nesnel ve öznel boyutlarda da ele alınabilmektedir. Nesnel boyutta kişinin sağlığı, eğitimi, geliri gibi özellikleri yer alırken, öznel boyutta ise kişinin mutluluğu, yaşadığı olumlu ve/veya olumsuz olayları, işi, sosyal ve aile hayatı gibi çeşitli alanlarda yaşadığı doyumları yer almaktadır. Bu sınıflandırmada da görüldüğü gibi yaşam doyumu kavramı kişinin yaşam kalitesiyle ilgili yapmış olduğu öznel değerlendirmeler içerisinde yer almaktadır (Sirgy, 2012).

Yaşam doyumu insanların ruh ve beden sağlığını doğrudan etkilediği için önemli bir yere sahiptir. Bireyin aile ve sosyal ilişkilerinde başarılı olabilmesi, yaşamını kaliteli bir şekilde devam ettirebilmesi ve mutlu bir kişi olabilmesi için yaşam doyumunun sağlanması gerekmektedir. Yaşam tatmini yüksek olan bireyler hem ruhen hem de fiziken daha sağlıklı olmakta, dolayısıyla da kendilerine, ailelerine ve sosyal çevrelerine daha fazla kaliteli zaman ayırmaktadır (Keser, 2003: 186).

Frish (2006), bireyin iyi hissetmesini, kendisini ödüllendirmesi olarak düşünmekte ve bireyin yaşamından aldığı doyumun yüksek olmasının, hayatında önemli ve iyi işler yapmış olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Yüksek yaşam doyumunu ve tutarlı mutluluk insanın fiziksel ve ruhsal olarak iyi hissetmesinde, zorluklarla etkili ve yeterli bir şekilde mücadele edebilmesinde, kendisine güvenmesinde, aktif ve enerjik olmasında, sosyalleşmesinde ve hedeflerine ulaşmadaki kararlılığında etkili olmaktadır. İnsanın hayatı boyunca en önemli hedeflerinden birisinin yaşamından doyum sağlamak olması, yaşam doyumunu kavramının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir (Seligman, 2007).

Yaşam doyumunun insan hayatındaki önemi araştırmaların da konusu haline gelmiştir. Yaşam doyumunu ile ilgili yapılan araştırmalarla, yüksek yaşam doyumuna sahip bireylerin ruhsal ve bedensel sağlıklarının daha iyi olduğu, kendilerine güvenlerinin daha yüksek olduğu, daha çok saygı gördükleri ve dünyaya bakış açılarının daha olumlu olduğu ispatlanmıştır. Yine yapılan araştırmalar neticesinde yaşam doyumuna gereken önem verildiğinde; en başta birey olmak üzere sırası ile aile ve toplum yaşamlarında huzurun, mutluluk düzeyinin ve hayat kalitesinin artacağı ortaya çıkmıştır (Keser, 2003: 186).

Yaşam, bireyin hem iş hayatını hem de iş dışında kalan zamanını kapsayan bir süreç olarak düşünüldüğünde, yaşam doyumunu da bireyin tüm hayatına gösterdiği tutum ve ya duygusal tepki olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşam doyumunu yalnız ve net gibi gözükmese de esasen çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Yapılan araştırmalarda da yaşam doyumunun ölçülmesinde ve yaşam doyumunu etkileyen faktörlerin sınırlarının belirlenmesinde birçok zorluğun yaşandığı belirtilmektedir. Yapılan ilk çalışmalarda yaşam doyumunu etkilediği düşünülen binlerce öge ölçülürken, öge sayısı ortalama olarak 15 ile 30 arasına indirgenmiştir (Tomrukçu, 2010: 9). Yaşam doyumunu kavramı her birey için farklı bir şey ifade edebileceği için, yaşam doyumunu etkileyen faktörleri net bir şekilde sınırlamak da zorlaşmıştır. Baykoçak (2002) araştırması sonucunda yaşam doyumunu etkileyen faktörleri bireyin günlük hayatından memnuniyeti, hayatını anlamlı bulması, hedeflerini gerçekleştirirken uyum göstermede başarılı olabilmesi, bedensel anlamda kendisini iyi hissetmesi, ekonomi ve güvenlik anlamında memnun olması, sosyal ilişkilerinde başarılı olması ve olumlu ve bireysel kimliğe sahip olması olarak sıralamıştır. Başka bir araştırmada ise yaşam doyumunu sağlık, kendine güven, kendini anlayabilme ve tanımlayabilme, aile ve akrabalık ilişkileri, eşle olan yakınlık, çocuk sahibi olma ve onu yetiştirme, araçsal rahatlık gibi etmenlerin etkilediği belirtilmiştir (Dikmen, 1995: 118).

Hiç kuskusuz bütün insanlar yaşam doyumlarının yüksek olmasını arzulamaktadır. Ancak yaşam doyumunun yüksek olması eğitim kurumlarında çalışanlar için daha önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretmenlerin yaşam doyumunu sadece kendilerini ve yakın çevresini değil, öğrencilerini de olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir.

Günümüz dünyasında gün içi vaktin büyük bir bölümü çalışma saatleriyle geçmektedir. Yani çalışma hayatının sağlıklı veya sağlıksız olması kişilerin yaşam doyumlarını doğrudan etkilemektedir. Yaşam doyumunu yüksek olan bir bireyin çalışma hayatından da genellikle memnun olduğu görülmektedir. Karşılıklı olarak hem iş hayatı yaşam doyumunu etkilemekte, hem de yaşam doyumunu iş hayatını etkilemektedir. Eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumlarının yüksek olması, onların öğrencileriyle olan ilişkilerini de sağlıklı etkilemektedir. Toplumların kalkınmasında ve gelişmesinde eğitimin, eğitimin sağlanabilmesinde ise öğretmenlerin başlıca yer tuttuğu gerçeği göz önüne alındığında, eğitim kurumu çalışanlarının yaşam doyumlarının yüksek olması büyük bir öneme sahiptir.

Bu sebeple araştırma, bazı değişkenlerin okul öncesi öğretmenlerinin yaşam doyumunu düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada “Okul öncesi öğretmenlerinin yaşı, medeni durumu, görevini isteğiyle seçmesi, öğretmenlik mesleğindeki kıdemi, kadro durumu, görev yaptığı kurumun türü, algılarına göre sınıfının fiziksel yeterliği, sınıfında kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve sınıftaki çocuklarla iletişim kurmada dil farklılığı açısından problem yaşaması yaşam doyumuna ait puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yaratmakta mıdır?” sorunun cevapları aranmıştır.

2. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve çalışmada dikkat edilecek etik ilkeler üzerinde durulmuştur.

2. 1. Araştırmanın Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam doyumları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma, tarama modelinin uygulandığı betimsel bir araştırmadır. Veriler önceden belirlenmiş olan kitleden seçilen örneklemden aynı zamanda toplandığından, araştırma kesitsel bir betimlemedir. Araştırma, verilerin analizi dikkate alındığında, betimsel tekniklerin yanı sıra hem gruplar arası karşılaştırmaları, hem de korelasyonel analizleri gerektirmektedir. Bu nedenle araştırma, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli özelliğine sahiptir (Karasar, 2012: 77).

2. 2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın kitesini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinin Siverek ilçesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim veren okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Kotanın belirlenmesinde kullanılan toplam okul öncesi öğretmeni sayısı Milli Eğitim Bakanlığı Siverek İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilmiş; Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde görev yapan toplam öğrenmen sayısının 267 olduğu öğrenilmiş ve öğretmenlerin tamamında olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kotalı örnekleme yöntemi kullanılacak örneklem sayısı 110 olarak belirlenmiştir.

Örneklemin sayısının belirlenmesinin ardından, araştırmanın sürdürülmesi hususunda Şanlıurfa İli Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra ilçe genelinde bulunan ilköğretim anasınıfları ve bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle iletişime geçilmiş ve gönüllülük esasına dayanarak verilerin toplanılmasına başlanmıştır.

2. 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin kişisel bilgilerini tespit edebilmek için Kişisel Bilgi Formu ve yaşam doyumu düzeylerinin tespit edilebilmesi için ise Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

2. 3. 1. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada, öğretmenlerin demografik verilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Hazırlanan bu formda öğretmenin yaşı, medeni durumu, görev yaptıkları bölümü istekle seçme durumu, kıdemi, kadro durumu, görev yaptığı kurumun türü, algısına göre sınıfının fiziksel yeterliği, sınıfında kaynaştırma öğrencisi varlığı ve çocuklarla iletişim kurmada dil açısından problem yaşanıp yaşanmadığına dair toplam 9 madde bulunmaktadır.

2. 3. 2. Yaşam Doyumu Ölçeği

Yaşam Doyumu Ölçeği- The Satisfaction with Life Scale (SWLS) Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından bireylerin yaşam doyumu düzeylerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Yetim tarafından 1993 yılında gerçekleştirilmiştir.

Ölçek 5 sorudan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin belirtilen ifadelere katılım seviyelerini ölçmek için Likert Tipi Yedili Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Katılım düzeyleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılmıyorum, (4) Kararsızım, (5) Kısmen Katılıyorum, (6) Katılıyorum, (7) Kesinlikle Katılıyorum şeklindedir. Ölçek puanlanırken her bir soru katılım düzeylerinin yanında yazdığı gibi 1'den 7 ye kadar olan rakamlar kullanılmıştır.

Diener ve arkadaşları orijinal çalışmada ölçeğin güvenilirliğini Cronbach Alpha=.87 olarak bulmuşlardır. Ölçüt bağımlı geçerliğini ise .82 olarak elde etmişlerdir (Pavot, Diener, Colvin & Sandvik, 1991). Ölçeğin Türkiye'de uygulamasını yapan Yetim çalışmasında ölçeğin güvenilirliğini yüksek bulmuş (Alpha=.86) ve test-tekrar test güvenilirliğini ise .73 olarak elde etmiştir (Yetim, 2003).

Yaşam Doyumu Ölçeğinin kullanıldığı bir araştırmada ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,896$ olarak bulunmuştur (Tuncer, 2017). Yaşam Doyumu Ölçeğinin uygulandığı bir başka araştırmada ise, yaşam doyumu için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde bütün maddelerin tek bir faktöre pozitif bir şekilde, 0.68 ve üzerinde değerler ile yüklendiğini göstermektedir. Bu bulgu, yaşam doyumu ölçeğinin kavramsal geçerliliğinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Çetinkaya, 2016).

2. 4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşam doyumu düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı SPSS programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Yine program aracılığıyla bağımsız değişkenlerin kategori sayısı dikkate alınarak, t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. İstatiki olarak anlamlı çıkan farklılıklarda ise farklılığın hangi gruptan oluştuğunu ortaya koyabilmek için Scheffe Testi yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilere de Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakılmış ve anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

Analizler öncesinde; veri setinde kayıp değer, uç değer ve normallik varsayımı incelemesi yapılmıştır. İncelemeler sonucunda herhangi bir kayıp değer, hatalı veri girişinin ve normalliği bozacak bir uç değerlerin olmadığı belirlenmiştir.

2. 5. Çalışmada Dikkat Edilen Etik İlkeler

Araştırma, ölçeklerin öğretmenlere uygulanabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve okul idarelerinden gerekli izin ve onaylar alındıktan sonra yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilme kriterlerini taşıyan öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katılmaları konusunda gönüllük esas alınmıştır. Öğretmenlere ölçek hakkında kısa bir bilgilendirme yapılmış olup, öğretmenlerin isim ve soy isimlerini belirtmemelerine dikkat edilerek, özel bilgilerin gizliliğine özen gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Yaşam doyumuna ait elde edilen verilere ilişkin bulgulara Tablo 1-9 arasında yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Yaş	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Yaşam Doyumu	18-25 yaş	38	22,35	6,54	2	0,198	0,820
	26-33 yaş	47	23,02	5,62			
	34-41 yaş	25	22,11	7,78			
	Toplam	110	22,58	6,44			

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının yaşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($F_{(2-107)}=0,198, p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde 34-41 yaş aralığında olan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ($\bar{X}=22,11$) diğer öğretmenlere göre düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte; 26-33 yaş aralığında olan öğretmenlerin yaşam doyumunda en yüksek, 34-41 yaş aralığında olan öğretmenlerin ise en düşük puanları aldıkları görülmüştür.

Tablo 2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Medeni Durum	n	\bar{X}	S	t	p
Yaşam Doyumu	Evli	52	23,10	6,73	0,792	0,430
	Bekâr	58	22,13	6,19		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t=0,792, p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; bekâr öğretmenlerin yaşam doyumu ($\bar{X}=22,13$) puanının evli öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları mesleği istekleriyle seçmelerine göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Mesleği İstekte Seçme Durumu	n	\bar{X}	S	t	p
Yaşam Doyumu	Evet	101	23,09	6,27	2,916	0,004*
	Hayır	9	16,78	5,74		

*p<0,01

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının mesleği isteyerek seçme durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($t=2,916$, $p<0,01$). Puan ortalamaları incelendiğinde; mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ($\bar{X}=23,09$), mesleğini istemeden seçen öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Kıdem	n	\bar{X}	S	t	p
Yaşam Doyumu	0-5 yıl	64	22,20	6,10	-0,797	1,661
	5 yıl ve daha fazla	46	23,21	6,89		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t=-0,797$, $p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde, 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu ($\bar{X}=23,21$) puanının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kadro durumlarına göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Yaş	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Yaşam Doyumu	Kadrolu	71	23,04	6,12	2	0,522	0,595
	Sözleşmeli	11	21,45	6,79			
	Ücretli	28	21,86	7,19			
	Toplam	110	22,58	6,44			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının kadro durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($F_{(2-107)}=0,522$, $p>0,05$). Ancak puan ortalamaları incelendiğinde; kadrolu çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu ($\bar{X}=23,04$) puanlarının diğer gruptaki öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun türüne göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Kurum Türü	n	\bar{X}	S	t	p
Yaşam Doyumu	Bağımsız Anaokulu	42	22,36	6,81	-0,286	0,780
	İlköğretim Anasınıfı	68	22,72	6,25		

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun türüne göre yaşam doyumu puanlarının ($t=-0,286$, $p>0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde, bağımsız anaokulunda ($\bar{X}=22,36$) ve anasınıfında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=22,72$) hemen hemen aynı yaşam doyumu puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre sınıflarının fiziksel yeterliklerine göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Öğretmen Algısına Göre Sınıfın Fiziksel Yeterliği	n	\bar{X}	S	sd	F	p
Yaşam Doyumu	Yeterli	33	23,62	6,11	2	0,632	0,533

Kısmen Yeterli	61	22,11	6,67
Yetersiz	16	22,13	6,39
Toplam	110	22,58	6,44

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ($F_{(2-107)}=0,632$, $p>0,05$) öğretmen algısına göre sınıfın fiziksel yeterliğine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Sınıfının fiziksel yeterliğini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ($\bar{X}=23,62$) diğer gruptaki öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları sınıflarında kaynaştırma öğrencisinin varlığına göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Kaynaştırma Öğrencisi Varlığı	n	\bar{X}	S	t	p
Yaşam Doyumu	Yok	93	22,59	6,39	0,36	0,973
	Var	17	22,53	6,92		

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi varlığı durumuna göre yaşam doyumu puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ($t=0,36$, $p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ($\bar{X}=22,59$), kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin yaşam doyumu puanları ($\bar{X}=22,53$) ile hemen hemen aynı olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 9. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklarla iletişim kurmada dil farklılığı açısından problem yaşanmasına göre yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar

Grup	Dil Problemi	n	\bar{X}	S	t	p
Yaşam Doyumu	Hayır	80	22,74	6,64	0,412	0,667
	Evet	30	22,17	5,97		

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının ($t=0,412$, $p>0,05$) çocuklarla iletişim kurmada dil farklılığı açısından problem yaşanması durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde; çocuklarla iletişim kurarken dil farklılığı açısından problem yaşayan ($\bar{X}=22,17$) ve böyle bir problem yaşamayan ($\bar{X}=22,24$) öğretmenlerin hemen hemen aynı yaşam doyumu puanlarına sahip oldukları görülmüştür.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Ancak puan ortalamalarına bakıldığında 34-41 yaş aralığında olan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının diğer öğretmenlere göre düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte; 26-33 yaş aralığında olan öğretmenlerin yaşam doyumunda en yüksek, 34-41 yaş aralığında olan öğretmenlerin ise en düşük puanlara sahip olduğu görülmektedir. 34-41 yaş aralığında olan öğretmenlerde ilerleyen yaşa bağlı olarak sağlık problemleri ve tahammülsüzlük, kalıplaşan kişilik özellikleri, sürekli gelişen teknolojiye ayak uyduramama, çocukları ve öğrencileriyle kuşak çatışması yaşama gibi sebeplerin meydana gelmesinin yaşam doyumu puanlarının düşmesinde etken rol oynayabileceği düşünülmektedir. Yaş faktörünün yaşam doyumu üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışma araştırmamızın bulgusuna benzer şekilde yaş ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur (Ateş, 2016; İnce, 2018; Ünal, 2015). Araştırma bulgusuyla benzerlik göstermeyen Sarıdemir (2015)'in yapmış olduğu çalışmada ise, öğretmenlerin yaşının yaşam doyumu düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, öğretmenlerin yaş düzeyleri arttıkça yaşam doyumu puanlarının düştüğünü gözlemlenmiş ve öğretmenlerin mesleğe başladıklarında daha idealist, heyecanlı ve azimli olmasının yaşam doyumunu etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, öğretmenlik mesleğinin zamanla

monotonlaşmasının ve kariyer anlamında yükselme olanağının fazla olmamasının, ilerleyen yaşa bağlı olarak yaşam doyumu puanlarının düşmesinde etkili olabileceği belirtilmiştir.

Araştırma bulguları sonucunda, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının medeni durumlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>0,05$). Bekâr öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının evli öğretmenlerden düşük olduğu görülmüştür. Bu anlamlı olmayan farkın, evli bireylerin yaşayış açısından bekâr bireylere göre daha standart ve düzenli yaşamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca evlilik hayatının gerektirdiği sorumlulukları öğrenen bireyler, meslek hayatındaki sorumluluklarına daha ılımlı bakmayı başarabilmektedirler. Bu durum da evli bireylerin gerek iş hayatında, gerekse yaşamında olumlu sonuçlar doğurabilmektedir. Başaran (2016) öğretmenlerle yapmış olduğu araştırmasında evli olan katılımcıların iş dışında da paylaşımda bulunabilecekleri birinin, diğer evli çift ve akrabalarla görüşme imkânlarının ve çift olarak sosyal etkinliklere katılma imkânlarının olmasının yaşamdan aldıkları doyumu olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmasının sonucunda medeni durumun yaşam doyumunu anlamlı etkilediğini ve evli katılımcıların yaşam doyumu puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durumun yaşam doyumu üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. İlgili araştırmaların bir kısmı medeni durumun yaşam doyumunu etkileyen anlamlı bir faktör olduğunu belirtirken (Dirlik, 2016; Kirişoğlu, 2016; Koruk,2019); araştırmamızın bulgusunu destekler nitelikte medeni durum ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Ergün, 2016; İnce, 2018; Tomrukçu, 2010).

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının mesleği isteyerek seçme durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0,01$). Puan ortalamalarına bakıldığında; mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının, mesleğini istemeden seçen öğretmenlerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğini kendi tercihleri doğrultusunda seçen öğretmenler, mesleğin getirmiş olduğu zorluklara katlanabilmekte, bu zorluklara çözümler üretebilmekte ve mesleğini sürdürmede daha istekli olabilmektedirler. Bu durumun kendi isteğiyle öğretmenlik mesleğini seçen öğretmenlerin yaşam doyumlarının yüksek olmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Öte yandan mesleğini isteyerek seçmeyen öğretmenler bölüme başladıkları andan itibaren yeterli arzu ve isteğe sahip olmadıklarından, öğretmenlik mesleğinin getirdiği zorluklara karşı daha kırılgan bir yapıya sahip olabilmektedirler. Bu durumun da mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlerin yaşam doyumlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Şahin (2008) ve Ergün (2016) yaptıkları araştırmalar sonucunda araştırmamızın bulgularıyla paralel olarak, mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin diğerlerinden daha yüksek yaşam doyumu puanlarına sahip olduklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kıdamlarının yaşam doyumu puanları üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür ($p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin yaşam doyumu puanının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum kıdemden ziyade öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları ilgi ve isteğin sürekliliğinin yaşamdan alınan doyumu etkileyeceğini düşündürmektedir. Görevinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin hayallerinde tasarladıkları çalışma ortamlarını bulamamalarının, memleketlerinden uzak ve kültürlerinden farklı bir bölgede yaşamalarının onların yaşam doyumunu olumsuz etkilediği düşünülmektedir. 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin mesleklerinde kazandıkları tecrübenin ve yaşadıkları bölgeye adapte olmalarının yaşam doyumlarını arttırdığı düşünülmektedir. Yapılan pek çok çalışma, araştırmamızın bulgusunu destekler nitelikte, kıdemle yaşam doyumu üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur (Şahin, 2010; Taş, 2011). Araştırmamızın bulgusu ile benzerlik göstermeyen Ergün'ün (2016) araştırmasında ise, kıdem ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda, mesleğinde 3-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının diğer gruplardaki öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar arasındaki bu farkın örneklem grubunun branşından ve bölge farkından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ergün (2016) çalışmasını Ankara'da görev yapan farklı branşlarda ki öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirirken, bu araştırma Şanlıurfa ilinin Siverek ilçesinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulunduğu ilin, atamalarda yüksek kontenjanın ayrıldığı

Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer aldığı düşünüldüğünde, bu bölgeye gelen birçok öğretmenin yaşlarının küçük, ailesinden uzak, bölgeye yabancı ve sosyal imkânlarının kısıtlı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının kadro durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde, kadrolu çalışan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ülkemizde öğretmenler ücretli, kadrolu ve sözleşmeli olarak üç kadro tipinde çalışmaktadırlar. Ücretli öğretmenler, öğretmen ihtiyacına göre sadece o eğitim öğretim yılı için görevlendirilen öğretmenler iken; kadrolu ve sözleşmeli öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ataması gerçekleştirilmiş öğretmenlerdir. Şuan ki uygulamaya göre, sözleşmeli öğretmenlerin ilk atamada atandıkları bölgede kalma süresi kadrolu öğretmenlerden daha uzundur. Bu durum da bazı öğretmenlerin eşlerinden, memleketlerinden ve ailelerinden uzun yıllar boyunca ayrı yaşamalarına sebep olmaktadır. Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre çalışma ücretleri de daha düşük olmaktadır. Ayrıca sözleşmeli öğretmenlerin özlük hakları da farklı olmaktadır. Bu gibi nedenlerin sözleşmeli öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarını olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ücretli öğretmenlerin ise işlerindeki devamlılıklarının garantisinin olmaması, düşük maaşlar almaları ve kariyer endişeleri yaşamaları, onların yaşam doyumu puanlarının kadrolu öğretmenlerden daha düşük olmasına sebep olabilmektedir. Araştırmamızın bulguları ile benzer bir şekilde Fidan'ın (2014) araştırması sonucunda da, kadrolu öğretmenlerin usta öğreticilerden daha yüksek yaşam doyumu puanlarına sahip oldukları, ancak kadro durumu ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, kadrolu öğretmenlerin işten atılma korkularının olmamasının, yaşam doyumu düzeylerine olumlu yansıdığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun türüne göre yaşam doyumu puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; bağımsız anaokulunda ve anasınıfında çalışan öğretmenlerin hemen hemen aynı yaşam doyumu puanları aldıkları dikkati çekmektedir. Araştırmanın yapıldığı bölgede öğretmenlerin görev yaptığı okulun bağımsız anaokulu veya ilköğretim anasınıfı olması yaşam doyumu açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamaktadır. Yani öğretmenlerin yaşam doyumunun, kurumun türünden ziyade başka etmenlerden etkilendiği düşünülmektedir. Öğretmenler için kurumun tipinden ziyade şartları daha önemli olmaktadır. Kurumun ulaşımı, fiziksel şartları, çalışma arkadaşları, okul idaresi gibi etmenler bu şartlardan bir kaçını oluşturmaktadır. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam doyumu şartlarını belirlerken, okulun bağımsız anaokulu veya anasınıfı olmasını odak noktasına koymadıkları düşünülmektedir. Başaran (2016) ve Ergün (2016) de araştırmamızın bulgularıyla paralel olarak, yaptıkları araştırmalar sonucunda okul türü ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığını ortaya çıkarmışlardır. Buna karşın Şahin (2008)'in beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumlarını incelediği araştırmasında, kurum türünün yaşam doyumunu anlamlı etkileyen bir faktör olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerinden devlet kurumlarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek yaşam doyumu puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durumun özel okullarda ki sınıf mevcutlarının, saha alanlarının ve malzemelerin devlet okullarına göre daha iyi koşullarda olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının sınıfın fiziksel yeterliğine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Sınıfının fiziksel yeterliğini yeterli olarak algılayan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının, diğer gruptaki öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul öncesi eğitimde ders araç gereçleri, ortak kullanım alanları, çocukların gelişim özelliklerine uygun eşya ve materyaller önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü okul öncesi eğitimi, çocuğun her alanda gelişimini destekleyen bir dönemde verilmektedir. Sınıfın fiziksel olarak yetersiz olması çocukların gelişimi sekteye uğratabilmektedir. Fiziksel yetersizliklerden dolayı çocuklarının tam olarak gelişemediğini gözlemleyen okul öncesi öğretmenleri mutsuzluk ve umutsuzluk yaşayabilmektedirler. Buna karşın fiziksel yetersizlikler sorunu öğretmenin yaşam doyumunu belirli ölçülerde olumsuz olarak etkilese de; yaşam doyumunu doğrudan etkileyen bir etmen olarak görülmemektedir. Şahin (2008) araştırması sonucunda araştırmamızın sonucunun tersi olarak araç gereç

durumunun yaşam doyumunu etkileyen anlamlı bir faktör olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Araç gereç durumu “çok yetersiz” olan beden eğitimi öğretmenlerinin yaşam doyumu puanlarının da düşük olduğu belirlenmiştir. Okulunda araç gereç durumu yeterli olan beden eğitimi öğretmenlerinin olumlu çalışma koşullarına sahip olmasının yaşam doyumu düzeyini de arttırabileceği belirtilmiştir. Bahsedilen çalışmanın bulguları ile araştırmamızın bulgularının örtüşmemesinin örneklem grubunun beden eğitimi öğretmenlerinden oluşmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü beden eğitimi dersinde materyaller olmazsa olmaz bir öneme sahiptir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre yaşam doyumu puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin yaşam doyumu puanı ile hemen hemen aynı olduğu dikkat çekmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin yaşam doyumu puanında kaynaştırma öğrencisinin varlığının önemli bir etken olmadığı görülmektedir. Sınıfta kaynaştırma çocuğu bulunan okul öncesi öğretmenleri, çocuğun engel türünü, performansını ve akranları ile yakınlığını göz önünde bulundurularak ya çocuğa uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamakta ya da etkinliklerini çocuğa uygun uyarlamalar yaparak uygulamaktadır. Yapılan bu uyarlamalar ve bireyselleştirilmiş eğitim programları sayesinde hem kaynaştırma çocuklarının hem de diğer çocukların etkinliklere aktif olarak katılımı sağlanabilmektedir. Sınıfta kaynaştırma çocuğu bulunan okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri uygulama şekilleri farklılaşsa da, bu durumun öğretmenin yaşamdan aldığı doyumu etkilemediği görülmektedir.

Araştırmanın bulguları ışığında, öğretmenlerin yaşam doyumu puanlarının çocuklarla iletişim kurmada dil farklılığı açısından problem yaşanması durumuna göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0,05$). Puan ortalamaları incelendiğinde; çocuklarla iletişim kurarken dil farklılığı açısından problem yaşayan ve böyle bir problem yaşamayan öğretmenlerin yaşam doyumundan hemen hemen aynı puanları aldıkları dikkat çekmektedir. Araştırmanın yapıldığı Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde yaşayan insanlar, Türkçe dışında Arapça ya da Kürtçe de konuşabilmektedirler. Özellikle köylerde yaşayan bölge halkı, ilk olarak Kürtçe ya da Arapça dilini, daha sonra da Türkçe dilini öğrenmektedir. Hatta bu bölgede yaşayan birçok insan, özellikle de kadınlar Türkçe konuşmayı hiç bilmemektedir. Bu bölgede görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin birçoğunun sınıflarında, eğitim öğretim yılının başında, Türkçe konuşmayı bilmeyen çocukların sayıca fazla olduğu bilinmektedir. Araştırmanın verilerinin şubat-mart aylarında toplandığı göz önüne alındığında, eğitim öğretim yılında ilerleyen zamana bağlı olarak Türkçe konuşmayı bilmeyen çocukların dili kavramaya başladığını tahmin edebilmekteyiz. Aynı zamanda bu öğretmenler dil farklılıklarını beden dili ve Türkçe konuşmayı bilen çocukların yardımı ile çözebileceğinden, yaşam doyumu puanları arasında büyük farklılıklar olmadığı düşünülmektedir. Bu bölgelerde göreve başlayan öğretmenler ilk etapta büyük zorluklar yaşadıklarından yaşamdan aldıkları tatminin de az olacağı düşünülmektedir. Ancak, öğretmenlerin sınıflarındaki Türkçe bilen çocuklar yardımıyla, diğer çocukların Türkçe diline adapte olmalarını sağlayarak bu zorluğu aştığı düşünülmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıda önerilere maddeler halinde yer verilmiştir:

- Araştırma sonucunda mesleğini isteyerek seçme durumunun yaşam doyumunu etkileyen anlamlı bir etken olduğu belirlenmiştir. Üniversite öğrencisi adaylarına lisans eğitimine başlamadan önce meslek bilgilendirme programları düzenlenerek bireylerin mesleklerini istek, ilgi ve kabiliyetlerine göre seçmelerine destek verilebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının, mesleğe başladıkları anda karşılaşabilecekleri kültür, dil farklılığı gibi problemler karşısında neler yapabilecekleri ile ilgili programlar düzenlenerek, öğretmenlerin atandıkları bölgeye uyum sağlamasına katkı sağlanabilir. Bu programlar vasıtasıyla öğretmenlerin yaşam doyumu düzeyleri arttırılabilir.

- Öğretmenlerin görevine başladığı ilk yıllarda bölgeye ve mesleğine daha kolay uyum sağlayabilmeleri için oryantasyon faaliyetleri yapılabilir.
- Bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi ve verilen eğitimlerin tüm öğretmenlerin katılabileceği sayı ve yeterlikte olması sağlanabilir.
- Okul öncesi eğitiminin yapıldığı kurumlara yardımcı personel desteği verilerek öğretmenlerin hem dinlenmeleri hem de diğer öğretmenlerle aynı ortamı paylaşması ve etkileşimde bulunması sağlanarak yaşam doyumu düzeylerine katkı sağlanabilir.
- Araştırma Şanlıurfa ili Siverek ilçesinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer araştırmalar farklı il ve ilçelerde görev yapan okul öncesi öğretmenleriyle de yapılarak Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre yaşam doyumu düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Benzer araştırmalar özel kurumlarda görev yapan öğretmenler ile de gerçekleştirilerek, aynı bölgede yer alan devlet ve özel okulları öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre yaşam doyumu düzeyleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, B. Ü. (2014). *Kadınların kariyer engelleri ile kariyer tatmini ve yaşam doyumu ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ateş, G. E. (2016). *Rehabilitasyon merkezlerinde eğitim alan otizm tanısı almış olan çocuklara sahip ebeveynlerin yaşam doyumunun, aile işlevlerinin ve öğrenilmiş güçlülüğünün incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Başaran, D. (2016). *Medeni durumun öğretmenlerinin benlik saygısı ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Baykoçak, C. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve tükenmişlik düzeyleri (Bursa ili uygulaması)*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Borthwick-Duffy, S. A. (1992). *Quality of life and quality of care in mental retardation*. In L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000* (pp. 52-66). New York, NY: Springer.
- Crooker, K. J., & Near, J. P. (1998). Happiness and satisfaction: Measures of affect and cognition? *Social Indicators Research*, 44(2), 195-224.
- Çetinkaya, B. (2016). *Çalışanların pozitif duygulanım, başkalarına duyduğu güven ve yaşam doyumu düzeylerinin iş motivasyonuna etkileri: Beklenti kuramı yaklaşımı*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çetinkaya, E. (2011). *Emekli bireylerde yaşam doyumunun jordayıcıları olarak sosyal destek ve öz-yeterlilik*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirel, S., & Canat, S. (2004). Ankara'daki beş eğitim kurumunda kendini yaralama davranışı üzerine bir çalışma. *Kriz Dergisi*, 12(3), 1-9.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.

- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03), 115-140.
- Dilmaç, B., & Ekşi, H. (2008), Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 279-289.
- Dirlik, R. (2016). *Açık alan rekreasyon faaliyetlerinin yaşam doyumuna etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Ergün, B. (2016). *İş doyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişki: öğretmenler üzerinde bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Fidan, H. (2014). *Ankara ilinde çalışan nakış öğretmenlerinin yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Frish, M. B. (2006). *Quality of life therapy: Applying a life satisfaction approach to positive psychology and cognitive therapy*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- İnce, Y. (2018). *Hemşirelik öğrencilerinin yaşam doyumu ile umut düzeyi ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Keser, A. (2003). *Çalışma yaşamında motivasyon ve yaşam tatmini*. İstanbul: Alf Aktüel.
- Kirişoğlu, Ş. (2016). *Genç yetişkinlerin aile yapıları ile benlik saygısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Koruk, E. (2019). *Esansiyel hipertansiyonlu hastaların tedaviye uyumu ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Özer, M., & Karabulut, Ö. Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu. *Geriatrici*, 6(2), 72-74.
- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Gerçek mutluluk. Kalıcı doyum potansiyelinizi geliştirmek için yeni olumlu psikolojinin kullanılması*. (Çeviren: S. K. Akbaş). Ankara: HYB.
- Sirgy, M. J. (2012). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia*. New York, NY: Springer.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Taş, İ. (2011). *Öğretmenlerde yaşamın anlamı yaşam doyumu sosyal karşılaştırma ve iç-dış kontrol odağının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tomrukçu, Ç. (2010). *Özel ve kamuya ait ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam ve iş doyumu düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tuncer, N. (2017). *Bir grup üniversite öğrencisinin sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Işık Üniversitesi, İstanbul.

- nal, A. (2015). *İŐ doyumunu yaşam doyumunu ve yaşam anlamı değişkenlerinin ilkokul ve ortaokul đretmenlerinin mesleki bağlılıkları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Vara, Ő. (1999). *Yoğun bakım hemŐirelerinde iŐ doyumunu ve genel yaşam doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yetim, . (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Baęlam.
- Yetim, . (2003). The impacts of individualism/collectivism, self-esteem and feeling of mastery on life satisfaction among the Turkish university students and academicians. *Social Indicators Research*, 61(3), 297-317.



Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvarına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Mehmet Ali PINAR¹

¹ *Doktora, Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi, malipinar82@hotmail.com*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7209-1998>

Güldem DÖNEL AKGÜL²

² *Prof. Dr., Erzurum Binali Yıldırım Üniversitesi, gldmdnel@gmail.com*

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4853-0855>

Geliş Tarihi/Received: 4.05.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 25.02.2021

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.162>

ÖZ

Fen bilgisinde laboratuvar, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleştiği, öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri, yaparak yaşayarak öğrenmelerin meydana geldiği ve bilgi kalıcılığının olumlu yönde etkilendiği öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin sahip oldukları metaforların (zihinsel imgeler) neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Doğu Anadolu bölgesinin bir ilinde sosyoekonomik bakımdan alt düzeydeki bir ortaokulunda eğitim gören 44 erkek ve 51 kız olmak üzere toplam 95 ortaokul öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenine uygun olarak yürütülmüştür. Verilerin toplanması için her öğrenciye “Fen bilgisi laboratuvarı..... gibidir. Çünkü....” cümlesi yöneltilmiş ve öğrencilerden boşlukları doldurmaları istenmiştir. Çalışma verilerinin analizi ve yorumlanması için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrenciler fen bilgisi laboratuvarına ilişkin 50 farklı metafor üretmiş ve bu metaforlar yedi farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu metaforlar içerisinde en çok ‘bilim yuvası’, ‘eğlence yeri’ ve ‘Güneş sistemi’ metaforları kullanılmıştır. Bu metaforlardan bilgilendirme yeri olarak fen laboratuvarı, merak edilen gizemli yer olarak fen laboratuvarı, keşfetme yeri olarak fen laboratuvarı, yaşama hazırlayan yer olarak fen laboratuvarı, eğlence kaynağı olarak fen laboratuvarı, değerli ve faydalı yer olarak fen laboratuvarı, ders için gerekli yer olarak fen laboratuvarı olmak üzere toplam yedi farklı kategoriye ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi eğitimi, laboratuvar, metafor, ortaokul öğrencileri, fenomenoloji desen.

Investigation of The Metaphoric Perceptions of Secondary School Students on The Science Laboratory

ABSTRACT

In science education the laboratory, emerges as learning environments where learning takes place effectively, students feel comfortable, learning by living by doing and learning permanence is positively affected. In this context, the study tried to reveal what the metaphors (mental images) of secondary school students have about the science laboratory. A total of 95 secondary school students voluntarily participated in the study, including 44 boys and 51 girls studying in a socioeconomically lower level secondary school in a province by Eastern Anatolia in the spring semester of the 2019-2020 academic year. The study was carried out in accordance with the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. In order to collect the data, it is like “Science laboratory... .. Because” sentence was asked and students were asked to fill in the blanks. Content analysis technique was used to analyze and interpret the study data. Students produced 50 different metaphors related to science laboratory and these metaphors were evaluated in seven different categories. Among these metaphors, 'science house', 'entertainment place' and 'Solar system' metaphors were used the most. Science laboratory as a place of information from these metaphors, science laboratory as a mysterious place to be wondered, science laboratory as a place of discovery, science laboratory as a place to prepare for life, science laboratory as a source of entertainment, science laboratory as a valuable and useful place, science laboratory as a necessary place for the lesson A total of seven different categories were reached.

Keywords: Science education, laboratory, metaphor, secondary school students, phenomenology pattern.

1. GİRİŞ

Fen bilimleri dersi, öğrencilerin çevrelerindeki olay ve olgulara bilimsel pencereden bakmalarını amaçlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin çevrelerinde olup bitenleri çok iyi gözlemleyerek yaşamlarını kolaylaştırmaları beklenmektedir (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Öğrencilerin hayatlarında karşılaştıkları birçok olayı fen laboratuvarlarında deney ya da gözlem yaparak anlamlandırmaları mümkündür. Ayrıca öğrenciler laboratuvar ortamlarında konuya aktif olarak katılır ve bu sayede konuyu özümseyerek günlük hayatta kullanma imkânına sahip olur (Yenice, 2005).

Fen derslerinde laboratuvar kullanımının birçok faydası düşünüldüğünde, öğrencilerin laboratuvar ile ilgili sahip olduğu metaforların laboratuvar uygulamalarına yaklaşımların anlaşılmasına ve laboratuvarı nasıl değerlendirdiklerinin belirlenmesine katkı sağlayacaktır (Ural ve Başaran Uğur, 2018).

Metaforlar, bir kavramın açıklanmasında daha tanıdık terimlerle ifade edilmesidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006), yani metaforlar, söylenmek isteneni bilindik kelimelerle, daha vurgulu bir biçimde ifade edilmesidir. Metaforlar; bireyi hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya, yaratıcı düşünmeye yönlendirmektedir (Yaşar ve Girmen, 2012). Metaforlar yardımıyla, yaşantımızda kullandığımız birçok muğlak ve soyut kavramlar, bize daha anlamlı, daha anlaşılır ve somut kavramlarla ifade edilir (Lakoff ve Johnson, 1980). Palmquist (2001), metaforu; iki kavram veya nesne arasındaki benzerlik ve farklılıklarını kıyaslama yoluyla bağlantı kurulması sonucu oluşturulan mecazi yapı şeklinde yorumlarken, Saban, Koçbeker ve Saban (2006) ise bireyin soyut ve kendisine karmaşık gelen bir olguyu açıklamasında kullanabileceği zihinsel şema şeklinde ifade etmektedir.

Fen eğitiminde laboratuvar, öğrencilerin öğrenmeyi etkili bir şekilde gerçekleştirdiği, kendilerini rahat hissettikleri, yaparak yaşayarak uygulamaların meydana geldiği ve bilgi kalıcılığının olumlu yönde etkilendiği öğrenme ortamları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin zihinlerinde birçok soyut kavramın somutlaştırılmasında etkin rol oynayan fen laboratuvarlarına ilişkin sahip oldukları metaforların bu laboratuvarların etkisinin artırılması yönünde fayda sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde fen laboratuvarına ilişkin metaforları ortaya çıkaran çalışmalar öğretmen adaylarıyla yapılmıştır (Arık ve Benli Özdemir, 2016; Aykutlu, Bezen ve Bayrak, 2019; Bağ ve Küçük, 2017; Demirci Güler, 2012; Ural ve Başaran Uğur, 2018; Yadigaroglu, 2018; Yadigaroglu, Demircioglu, Demircioglu ve Akar, 2018; Yücel Cengiz, 2016; Yücel Cengiz ve Ekici, 2019). Arık ve Benli Özdemir (2016) tarafından fen ve teknoloji öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada laboratuvar kavramına ilişkin 51 adet metafor üretilmiş olup “mutfak” metaforu en çok kullanılan metafor olmuştur. Elde edilen metaforlar kategorilere ayrıldığında ise; erkeklerin en fazla işlevine göre fen laboratuvarını kategorize etmiş, kızların da en fazla keşfetme ve yeni ürün üretme ortamı olarak laboratuvarı kategorize ettikleri görülmüştür.

Yadigaroglu (2018) da fen bilgisi öğretmeni adaylarının kıyma laboratuvarına ilişkin metafor algılarını belirlediği çalışmada 28 metafor ortaya çıkarken bu metaforlar olumlu ve olumsuz kategorilerinde toplanmıştır. Yücel Cengiz ve Ekici (2019) ise biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi laboratuvar dersine yönelik metaforları tespit etmek için yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının laboratuvara ilişkin ürettikleri metaforlar en fazla “araç- gereç” kategorisinde toplandığı gözlenmiştir. Gökbulak, Uzun ve Şenler (2020) sınıf öğretmeni adaylarıyla fen laboratuvarına yönelik metaforları tespit etmek için yaptıkları çalışmada en çok üretilen metaforların eğlence ortamı, bilimsel çalışma ortamı, üretim merkezi, keşfetme ortamı, deneme- yanılma ve istenmeyen ortam şeklindedir. Ural ve Başaran Uğur (2018) tarafından fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada da en çok kullanılan metafor mutfak metaforu iken en az kullanılan metaforlar ise bisiklet, greyfurt, sır, bebeklik dönemi, Güneş, galaksi, mikser, çorba şeklindedir.

Laboratuvar kavramına yönelik tüm bu çalışmalar incelendiğinde ortaokul öğrencilerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu düşünceden hareketle çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin metaforik algıları ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1- Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- 2- Bu metaforlar ortak özelliklerine bakılarak hangi kategoriler altında toplanabilir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarıyla ilgili düşüncelerini metafor analizi ile tespit etmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolünün olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması ve araştırma deseninde esnekliğin olması nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir (Bernard ve Ryan, 2009; Patton, 2002; Punch, 2009).

2.1. Araştırmanın Deseni

Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kapsamında olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, katılımcılar tarafından oluşturulan olguları tanımlamak ve açıklamak için kullanılmaktadır (Annels, 2006).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Doğu Anadolu bölgesinde bulunan bir ortaokulda eğitim gören 51 kız ve 44 erkek olmak üzere toplam 95 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin hangi metaforu ürettiğini göstermek için kodlama sistemi kullanılmıştır. Bu kodlamalar tüm öğrencileri kapsayacak şekilde yapılmıştır. Öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik bilgileri

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Erkek	44	46
	Kız	51	54
Sınıf	5.sınıf	20	21
	6.sınıf	18	19
	7.sınıf	25	26
	8.sınıf	32	34
	Toplam	95	100

Tablo 1’de metafor çalışmasına katılan ortaokul öğrencilerinin büyük çoğunluğu (%54) kız öğrencilerden ve % 34’ü ise 8.sınıf öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmada öğrencilere amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya başlanmadan önce araştırmacılar tarafından bir dizi ölçüt belirlenmiştir. Ölçüt listesinde; fen derslerinde laboratuvarı kullanıyor olmak ve bu çalışma için gönüllü olmak şeklinde ölçütler yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Toplama Süreci

Araştırmacılar birisinin eğitim verdiği okulda fen dersleri laboratuvarında işlenmektedir. Laboratuvarında fen derslerine katılan farklı sınıf düzeylerinde ve farklı şubelerden öğrencilere metafor çalışması ile ilgili bilgilendirme yapıldıktan sonra çalışmaya gönüllü katılmak isteyen öğrencilere fen laboratuvarı ile ilgili yalnızca bir metafor yazmaları ve bu metaforu neden seçtiklerine yönelik açıklama yapmaları için 20 dakika süre verilmiştir. Öğrencilere “Fen bilgisi laboratuvarı gibidir, çünkü” şablonlarının yazılı olduğu yarı yapılandırılmış formlar dağıtılmıştır. Daha sonra öğrencilerden toplanan formlara numaralar verilerek analiz sürecine tabi tutulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Öğrencilerin doldurdukları formların analizine başlamadan önce, formların amacına uygun doldurulup doldurulmadığı incelenmiştir. Bu işlemde sonra toplamda 95 öğrencinin yazmış oldukları metaforlar çalışmaya katılmış ve uygun olarak cevaplanmayan 4 veri kâğıdı değerlendirmeye alınmayıp toplamda 91 veri analize tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sürecinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen metaforlar ortak kategoriler altında toplanmıştır. Öğrencilerin doldurdukları formlardan 50 farklı metafor elde edilmiş ve metaforların kaynağı baz alınarak tüm bu metaforlar yedi farklı kategori ile ifade edilmiştir. Çalışmanın etiği çerçevesinde öğrencilerin isimleri kullanılmayıp onlara birer kod verilerek bulgular kısmında kendilerine ait çarpıcı yorumlar doğrudan aktarılmıştır. Öğrencilere ait kodlar Ö₁, Ö₂, Ö₃..... Ö₉₁ şeklindedir.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için ise; yedi farklı kategori içinde oluşturulan metaforların bu kategorileri temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak uygun kategorileri oluşturmada görüş birliği ve görüş ayrılığı olduğu noktalar tespit edilmiştir. Ayrıca güvenilirlik hesaplaması için; Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği formül [Güvenirlilik= Görüş birliği / (Görüş birliği +

Görüş ayrılığı) x 100] uygulanarak iki araştırmacı arasında % 92 düzeyinde uyum sağlandığı görülmüştür. Miles ve Huberman'a göre araştırmacılar arasında görüş birliği % 90 ve üzeri olursa, çalışma güvenilir kabul edilmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin fen laboratuvarına ilişkin ürettikleri metaforlar hakkında elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda iki başlık altında incelenmiştir.

3.1. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvarına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar

Çalışmada 95 ortaokul öğrencisinin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere yarı yapılandırılmış formlar dağıtılmıştır. Formlardan elde edilen 50 metaforun tekrarlanma sıklıklarına göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin “laboratuvar” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar

Sıra	Metafor	Frekans	Sıra	Metafor	Frekans
1.	Ağaç	3	26.	Gökyüzü	1
2.	Akıl	1	27.	Göz	1
3.	Anadil	1	28.	Gül	1
4.	Ansiklopedi	3	29.	Güneş (Sistemi)	6
5.	Ay	1	30.	Güzelliğin sırrı	1
6.	Beyin	1	31.	Hamburger	1
7.	Bilgisayar	1	32.	Hayal (dünyası)	5
8.	Bilim dünyası	2	33.	Hayat	1
9.	Bilim fuarı	1	34.	Işık kaynağı	1
10.	Bilim yuvası	8	35.	İnsan	2
11.	Çarşı	1	36.	İnternet	3
12.	Çiçek	3	37.	Kapı	1
13.	Deney evi	1	38.	Kitap	2
14.	Deney odası	1	39.	Kütüphane	2
15.	Dünya	2	40.	Lunapark	1
16.	Dürbün	1	41.	Matruşka	1
17.	Düş	1	42.	Mobil veri	1
18.	Eğlence (yeri)	8	43.	Mutluluk	1
19.	Elmas	1	44.	Oyun parkı	1
20.	Evren	2	45.	Öğretmen	2
21.	Fıkra	1	46.	Saat	1
22.	Film	1	47.	Uzay	1
23.	Gelecek	2	48.	Yıldız	3
24.	Gizem	1	49.	Zaman	1
25.	Gökkuşağı	1	50.	Zeka merkezi	1
				Toplam	91

Tablo 2 detaylı bir şekilde incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar sıklık derecesine göre verilmiştir. Bu metaforlar içerisinde en sık kullanılan ‘bilim yuvası’ (F=8), ‘eğlence yeri’ (F=8) ve ‘Güneş sistemi’ (F=6) metaforlarından oluşmuştur. Toplamda 50 metafor üretilmiş olup, birden fazla sıklıkla kullanılan metaforlar 17 tanedir.

3.2. Ortaokul Öğrencilerinin Fen Bilgisi Laboratuvarına İlişkin Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Öğrencilerin fen bilgisi laboratuvarına ilişkin kullandıkları metaforlar incelenmiş ve yedi farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategorilere ilişkin metaforların adeti, sıklık derecesi ve yüzdeleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin “laboratuvar” kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar ve kategoriler

Kategoriler	Meyaför sayısı	Metaforlar	Frekans	Yüzde
Bilgilenme yeri olarak fen laboratuvarı	26	Akl (1), Ansiklopedi (2), Ay (1), Beyin (1), Bilgisayar (1), Bilim dünyası (2), Bilim fuarı (1), Bilim yuvası (6), Çarşı (1), Çiçek (2), Deney evi (1), Dünya (2), Evren (1), Gül (1), Güneş Sistemi (1), Işık kaynağı (1), İnsan (1), İnternet (3), Kitap (2), Kütüphane (2), Matruşka (1), Mobil veri (1), Öğretmen (2), Uzay (1), Yıldız (2), Zeka merkezi (1)	41	46
Eğlence kaynağı olarak fen laboratuvarı	7	Çiçek (1), Düş (1), Eğlence yeri (8), Fıkra (1), Lunapark (1), Mutluluk (1), Oyun parkı (1)	14	15
Değerli ve faydalı yer olarak fen laboratuvarı	6	Ağaç (3), Elmas (1), Güneş Sistemi (4), Hayal dünyası (5), Yıldız (1), Zaman (1)	15	15
Merak edilen gizemli yer olarak fen laboratuvarı	7	Bilim yuvası (1), Film (1), Gizem (1), Gökkuşuğu (1), Hamburger (1), İnsan (1), Kapı (1)	7	8
Keşfetme yeri olarak fen laboratuvarı	6	Bilim yuvası (1), Deney odası (1), Dürbün (1), Evren (1), Gökyüzü (1), Göz (1)	6	7
Yaşama hazırlayan yer olarak fen laboratuvarı	5	Ansiklopedi (1), Gelecek (2), Güneş Sistemi (1), Hayat (1), Saat (1)	6	7
Ders için gerekli yer olarak fen laboratuvarı	2	Anadil (1), Güzelliğin sırrı (1)	2	2
Toplam	59	Toplam	91	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi toplamda 59 metafor kullanılmış olup, bu metaforlar yedi kategoride toplanmıştır. Metafor çeşidi 50 olmasına rağmen ansiklopedi metaforu iki, bilim yuvası metaforu üç, çiçek metaforu iki, evren metaforu iki, güneş metaforu üç, insan metaforu iki, ve yıldız metaforu iki kategoride kullanılmıştır.

1. Bilgilenme yeri olarak fen laboratuvarı: Ortaokul öğrencilerinin metaforlarının en çok toplandığı kategori olup, 26 metafor ve 41 öğrenciyi temsil etmektedir. Fen laboratuvarının bilgilenme yeri olduğunu vurgulamak için en sık ‘bilim yuvası’ (F=6) metaforu kullanılmıştır. ‘Bilim yuvası’ metaforunun yanında ‘internet’(F=3), ‘ansiklopedi’(F=2), ‘bilim dünyası’ (F=2), ‘çiçek’ (F=2), ‘kitap’ (F=2), ‘kütüphane’ (F=2), ‘öğretmen’ (F=2) ve ‘yıldız’ (F=2) gibi metaforlara ve ilgili özelliklerine de atıf yapılmıştır. Aşağıda öğrencilerin bu kategoriye ait ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Fen bilgisi laboratuvarı ansiklopedi gibidir. Çünkü aradığım her bilgiyi bulabiliriz..” (Ö₁₅)

“Fen bilgisi laboratuvarı kütüphane gibidir. Çünkü her şey orda bulunur.” (Ö₂₀)

“Fen bilgisi laboratuvarı kitap gibidir. Çünkü içinde bilgi barındırır.” (Ö₂₂)

“Fen bilgisi laboratuvarı gül gibidir. Çünkü biz arıyoruz, orası bize bilgi verir.” (Ö₃₃)

“Fen bilgisi laboratuvarı bilim yuvası gibidir. Çünkü orda araştırma yapılır.” (Ö₃₈)

“Fen bilgisi laboratuvarı matruşka gibidir. Çünkü her açtığımızda içinden yeni bilgi çıkar.” (Ö₄₀)

“Fen bilgisi laboratuvarı evren gibidir. Çünkü orda sınırsız bilgi var.” (Ö₄₁)

“Fen bilgisi laboratuvarı kitap gibidir. Çünkü her seferinde yeni bir şey öğreniriz.” (Ö₄₃)

“Fen bilgisi laboratuvarı mobil veri gibidir. Çünkü içinde ne ararsan var.” (Ö₄₉)

“Fen bilgisi laboratuvarı ansiklopedi gibidir. Çünkü orda ne ararsan bulursun.” (Ö₅₂)

“Fen bilgisi laboratuvarı bilim fuarı gibidir. Çünkü deney ve bilimle alakalı istediğin şeyleri bulabilirsin.” (Ö₆₁)

“Fen bilgisi laboratuvarı kütüphane gibidir. Çünkü içinde yüzlerce bilgi vardır.” (Ö₆₄)

“Fen bilgisi laboratuvarı bilim dünyası gibidir. Çünkü tüm ilginç bilgiler vardır içinde.” (Ö₆₅)

“Fen bilgisi laboratuvarı yıldız gibidir. Çünkü karanlıkta insanları aydınlatır. Bilinmeyen şeyleri öğretir. İyi ki fen bilimleri laboratuvarımız var.” (Ö₇₄)

“Fen bilgisi laboratuvarı çarşı gibidir. Çünkü içi bilgi doludur.” (Ö₉₀)

2. Eğlence kaynağı olarak fen laboratuvarı: Bu kategoriye yedi metafor ve 14 ortaokul öğrencisi temsil etmektedir. Fen laboratuvarının eğlence kaynağı yönünü vurgulamak için en çok ‘eğlence (yeri)’ (F=8) metaforu kullanılmıştır. Aşağıda öğrencilerin bu kategoriye ait ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Fen bilgisi laboratuvarı eğlenceli yer gibidir. Çünkü orda yapılan etkinlikler zengin veriyor.” (Ö₂₅)

“Fen bilgisi laboratuvarı eğlenceli yer gibidir. Çünkü keyifli şeyler yapıyoruz.” (Ö₂₈)

“Fen bilgisi laboratuvarı düş gibidir. Çünkü burada farklı ve eğlenceli konular işliyoruz.” (Ö₃₉)

“Fen bilgisi laboratuvarı lunapark gibidir. Çünkü çok eğlenceli bir yerdir.” (Ö₅₁)

“Fen bilgisi laboratuvarı fıkra gibidir. Çünkü nasıl ki fıkra insanları hem güldürüp hem bir şeyler öğretiyor, işte fende yaptığımız deneyler de böyledir: hem eğlendirir, hem de öğretir.” (Ö₇₃)

3. Değerli ve faydalı yer olarak fen laboratuvarı: Bu kategoriye altı metafor ve 15 öğrenci temsil etmektedir. En sık kullanılan metafor ‘hayal (dünyası)’ (F=5) metaforudur. ‘Güneş (sistemi)’ (F=4) ve ‘ağaç’ (F=3) metaforları da sık kullanılanlar arasında yer almaktadır. Aşağıda öğrencilerin bu kategoriye ait ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Fen bilgisi laboratuvarı zaman gibidir. Çünkü çok değerlidir.” (Ö₁₉)

“Fen bilgisi laboratuvarı güneş sistemi gibidir. Çünkü tüm dersler onun etrafında döner.” (Ö₅₄)

“Fen bilgisi laboratuvarı ağaç gibidir. Çünkü bize oksijen veriyor.” (Ö₇₁)

4. Merak edilen gizemli yer olarak fen laboratuvarı: Bu kategoride yedi metafor yedi öğrenci tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu kategoriye ait ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Fen bilgisi laboratuvarı gökkuşağı gibidir. Çünkü orası rengârenk bilgiler içerir.” (Ö₃₂)

“Fen bilgisi laboratuvarı kapı gibidir. Çünkü kapı açıldığında ilginç şeyler çıkar.” (Ö₃₅)

“Fen bilgisi laboratuvarı hamburger gibidir. Çünkü orda değişik şeyler var, zihnimiz bu değişik şeylerle olgunlaşır.” (Ö₃₇)

“Fen bilgisi laboratuvarı film gibidir. Çünkü merak başrolüdür.” (Ö₈₉)

5. Keşfetme yeri olarak fen laboratuvarı: Bu kategoride altı metafor altı öğrenci tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda öğrencilerin bu kategoriye ait ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Fen bilgisi laboratuvarı evren gibidir. Çünkü orada bilmediğin şeyleri deneyerek ve öğrenerek buluyoruz. Aklına gelen her şeyi deneyle bulabilirsin.” (Ö₂₆)

“Fen bilgisi laboratuvarı göz gibidir. Çünkü orda her şeyi seyrederek ve gözlemleriz.” (Ö₅₈)

“Fen bilgisi laboratuvarı dürbün gibidir. Çünkü orda gözümüzle göremediğimiz şeyleri görebiliriz.” (Ö₇₆)

6. Yaşama hazırlayan yer olarak fen laboratuvarı: Bu kategoride beş metafor altı öğrenci tarafından temsil edilmektedir. En sık kullanılan metafor ‘gelecek’ metaforudur. Aşağıda öğrencilerin bu kategoriye ait ifadelerinden örnekler verilmiştir:

“Fen bilgisi laboratuvarı gelecek gibidir. Çünkü geleceğimiz, mesleğimiz orada.” (Ö₂₁)

“Fen bilgisi laboratuvarı ansiklopedi gibidir. Çünkü içinde çeşitli bilgiler vardır ve bu bilgiler günlük hayatta işimize çok yarıyor.” (Ö₂₃)

“Fen bilgisi laboratuvarı güneş gibidir. Çünkü geleceğimizi aydınlatır.” (Ö₆₉)

7. Ders için gerekli yer olarak fen laboratuvarı: Bu kategoride iki metafor iki öğrenci tarafından temsil edilmektedir. Aşağıda bu kategoriye ait ifade şu şekildedir:

“Fen bilgisi laboratuvarı anadilimiz gibidir. Çünkü fen dersinin olmazsa olmazlarından.” (Ö₈₇)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin fen laboratuvarı kavramıyla ilgili 50 metafor ürettikleri görülmektedir. Bu metaforlar içerisinde bilim yuvası (F=8), eğlence yeri (F=8) ve Güneş sistemi (F=6) kavramlarının en çok tercih edildiği tespit edilmiştir. Ayrıca fen laboratuvarı kavramına ilişkin üretilen tüm bu metaforlar yedi

kategoride toplanılmıştır (bilgilenme yeri, eğlence kaynağı, değerli ve faydalı yer, merak edilen gizemli yer, keşfetme yeri, yaşama hazırlayan yer, ders için gerekli yer). Bazı metaforlar birden çok kategoride kullanılmıştır. Ansiklopedi metaforu iki, bilim yuvası metaforu üç, çiçek metaforu iki, evren metaforu iki, güneş metaforu üç, insan metaforu iki, ve yıldız metaforu iki kategoride kullanılmıştır.

Belirlenen kategoriler incelendiğinde “bilgilenme yeri olarak fen laboratuvarı” kategorisinin en fazla frekansa sahip (F=41) kategori olduğu gözlemlenmektedir. Bu kategoriyi oluşturulan metaforlar; bilim yuvası (F=6), internet (F=3), ansiklopedi (F=2), bilim dünyası (F=2), çiçek (F=2), Dünya (F=2), kitap (F=2), kütüphane (F=2), öğretmen (F=2), yıldız (F=2), akıl (F=1), Ay (F=1), beyin (F=1), bilgisayar (F=1), bilim fuarı (F=1), çarşı (F=1), deney evi (F=1), evren (F=1), gül (F=1), Güneş (F=1), ışık kaynağı (F=1), insan (F=1), matruşka (F=1), mobil veri (F=1), uzay (F=1), zeka merkezi (F=1) şeklinde olup öğrencilerin fen laboratuvarı hakkındaki zihinlerinde oluşturduğu şemayı göstermektedir. Bağ ve Küçük’ün (2017) sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvarına ilişkin metaforları belirlemeye yönelik çalışmasında da “bilgi kaynağı” kategorisinde güneş ve ışık metaforlarının sıklıkla kullanıldığını tespit etmişlerdir. Ayrıca çalışmadan elde edilen veriler Arık ve Benli-Özdemir’in (2016) çalışma bulgusuyla örtüşmektedir. Arık ve Benli-Özdemir’e göre laboratuvarda yapılan deneylerin öğrencilerin öğrenme ve bilgi edinmelerine katkı sağlayan ortamlar olduğu şeklindedir.

Öğrencilerin geliştirmiş oldukları metaforlardan oluşturulan bir diğer kategori ise “eğlence kaynağı olarak fen laboratuvarı” (F=14) kategorisidir. Bu kategoride eğlence yeri (F=8), çiçek (F=1), düş (F=1), fıkra (F=1), lunapark (F=1), mutluluk (F=1), oyun parkı (F=1) metaforları yer almaktadır. Arık ve Benli-Özdemir (2016)’in öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada “eğlenceli bir yer olarak fen laboratuvarı” kategorisinin temsil edilme yüzdesi % 8 iken bu çalışmada ise % 15.4 olduğu görülmektedir. Bu durum ortaokul öğrencilerinin gerek somut dönemde olması gerekse oyunla öğrenmeye daha yatkın olmaları sebebiyle laboratuvarların bu yaştaki öğrenciler için daha önem arz ettiği düşünülebilir. Öğrencilerin laboratuvarda deney yoluyla fen derslerini işleme motivasyonlarını artırdığı ve onları fen öğrenmeye karşı istekli hale getirdiği de ileri sürülen diğer bilgiler arasındadır (Ekici, 2010; Telli, Yıldırım, Şensoy ve Yalçın; 2004). Hofstein ve Lunetta (1982) tarafından öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada, öğretmen adayları laboratuvar uygulamalarını oyun gibi düşünerek zevk aldıklarını ve onların derse karşı tutumlarında laboratuvar uygulamalarının etkili olduğu tespit edilmiştir.

“Değerli ve faydalı yer olarak fen laboratuvarı” kategorisinde hayal dünyası (F=5), Güneş sistemi (F=4), ağaç (F=3), elması (F=1), yıldız (F=1) ve zaman (F=1) metaforlarına ulaşılmıştır. “Merak edilen gizemli yer olarak fen laboratuvarı” kategorisinde ise bilim yuvası (F=1), film (F=1), gizem (F=1), gökkuşağı (F=1), hamburger (F=1), insan (F=1) ve kapı (F=1) metaforlarına ulaşılmıştır. Harman ve Şeker’in (2019) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada laboratuvar ortamını “gizem çözmek” metaforuyla ifade edilmiştir. Arık ve Benli-Özdemir’in (2016) çalışmasında ise “gizemli oyuncak dünyası metaforuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki öğrenciler laboratuvar ortamını merak güdülerini tatmin eden gizemli bir ortam olarak düşünülmektedir.

“Keşfetme yeri olarak fen laboratuvarı” kategorisi bilim yuvası (F=1), deney odası (F=1), dürbün (F=1), evren (F=1), gökyüzü (F=1), göz (F=1) metaforlarından oluşmaktadır. Literatürde buna benzer çalışma bulgularıyla karşılaşmak mümkündür (Arık ve Benli-Özdemir, 2016; Ural ve Başaran Uğur, 2018). Bozkurt ve Sarıkoç (2008) laboratuvar uygulamaları, öğrencilerin kavramları keşfetmelerini ve olayları zihinlerinde resmetmelerini sağladığını vurgulamaktadır.

“Yaşama hazırlayan yer olarak fen laboratuvarı” kategorisi gelecek (F=2), Ansiklopedi (F=1), Güneş (F=1), hayat (F=1) ve saat (F=1) metaforlarından oluşmaktadır. Gürbüzöğlü-Yalman ve Aydın’ın (2013) fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı bir çalışmada biyoloji kavramını hayat metaforunu ifade ederek yaşamın kendisi ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Çepni ve Ayvacı (2011), laboratuvarların teorik olarak aktarılan konuların somutlaştırılmasını ve bu konularla yaşam arasında ilişki kurulmasını sağlaması söz konusu olduğunu, Wolf ve Fraser (2008) de fen bilgisi derslerinde laboratuvar uygulamaları, kavramların somutlaştırılarak anlamının kolaylaştırılması ve öğrencilerin geleceğe yönelik fen bilimlerini bir meslek olarak

benimsemelerinde oldukça önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedirler. Arık ve Benli-Özdemir (2016) de yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının ifade ettikleri metaforlardan günlük hayata hazırlayan bir yer kategorisine ulaşmıştır.

Laboratuvar ile ilgili en az metafora sahip kategori ise “ders için gerekli yer olarak fen laboratuvarı” kategorisidir. Bu kategoride anadil (F=1) ve güzelliğin sırrı (F=1) metaforlarına ulaşılmıştır. Laboratuvar uygulamaları öğrencilerin fen dersinde anlamakta zorluk yaşadığı konuları yaparak ve yaşayarak öğrenme ve bilgide kalıcılık sağlaması nedeniyle fen öğretiminde büyük önem taşımaktadır (Akgün, 2008; Çallıca, Erol, Sezgin ve Kavcar, 2001; Çepni ve ayvacı, 2011; Ekici, 2010; Erten, 1991; Gürdal, 1991; Güzel, 2001; Kılıç ve Soran; Kurt, 2003; Nakiboğlu ve Meriç, 2000; Sarı, 2013; Yeşilyurt, 2003).

Çalışmadan elde edilen verilere dayanılarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1- Çalışmamızda öğrenciler metafor üretirken zorlandıkları görülmüştür. Buna benzer çalışmalar ortaokul ve ilkokul seviyesindeki öğrencilere yaygınlaştırılabilir.

2- Ayrıca bu çalışmaya benzer bir çalışma ilkokul ve anaokulu öğrencilerine görsel olarak da uygulanabilir.

3- Bu çalışmaya benzer veri toplama araçlarının yanında görüşme ve gözlem de yapılabilir.

4- Benzer çalışma farklı öğrencilerle farklı yıllarda tekrarlanıp araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.

5- Gerek fen derslerinin soyut konuları içeren bir ders olması, gerekse öğrencilerin somut evreler döneminde olması ve oyunla öğrenmeyi sevdiği göz önüne alındığında laboratuvarların bu yaştaki öğrenciler için daha büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle küçük yaş çocukların öğreniminde laboratuvar çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekir.

KAYNAKÇA

- Akgün, S. (2008). *Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımının öğrencilerin başarılarına disiplinler arası etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Annell, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55-61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Arık, S. ve Özdemir, E. B. (2016). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 673-688.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/171/171/8.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Aykutlu, I., Bezen, S., & Bayrak, C. (2019). An examination of pre-service teachers' metaphorical perceptions concerning physics lab applications. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 32-53.
- Bağ, H., ve Küçük, M. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans program öğrencilerinin fen bilimleri laboratuvar imajları. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 271-286.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2009). *Analyzing qualitative data: Systematic approach*. London: Sage Publications.
- Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi? [Can the virtual laboratory replace the traditional laboratory in physics education?]. *Abmet Kelesoglu Education Faculty Journal*, 25, 89-100.
- Çallıca, H., Erol, M., Sezgin, G., Kavcar, N. (2001). *İlköğretim kurumlarında laboratuvar kullanımına ilişkin bir çalışma*. IV. Fen Bilimleri Kongresi. Ankara: MEB. Basımevi.
- Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2011). Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi, (ed.) Salih Çepni, *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi* (ss. 204-234), Pegem Akademi, Ankara.
- Demirci Güler, M. P. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji dersine ilişkin metaforik tanımlamaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(41), 53-63.

- Ekici, G. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji laboratuvarı sınıf çevresine ilişkin algılarının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 1092-1106.
- Erten, S. (1991). Biyoloji laboratuvarlarının önemi ve laboratuvarlarda karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(9), 315-330.
- Gökbulak, Y., Uzun, B. S., & Şenler, B. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının fen laboratuvarı kavramına ilişkin metaforik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1290-1305.
- Gürbüzöğlü-yalman, S. ve Aydın, S. (2013). Öğretmen adaylarının biyoloji kavramına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21), 208-223.
- Gürdal, A. (1991). İlkokul fen eğitiminde laboratuvar ve araç kullanımı. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 145-155.
- Güzel, H. (2001). *İlköğretim okullarındaki I ve II kademedeki fen bilgisi derslerinde laboratuvar etkinlikleri ve araç kullanımı düzeyi*. IV. Fen Bilimleri Kongresi, Ankara: MEB Basımevi.
- Harman, G. ve Şeker, R. (2019). Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fizik, Kimya ve Biyoloji deneylerine yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 154-174.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (1982). The role of the laboratory in science teaching: Neglected aspects of research. *Review of Educational Research*, 52(2), 201-217. <https://doi.org/10.3102/00346543052002201>
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). *Fen Bilgisi Öğretimi, ilköğretimde etkili öğretim ve öğrenme el kitabı*, T.C. MEB. Projeler Koordinasyonu Merkezi Başkanlığı, Ankara.
- Kılıç, D. S. ve Soran, H. (27-29 April 2011). Biyoloji Laboratuvar Uygulamalarına Yönelik Davranış Niyeti Anketi, 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Kurt, T. (2003). *Fen bilgisi dersinde uygulamaların yeri ve önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago and London. University of Chicago Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Nakiboğlu, C. ve Meriç, G. (2000). Genel kimya laboratuvarında V - diyagramı kullanımı ve uygulamaları. *Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 58-75.
- Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, Sınıf ve Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Coğrafya kavramına yönelik metafor durumları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2): 55-69.
- Palmquist, R. A. (2001). Cognitive style and users' metaphors for the web: an exploratory study. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(1), 24-32. [https://doi.org/10.1016/S0099-1333\(00\)00205-6](https://doi.org/10.1016/S0099-1333(00)00205-6)
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage Publications.
- Punch, K. F. (2009). *Introduction to research methods in education*. London: Sage Publications.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sarı, M. (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde yer alan fizik konularının öğretiminde laboratuvarın yeri ve basit araç-gereçlerle yapılan fizik deneylerinin öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanarak değerlendirilmesi [Call center located in the teaching of physics topics in science and technology lab in the physics experiments and simple tool-instrument taking advantage of evaluation of teacher candidates' views]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 115-121.
- Şahin, B. (2013). Öğretmen adaylarının “matematik öğretmeni”, “matematik” ve “matematik dersi” kavramlarına ilişkin sahip oldukları metaforik algılar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 313-321.
- Telli, A., Yıldırım, İ. H., Şensoy, Ö., Yalçın, N. (2004). İlköğretim 7. sınıflarda basit makinalar konusunun öğretiminde laboratuvar yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 291-305.
- Ural, E. ve Başaran Uğur, A. R. (2018). Öğretmen adaylarının fen laboratuvarı kavramına ilişkin metaforik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 50-64.

- Wolf, S. J. ve Fraser, B. J. (2008). Learning environment, attitudes and achievement among middle-school science students using inquiry-based laboratory activities. *Research in Science Education*, 38(3), 321-341. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9052-y>
- Yadigaroglu, M. (2018). Fen bilgisi ogretmen adaylarının kimya laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Ogretmen Dergisi*, 2(2), 71-82.
- Yadigaroglu, M., Demircioglu, G., Demircioglu, H. ve Akar, H. (2018). Metaphorical perceptions of science teacher candidates towards teacher and teaching profession. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 9(3), 1-10.
- Yaşar, Ş., ve Girmen, P. (2012). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersi konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 8(3), 13-23.
- Yenice, N. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde laboratuvar uygulama ve yöntemleri. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi içinde* (s. 144-168). Ankara: Anı
- Yeşilyurt, M. (2003). *Yükseköğretim temel fizik laboratuvar uygulamalarında bütünlleştirici yaklaşım*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yücel Cengiz, İ. (2016). *Biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına ilişkin metaforları ve görsel imajları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücel Cengiz, İ., & Ekici, G. (2019). Biyoloji Öğretmen adaylarının Biyoloji Eğitimi Laboratuvar Dersine İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1218-1258.



Lise Öğrencilerinin Meslek Seçimini Etkileyen Faktörler

Mustafa POLAT¹

¹ Öğretmen, MEB, mustafapolat023@gmail.com

Burçin AYZAZ DURSUN²

² Öğretmen, MEB, burcin_ayazdursun@hotmail.com

Ergin DİK³

³ Öğretmen, MEB, ergindik23@gmail.com

Osman GÜR⁴

³ Öğretmen, MEB, osmangur23@gmail.com

Geliş Tarihi/Received:17.04.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 24.05.2021

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.163>

ÖZ

Bireylerin meslek seçim kararı ve meslek tercihleri birden fazla faktörden etkilenmektedir. Bu faktörlerden bazıları meslek kararı verme yetkinliği, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteğidir. Çalışmamızın amacı lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği düzeylerinin belirlenmesi ve arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği (Bozgeyikli, 2014), Kariyer Kaygısı Ölçeği (Çetin Gündüz & Nalbantoğlu Yılmaz, 2016) ve Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeği (Şeker & Kaya, 2016) Türkiye'nin doğusunda bir ilde, lisede öğrenim göre 364 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, lise öğrencilerinin yarısından fazlasının meslek kararı verme yetkinliğinin yüksek düzeyde, %4'ünün ise mesleki karar verme yetkinliğinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin %27'sinin kariyer kaygısının yüksek düzeyde olduğu, %11'nin ailesi tarafından meslek seçiminde düşük düzeyde desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslek kararı verme yetkinliği ve meslek seçiminde aile desteği arasında pozitif yönde ortalama düzeyde, meslek kararı verme yetkinliği ile kariyer kaygısı arasında negatif yönde ortalama düzeyde, meslek seçiminde aile desteği ile kariyer kaygısı arasında negatif yönde ortalama düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: meslek seçimi, meslek kararı verme yetkinliği, meslek seçiminde aile desteği, kariyer kaygısı.

Factors Affecting High School Students' Choice of Career

ABSTRACT

Career choice decisions and professional preferences of individuals are affected by more than one factor. Some of these factors are the competence to make a career decision, career anxiety, and family support in choosing a profession. Our study aims to determine and examine the relationship between high school students' professional decision-making competence, career anxiety and family support levels in choosing a profession. career Decision Making Self Efficacy Scale (Bozgeyikli of 2014), Career Anxiety Scale (Cetin Gündüz & Nalbantoğlu Yılmaz, 2016) and Family Support Choice of Vocation (Şeker & Kaya, 2016) in eastern Turkey, a province was administered to 364 students by education in high schools. As a result of the research, it was determined that more than half of the high school students have a high level of career decision making self efficacy, and 4% of them have a low level of career decision making self efficacy. It has been concluded that 27% of high school students have a high level of career anxiety and 11% of them are supported at a low level by their family support choice of vocation. Also, it was determined that there is an average positive correlation between the competence to make career choice and family support choice of vocation, a negative relationship between the competence to make professional decisions and career anxiety, and a negative relationship between family support and career anxiety in the choice of vocation.

Keywords: career choice, career decision making self efficacy scale, family support choice of vocation, career anxiety

1. GİRİŞ

Kişilerin bir kazanç karşılığı yaptığı bilgi ve beceriler doğrultusunda öğrenme veya ustalık kazandığı faaliyetler meslek olarak tanımlanabilir (Telman, 2002). İnsan hayatının önemli bir parçası olan meslek, insanın yaşam kalitesini ve bunun için gerekli olan parayı kazanmayı sağlayan bir araçtır (Turan ve Kayıkçı, 2019). Kişinin seçeceği meslek yalnızca iş hayatını değil hayatının diğer bölümlerini de etkileyen bir faktördür (Ulaş ve arkadaşları, 2017). Meslek insanın toplumsal saygınlığını belirlemede, hatta mutluluğunda da etkili bir role sahiptir (Turan & Kayıkçı, 2019). İnsan hayatında bu denli önemli etkisi olan meslek seçimi durumu önem kazanmaktadır. Meslek seçimi, bireyin hayatındaki en önemli kararların başında gelmektedir ve neredeyse

yaşamının tümünü ilgilendirmektedir (Çınar, 2012; Eryetiş, 2016). İnsan mesleğini seçerken sadece yapacağı işi başka bir ifadeyle gelecekte kuracağı yaşamda nerede, kiminle, nasıl sürdüreceğini seçmektedir (Çınar, 2012).

Meslek seçimi kişinin kariyer planlamasında önemle bir konudur. Uygun yapılmayan meslek seçimi bireylerin farklı problemlerle karşılaşmasına neden olabilir (Öztemel, 2012). Kişinin yaşamını doğrudan etkileyen kariyer seçme süreci, bireyin kişisel özellikleri ve mesleğin özelliklerinin uyumlu olması kariyer karar verme sürecini zorlaştırmaktadır (Öztemel, 2012). Özellikle lise öğrencileri kariyer kararını verirken bazı güçlükler yaşamaktadır (Bacanlı, 2008). Çünkü pek çok genç için yapacağı kariyere karar vermek kafa karıştırıcı olabilir. Ayrıca gençler henüz bir benlik kavramı edinememiş olabilir, iş dünyası ile ilgili eksik ve yanlış bilgilere sahip olabilirler, az deneyimli veya sınırlı yetenekleri olabilir, sosyal çevreden, bireylerden etkilenmiş olabilirler (Gati, Osipow, Krausz & Saka 2000).

Toplumsal olarak meslek seçimi durumu incelendiğinde geleceğin doğru şekillenmesi açısından önemlidir. Çünkü mesleğini severek yapan kişi, hem mesleğini “doğru” yapacaktır, hem de “doğru işlere” imza atacağı düşünülmektedir (Çınar, 2012). İnsanların meslek seçiminde sağlıklı karar vermesinde kişinin neler istediğini ve bunları elde edebilmek için ne gibi olanaklara sahip olduğunu bilmesi gerekir (Eryetiş, 2016). Karar verirken mantıklı olabilme yeteneği olgunlaşmış ergenlerin özelliklerindedir. Ergenlikte verilen kararların bireylerin psikolojik durumu, sağlığı, kariyeri ve sosyal kabülü noktalarında önemli etkileri bulunmaktadır (Mann, Harmoni & Power, 1989). Türkiye’de öğrenciler belirli aşamalarda geleceklerini şekillendirecek farklı sınavlara girmektedir. Bu sınavların sonuçlarına göre yapacakları mesleğe uygun bölümlere yönelmektedir. Burada bireyin olgunlukla karar vermesi gerekmektedir. Eğer kendisine uygun olmayan bir mesleği seçerse mutsuz olması kaçınılmazdır (Fidan, 2019). Bu süreçte kafa karışıklığına yol açmamak ve daha sağlıklı kararlar alabilmek için kararsızlığı azaltmak gerekir. Bunun için karar vericilere veya bu konuda yardımcı olacak rehberlere kolaylık sağlamak için kararsızlık durumuna düşmemek oldukça önemli olacaktır(Creed & Yin, 2006).

Meslek seçimine karar verilirken bu tercihler birden çok faktörden etkilenmektedir. Bunlar: bireysel ihtiyaçlar, ilgi, değer, bireysel özellikler, kişinin özel ve genel yetenekleri, psikolojik faktörleri, yaşanan bölgenin özellikleri, piyasaki arz talep dengesi, iş imkanları gibi öğelerdir (Özgüven, 2003; Ulaş vd., 2017). Bu çalışmada meslek seçimini etkileyen faktörlerden meslek seçiminde aile desteği, kariyer kaygısı ve meslek kararı verme yetkinliği üzerinde durulmuştur.

Meslek Kararı Verme Yetkinliği: Karar verme yetkinliğinin oluşması için karar verme ihtiyacını ortaya çıkararak bir sorunun açığa çıkması ve bu sorunun kişiler tarafından fark edilmesi; sorunun giderilmesi için farklı seçeneklerinin olması ve bireyin seçeneklerden birine yönelerek bunu seçmesi gerekmektedir (Orhan & Ültanır, 2014). Meslek kararı verme lise öğrencileri için önemli bir görevdir (Akdeniz, 2009). Meslek kararı verme aşamasında gençlerin doğru yerlerden doğru yardımı almaları ayrıca ailelerinden destek almaları önemli görülmektedir (Akkoc, 2012).

Meslek Seçiminde Aile Desteği: Bireyin meslek seçiminde ailenin büyük bir rolü bulunmaktadır. Aileler bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçiminde yol gösterici olmaları beklenmektedir (Özgeldi & Kılıç, 2019). Aydemir (2018), gerçekleştirdiği çalışmada katılımcıların %54.3’nün meslek seçiminde ailelerinin etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Aydemir, 2018). Algılanan aile desteği lise öğrencilerinin yaşamında önemli bir rol oynamaktadır (Taş & Özmen, 2019).

Kariyer Kaygısı: Meslek karar verme sürecinde yaşanan zorluklar, kariyer kararsızlıklarının bir uzantısı olan kariyer kaygısı, lise yıllarında başlayıp üniversite döneminde ve hatta üniversiteyi bitirdikten sonra da devam etmektedir (Akbaş & Okutan, 2020). Bireyin gelecek ile ilgili beklentileri, kariyer kaygısı kişiler açısından önem arz etmektedir (Taş & Özmen, 2019).

Bu bağlamda, bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan meslek seçimi sürecini etkileyen, meslek kararı verme yetkinliği, meslek seçiminde aile desteği ve kariyer kaygısının incelenmesi önemli görülmüştür.

1. 1. Amaç

Çalışmanın amacı bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan meslek seçimi sürecinde olan lise öğrencilerinin; meslek seçimi sürecini etkileyen, meslek kararı verme yetkinliği, meslek seçiminde aile desteği ve kariyer kaygısının incelenmesidir. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik düzeyleri nasıldır?
- Lise öğrencilerinin kariyer kaygısı düzeyleri nasıldır?
- Lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteği düzeyleri nasıldır?
- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ile meslek seçiminde aile desteği arasındaki ilişki nasıldır?
- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ile kariyer kaygısı arasındaki ilişki nasıldır?
- Lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteği ile kariyer kaygısı arasındaki ilişki nasıldır?
- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği cinsiyete eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği öğrenim görülen lise türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Metodu

Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği düzeylerinin belirlenmesi ve arasındaki ilişkinin incelenmesi için nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu betimlemek amacıyla kullanılan araştırma modelidir (Karasar, 2011).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörleri belirlemek için üç ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği: Bozgeyikli (2014), tarafında geliştirilen meslek kararı verme yetkinlik ölçeği 27 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme alt boyutu 11, mesleki bilgi toplama alt boyutu 8 ve gerçekçi plan yapma alt boyutu 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde olup 1- “Kendime hiç güvenmiyorum” 5- “Kendime çok güveniyorum” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme alt boyutu için 0.89, mesleki bilgi toplama alt boyutu için 0.87, gerçekçi plan yapma alt boyutu için 0.81 ve ölçeğin tamamı için 0.91 bulunmuştur. Meslek kararı verme yetkinlik düzeyi toplam puanların yorumlanmasında (Ölçeğin aralık genişliği $a = \text{dizi genişliği/yapılacak grup sayısı}$) formülü kullanılmıştır. Bu bağlamda bireysel ve mesleki özellikleri doğru olarak değerlendirme alt boyutu puan aralıkları “11-25.6 düşük düzey”, “25.7-40.3 orta düzey”, “40.4-55 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir. Mesleki bilgi toplama alt boyutu puan aralıkları “8-18.6 düşük düzey”, “18.7-29.3 orta düzey”, “29.3-40 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir. Gerçekçi plan yapma alt boyutu “8-18.6 düşük düzey”, “18.7-29.3 orta düzey”, “29.3-40 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir.

Meslek kararı verme yetkinliği genel puan aralıkları “27-63 düşük düzey”, “63-99 orta düzey”, “99-135 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir

Kariyer Kaygısı Ölçeği: Çetin Gündüz & Nalbantoğlu Yılmaz (2016), tarafından geliştirilen kariyer kaygısı ölçeği 14 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar, kariyer gelişim sürecinde aile etkisinden

kaynaklı 5 ve kariyer gelişim sürecinde meslek seçimine yönelik kaygı 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde (1- Hiç Katılmıyorum- 5 Tamamen Katılıyorum) olup, ölçeğin meslek seçimine yönelik kaygılarına ait güvenilirlik 0.79, aile etkisine yönelik kaygılarına ait güvenilirlik ise 0.74 olarak hesaplanmıştır. Kariyer kaygısı düzeyi toplam puanların yorumlanmasında (Ölçeğin aralık genişliği $a = \text{dizi genişliği/yapılacak grup sayısı}$) formülü kullanılmıştır. Bu bağlamda meslek seçimine yönelik kaygılar alt boyutu puan aralıkları “5-11.6 düşük düzey”, “11.7 -18.2 orta düzey”, “18.3-25 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir. Aile etkisine yönelik kaygılar alt boyutu puan aralıkları “9-21 düşük düzey”, “21-33 orta düzey”, “33-45 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir.

Kariyer kaygısı genel puan aralıkları “14-32.6 düşük düzey”, “32.7 -51.3 orta düzey”, “51.3-70 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir.

Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeği: Şeker & Kaya (2016), tarafından geliştirilen meslek seçiminde aile desteği ölçeği 18 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar, kabul ve cesaretlendirme alt boyutu 12 ve bilgilendirme alt boyutu 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipinde (1- Hiç Katılmıyorum- 5 Tamamen Katılıyorum) olup, ölçeğin güvenilirliği kabul ve cesaretlendirme boyutu için 0.74, bilgilendirme boyutu için 0.67 ve toplam ölçek puanı için 0.73 bulunmuştur. Meslek seçiminde aile desteği düzeyi toplam puanların yorumlanmasında (Ölçeğin aralık genişliği $a = \text{dizi genişliği/yapılacak grup sayısı}$) formülü kullanılmıştır. Bu bağlamda kabul ve cesaretlendirme alt boyutu puan aralıkları “12-28 düşük düzey”, “28-44 orta düzey”, “44-60 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir. Bilgilendirme alt boyutu puan aralıkları “6-14 düşük düzey”, “14- 22 orta düzey”, “22-30 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir. Meslek seçiminde aile desteği genel puan aralıkları “18-42 düşük düzey”, “42-66 orta düzey”, “66-90 yüksek düzey” şeklinde belirlenmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, veri çözümlenme programıyla analiz edilmiştir. Bu çalışmada mevcut durumu belirlemek için betimsel analiz; ilişkileri belirlemek için ilişkisel analiz kullanılmıştır.

Veriler analiz edilmeden önce verilerin normal dağılımını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir ve verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeni ile veri analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, ortalama puan, frekans değerleri ayrıca bağımsız örneklem t- testi (Independent Samples T-test), tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) ve korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada korelasyon katsayısı yorumlanırken 0,00-0,30 arası düşük düzey; 0,30-0,70 arası orta düzey; 0,70- 1,00 arası ise yüksek düzeyde bir ilişki olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

2.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin doğusunda yer alan elverişli örneklem yöntemi ile belirlenmiş 364 lise öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde %
Kadın	208	57.1
Erkek	156	42.9
Toplam	364	100

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde, katılımcıların %57.1'inin (208) kadın olduğu belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde, lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği ölçeklerine verdikleri yanıtlarla elde edilen analiz sonuçları sunulmuştur.

4.1. Araştırmaya Katılan Lise Öğrencilerinin Demografik Bilgileri

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin demografik bilgileri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların demografik bilgileri

Özellikler	Frekans (f)	Yüzde %
Okul Türü		
Meslek Lisesi	68	%18.7
Fen Lisesi	60	%16.5
Anadolu Lisesi	236	%64.8
Annenin eğitim durumu		
Okuma yazma bilmiyor	14	%3.8
Okuma yazma biliyor	10	%2.7
İlköğretim Mezunu	187	%51.4
Lise Mezunu	87	%23.9
Üniversite Mezunu	54	%14.8
Lisansüstü Mezunu	12	%3.3
Babanın eğitim durumu		
Okuma yazma bilmiyor	-	-
Okuma yazma biliyor	-	-
İlköğretim Mezunu	146	%40.1
Lise Mezunu	111	%30.5
Üniversite Mezunu	88	%24.2
Lisansüstü Mezunu	19	%5.2
Aylık gelir		
0 TL-5.000 TL	222	%61.0
5.000 TL - 10.000 TL	94	%25.8
10.000 TL - 15.000 TL	32	%8.8
15.000 TL ve üzeri	16	%4.4
Toplam	364	%100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %64.8'nin Anadolu Lisesinde öğrenim gördüğü, %51.4'nün annesinin ilköğretim mezunu, %40.1'inin babasının ilköğretim mezunu ve %61.0'nın aylık gelirinin 0 TL-5.000 TL arasında olduğu görülmektedir.

4.2. Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliğine ilişkin bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların meslek kararı verme yetkinlik düzeyi

Bireysel Ve Mesleki Özellikleri Doğru Olarak Değerlendirme Alt Boyutu			
Puan Aralığı	Düzyey	f	%
11-25.6 puan	Düşük	17	%5
25.7-40.3 puan	Orta	111	%30
40.4-55 puan	Yüksek	236	%65
Mesleki Bilgi Toplama Alt Boyutu			
Puan Aralığı	Düzyey	f	%
8-18.6 puan	Düşük	19	%5
18.7- 29.3 puan	Orta	128	%35
29.4 -40 puan	Yüksek	217	%60
Gerçekçi Plan Yapma Alt Boyutu			
Puan Aralığı	Düzyey	f	%
8-18.6 puan	Düşük	18	%5
18.7- 29.3 puan	Orta	131	%36
29.4 -40 puan	Yüksek	215	%59
Meslek Kararı Verme Yetkinlik Genel Toplam			
27-63 puan	Düşük	15	%4
63-99 puan	Orta	119	%33
99-135 puan	Yüksek	230	%63
Toplam		364	%100.0

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %65'inin Bireysel ve Mesleki Özellikleri Doğru Olarak Değerlendirme alt boyutu düzeyi yüksek seviyede, %60'ının Mesleki Bilgi Toplama alt boyutu düzeyi yüksek seviyede ve %59'unun alt boyutu düzeyi yüksek seviyede olduğu belirtmişlerdir. Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin genel puanları incelendiğinde öğrencilerin %63'ünün mesleki kararı yetkinliğinin yüksek olduğu, %4'ünün mesleki karar verme yetkinliğinin düşük olduğu görülmektedir.

4.3. Kariyer Kaygısı Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kariyer kaygısına ilişkin bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların kariyer kaygısı

Meslek Seçimine Yönelik Kaygılar Alt boyutu

Puan Aralığı	Düzy	f	%
5-11.6 puan	Düşük	79	%22
11.7-18.2 puan	Orta	91	%25
18.3-25 puan	Yüksek	194	%53
Aile Etkisine Yönelik Kaygılar Alt Boyutu			
Puan Aralığı	Düzy	f	%
9-21 puan	Düşük	199	%55
21-33 puan	Orta	127	%35
33-45 puan	Yüksek	38	%10
Kariyer Kaygısı Genel Toplam			
14-32.6 puan	Düşük	128	%35
32.7 -51.3 puan	Orta	139	%38
51.3-70 puan	Yüksek	97	%27
Toplam		364	%100.0

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %53'ü Meslek Seçimine Yönelik Kaygılar alt boyutu düzeyi yüksek seviyede, %10'u Aile Etkisine Yönelik Kaygılar alt boyutu düzeyi yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Kariyer Kaygısı Ölçeğinin genel puanları incelendiğinde öğrencilerin %27'sinin yüksek düzeyde kariyer kaygısına sahip olduğu, %35'inin de düşük düzeyde kariyer kaygısının olduğu tespit edilmiştir.

4.4. Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeğine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteğine ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların meslek seçiminde aile desteği

Kabul ve Cesaretlendirme Alt boyutu			
Puan Aralığı	Düzy	Frekans (f)	Yüzde (%)
12-28 puan	Düşük	40	%11
28-44 puan	Orta	115	%32
44-60 puan	Yüksek	209	%57
Bilgilendirme Alt Boyutu			
Puan Aralığı	Düzy	Frekans (f)	Yüzde (%)
6-14 puan	Düşük	51	%14
14-22 puan	Orta	97	%27
22-30 puan	Yüksek	216	%59
Meslek Seçiminde Aile Desteği Genel Toplam			
18-42 puan	Düşük	40	%11
42- 66 puan	Orta	110	%30
66-90 puan	Yüksek	214	%59
Toplam		364	%100.0

Analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %57'sinin Kabul ve Cesaretlendirme alt boyutu düzeyi yüksek seviyede, %59'unun Bilgilendirme alt boyutu düzeyi yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeğinin genel puanları incelendiğinde öğrencilerin %59'nun ailesi tarafından meslek seçiminde yüksek düzeyde desteklendiği belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların %11'nin meslek seçiminde düşük düzeyde ailesi tarafından desteklendiği görülmektedir.

4.5. Meslek Kararı Verme Yetkinliği, Meslek Seçiminde Aile Desteği ve Kariyer Kaygısı Arasındaki İlişki

Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik ile meslek seçiminde aile desteği ilişkisine yönelik bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Meslek kararı verme yetkinliği ile meslek seçiminde aile desteği arasındaki ilişkiye ait bulgular

Değişken	N	r	p
Meslek Kararı Verme Yetkinliği	364	0.45	0.00*
Meslek Seçiminde Aile Desteği	364	-0.33	0.00*
Meslek Kararı Verme Yetkinliği	364	-0.37	0.00*
Kariyer Kaygısı	364		
Meslek Seçiminde Aile Desteği	364		
Kariyer Kaygısı	364		

*p<0.05

Analiz sonucunda, meslek kararı verme yetkinliği ve meslek seçiminde aile desteği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ve meslek seçiminde aile desteği

($r= 0.45$) arasında pozitif yönde ortalama düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslek kararı verme yetkinliği arttıkça meslek seçiminde aile desteğinin arttığı söylenebilir.

Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ile kariyer kaygısı ilişkisine yönelik analiz sonucunda, meslek kararı verme yetkinliği ile kariyer kaygısı arasından anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ile kariyer kaygısı ($r= -0.33$) arasında negatif yönde ortalama düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslek kararı verme yetkinliği arttıkça kariyer kaygısının azaldığı söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde meslek seçiminde aile desteği ve kariyer kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteği ile kariyer kaygısı ($r= -0.37$) arasında negatif yönde ortalama düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslek seçiminde aile desteği arttıkça kariyer kaygısının azaldığı söylenebilir.

4.6. Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılık Analizi

Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği ile anne eğitim durumuna göre One Way ANOVA karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin homojen dağılması nedeni ile Tukey testi gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Meslek Kararı Verme Yetkinlik, Kariyer Kaygısı ve Meslek Seçiminde Aile Desteği İle Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılık Analizi

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Meslek Kararı Verme Yetkinlik	Gruplararası	1836.87	5	367.37	.827	.531	
	Gruplarıçi	158964.36	358	444.03			
	Toplam	160801.23	363				
Kariyer Kaygısı	Gruplararası	914.75	5	182.95	.774	.569	
	Gruplarıçi	84623.94	358	236.38			
	Toplam	85538.69	363				
Meslek Seçiminde Aile Desteği	Gruplararası	3986.50	5	797.30	2.622	.024*	Lisansüstü mezun-okuma yazma bilmiyor
	Gruplarıçi	108841.50	358	304.02			
	Toplam	112828.00	363				

* $p<0.05$

Analiz sonuçları incelendiğinde meslek seçiminde aile desteği anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anne eğitim durumu “Lisansüstü mezunu ve okuma yazma bilmiyor” olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark anne eğitim durumu lisansüstü olan lise öğrencilerinin lehinedir. Bu sonuca göre anne eğitim durumu arttıkça meslek seçiminde aile desteğinin arttığı söylenebilir.

4.7. Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılık Analizi

Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği ile aylık gelir durumuna göre One Way ANOVA karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Verilerin homojen dağılması nedeni ile Tukey testi gerçekleştirilmiştir ve bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8 : Meslek Kararı Verme Yetkinlik, Kariyer Kaygısı Ve Meslek Seçiminde Aile Desteği İle Aylık Gelir Durumuna Göre Farklılık Analizi

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Meslek Kararı Verme Yetkinlik	Gruplararası	2325.67	3	775.225	1.761	.154	
	Gruplarıçi	158475.56	360	440.210			
	Toplam	160801.23	363				
Kariyer Kaygısı	Gruplararası	480.27	3	160.091	.678	.566	
	Gruplarıçi	85058.41	360	236.273			
	Toplam	85538.69	363				
Meslek Seçiminde Aile Desteği	Gruplararası	3766.84	3	1255.616	4.145	.007	15.000’dan fazla-0-5000₺
	Gruplarıçi	109061.16	360	302.948			
	Toplam	112828,00	363				

* $p<0.005$

Analiz sonuçları incelendiğinde meslek seçiminde aile desteği aylık gelir durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Aylık gelir durumu '15.000'den fazla ve 0-5000 TL' olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark aylık geliri 15.000'den fazla olan lise öğrencilerinin lehinedir. Bu sonuca göre aylık gelir durumu arttıkça meslek seçiminde aile desteğinin arttığı söylenebilir.

4.8. Diğer Demografik Bilgilere Göre Farklılık Analizi

Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği ile cinsiyet, baba eğitim durumu ve öğrenim görülen lise türüne göre karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre ise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği ile cinsiyet, baba eğitim durumu ve öğrenim görülen lise türüne anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyetin, baba eğitim durumunun ve öğrenim görülen lise türünün meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu projenin amacı lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği düzeylerinin belirlenmesi ve arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Amaca yönelik olarak 364 lise öğrencisine Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği (Bozgeyikli, 2014), Kariyer Kaygısı Ölçeği (Çetin Gündüz & Nalbantoğlu Yılmaz, 2016) ve Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeği (Şeker & Kaya, 2016) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların %57.1'inin kadın, %42.9'sinin erkek, %64.8'inin Anadolu Lisesinde öğrenim gördüğü, %51.4'nün anne eğitim durumunun ilköğretim mezunu ve %40.1'nin baba eğitim durumunun ilköğretim mezunu olduğu belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %65'inin Bireysel ve Mesleki Özellikleri Doğru Olarak Değerlendirme alt boyutu düzeyi yüksek seviyede, %60'ının Mesleki Bilgi Toplama alt boyutu düzeyi yüksek seviyede ve %59'unun Gerçekçi Plan Yapma alt boyutu düzeyi yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin genel puanları incelendiğinde öğrencilerin %63'ünün mesleki kararı yetkinliğinin yüksek olduğu, %4'ünün mesleki karar verme yetkinliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre lise öğrencilerinin yarısından fazlasının meslek kararı verme yetkinliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlığının incelendiği benzer bir çalışmada katılımcıların kararsızlığının çok yüksek olmadığı belirlenmiştir (Akkoc, 2012).

Çalışmada kullanılan Kariyer Kaygısı ölçeğine yönelik analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %53'ü Meslek Seçimine Yönelik Kaygılar alt boyutu düzeyi yüksek seviyede, %10'u Aile Etkisine Yönelik Kaygılar alt boyutu düzeyi yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Kariyer Kaygısı Ölçeğinin genel puanları incelendiğinde öğrencilerin %27'sinin yüksek düzeyde kariyer kaygısına sahip olduğu, %35'inin de düşük düzeyde kariyer kaygısının olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan lise öğrencilerinin kariyer kaygısının düşük olduğu söylenebilir ancak %27'sinin kariyer kaygısının yüksek olması önemli bir bulgudur. Alan yazın incelendiğinde kariyer kaygısına ilişkin benzer bir çalışmaya rastlanmıştır. Akbaş & Okutan (2019) gerçekleştirdikleri çalışmada lise öğrencilerinin kariyer kaygısının düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada kullanılan Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeğine (Şeker & Kaya, 2016), yönelik analiz sonuçları incelendiğinde, araştırmaya katılan lise öğrencilerinin %57'si Kabul ve Cesaretlendirme alt boyutu düzeyi yüksek seviyede, %59'u Bilgilendirme alt boyutu düzeyi yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir. Meslek Seçiminde Aile Desteği Ölçeğinin genel puanları incelendiğinde ise öğrencilerin %59'nun ailesi tarafından meslek seçiminde yüksek düzeyde desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların %11'nin meslek seçiminde düşük düzeyde ailesi tarafından desteklendiği görülmektedir. Bu sonuca göre katılımcıların yarısından fazlasının ailesi tarafından meslek seçimi konusunda desteklendiği söylenebilir ancak %11'inin desteklenmemesi önemli bir bulgudur.

Analiz sonucunda, meslek kararı verme yetkinliği ve meslek seçiminde aile desteği arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$). Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ve meslek seçiminde aile

desteği ($r= 0.45$) arasında pozitif yönde ortalama düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslek kararı verme yetkinliği arttıkça meslek seçiminde aile desteğinin arttığı söylenebilir.

Analiz sonucunda, meslek kararı verme yetkinliği ile kariyer kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Lise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinliği ile kariyer kaygısı ($r= -0.33$) arasında negatif yönde ortalama düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslek kararı verme yetkinliği arttıkça kariyer kaygısının azaldığı söylenebilir. Benzer bir çalışmada Taş & Özmen (2019), meslek seçiminde aile desteğinin olumlu gelecek beklentisi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Meslek seçiminde aile desteği ve kariyer kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$). Lise öğrencilerinin meslek seçiminde aile desteği ile kariyer kaygısı ($r= -0.37$) arasında negatif yönde ortalama düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre meslek seçiminde aile desteği arttıkça kariyer kaygısının azaldığı söylenebilir.

Analiz sonuçları incelendiğinde meslek seçiminde aile desteği anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<0.05$). Anne eğitim durumu 'Lisansüstü mezunu ve okuma yazma bilmiyor' olan öğrenciler arasında anlamlı farklılık vardır. Bu fark anne eğitim durumu lisansüstü olan lise öğrencilerinin lehinedir. Bu sonuca göre anne eğitim durumu arttıkça meslek seçiminde aile desteğinin arttığı söylenebilir.

Analiz sonuçlarına göre ise öğrencilerinin meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği ile cinsiyet, baba eğitim durumu ve öğrenim görülen lise türüne anlamlı farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre cinsiyetin, baba eğitim durumunun ve öğrenim görülen lise türünün meslek kararı verme yetkinlik, kariyer kaygısı ve meslek seçiminde aile desteği üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Benzer bir çalışmada (Esnari & Hazal, 2017) cinsiyetin meslek seçimini etkileyen bir faktör olmadığı belirlenmiştir. Aygün (2020) ise cinsiyetin kariyer kaygısını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada Akkoç, (2012), meslek kararı vermede baba eğitim durumunun etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda, aşağıda sunulan önerilerde bulunulabilir:

- Meslek seçimi gibi önemli bir aşamada kararsızlık yaşayan öğrenciler tespit edilerek bu öğrencilere destek olunmalıdır.
- Meslek seçimi konusunda öğrencilere ve velilere seminerler düzenlenmelidir.
- Meslek seçimi konusunda velilerin, öğrencilerin duygu, düşünce ve tutumlarını dikkate alınarak yönlendirilmenin yapılması hakkında bilgilendirilmeler yapılmalıdır.
- Özellikle 11 ve 12. sınıf öğrencilerinde ortaya çıkan kariyer kaygısı hakkında yeterli bilgilendirme yapılması ve bu bilgilendirmeler ışığında öğrencilerin hedeflerine saygı duyularak onlara destek olunmalıdır.
- Yeteneğini keşfeden her öğrenciye yapabileceği meslekleri detaylıca anlatarak hedefi olmayan öğrencilerin hedef belirlemesine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin yeteneklerini keşfedebilmeleri adına etkinlikler düzenlenmelidir.

7. KAYNAKÇA

Akbaş, M. G., & Okutan, E. (2020). Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygısına Yönelik Alan Araştırması: Antalya İli Örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 158-187.

Akdeniz, S. (2009). *Ergenlerin meslek kararı verme yetkinlik algılarının, algılanan ana-baba tutumu ve bazı özgül nitelikleri açısından incelenmesi*. Dtora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Akkoç, F. (2012). Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıklarının Bazı Sosyo-demografik Faktörlere Göre İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 215-233.

Aydemir, L. (2018). Üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlere yönelik bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 713-723.

Aygün, M. (2020). Spor Lisesi ve Düz Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygısı Ve Bilinçli Farkındalıklarının İncelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 22(4), 90-100.

Bacanlı, F. (2008). Career decision-making difficulties of Turkish adolescents. *Paper presented at Counseling International Perspective: Global Demands and Local Needs*, Bahçeşehir University, İstanbul, Turkey, April 25-27

- Bozgeyikli, H. (2004). Meslek Kararı Verme Yetkinlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 221-234.
- Creed, P. A., & Yin, W. O. (2006). Reliability and validity of a Chinese version of the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6(1), 47-63.
- Çetin-Gündüz, H. & Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008-1022.
- Çınar, Ç. (2011). *Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçimi Kararlarında Benlik Algısının Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ensari, M. Ş., & Hazal, K. (2017). Meslek Seçimini Etkileyen Faktörlerin Demografik Değişkenler İle İlişkisinin Araştırılması: İstanbul İlinde Bir Uygulama. *HUMANITAS-Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 409-422.
- Eryetiş, M. V. (2016). Meslek Seçimi ve Mesleki Rehberlik. *Anadolu Bil Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 44.
- Fidan, V. (2019). *Meslek seçiminde kariyer karar verme zorlukları: İzmir ilindeki denizcilik meslek liseleri ile diğer liselerdeki son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: Counselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56(1), 99-113.
- Mann, L., Harmoni, R. & Power, C. (1989). Adolescent Decision Making: The Development Of Competence, *Journal of Adolescence*, 12(3): 265-278.
- Orhan, A. A., & Ültanır, E. (2014). Lise Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri ile Karar Verme Düzeyleri. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 43-55.
- Özgelidi, M., & Kılıç, E. (2019). Meslek seçiminde ailenin etkisi. *Proceedings of the International Congress on Business and Marketing içinde (453-466 ss.)* Maltepe University, Istanbul,
- Öztemel, K. (2012). Kariyer Kararsızlığı İle Mesleki Karar Verme Öz Yetkinlik Ve Kontrol Odağı Arasındaki İlişkiler. *Gazî University Journal of Gazî Educational Faculty (Gujgef)*, 32(2).
- Şeker, G., & Kaya, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Aile Desteği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(49), 157-171.
- Taş, M. A., & Özmen, M. Meslek Seçiminde Aile Desteği ve Kariyer Uyum Yetenekleri İlişkisi: Olumlu Gelecek Beklentisinin Aracılık Rolü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 736-761.
- Telman, C. (2000). Başarıya Giden Yolda Meslek Seçimi. Epsilon Yayınları.
- Turan, Ü., & Kayıkçı, K. (2019). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Meslek Seçiminde Okul Rehberlik Hizmetlerinin Rolü. *E-International Journal Of Educational Research*, 10(1).
- Ulaş, Ö., Zorbaz, S. D., Dinçel, E. F., Kınay, G. Ç., & Coştur, R. (2017). Özel okulda öğrenim görmekte olan lise öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 441-456.



Öğretmen Gözünden Covid-19 Süreci: Öğrencilerin Bağımsız Araştırma ve Öz-Düzenleme Becerilerine İlişkin Bir Durum Çalışması

Müslim ALANOĞLU¹

¹Dr., Türkiye Cumhuriyeti Podgoritsa Büyükelçiliği,

muslimalanoğlu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1828-4593>

Bircan DOĞAN ATALAN²

²Öğretmen, Kovancılar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü,

bircandogan86@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6718-1836>

Geliş Tarihi/Received: 5.01.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 30.06.2021

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.164>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre Covid-19 pandemisi sürecinde derslere EBA platformu ve EBA TV üzerinden devam etmek zorunda kalmanın öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları ile öğrencilerin bağımsız araştırma yapma ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2020-2021 eğitim öğretim yılında Elazığ ili Kovancılar ilçesinde görev yapan 18 öğretmenin görüşü alınmıştır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Katılımcıların bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada ulaşılan öğretmen görüşleri betimsel analiz yöntemine uygun olarak kodlara ayrılmış, akabinde bu kodların hangi temaların altında yer aldığı belirlenmiştir. Analizler sonucunda öğretmenler eğitimin sürdürülebilirliği ve teknoloji kullanma becerilerinin artması gibi faktörleri EBA platformu ve EBA TV'ye ilişkin avantajlar, teknolojik imkansızlık ve altyapı yetersizliği gibi faktörleri ise dezavantajları olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler teknolojiye erişim ve teknoloji kullanma yeterliğinin artmasının öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerine olumlu etkileri olduğunu, imkansızlık, düşük motivasyon ve bilgi kirliliğinin ise bu becerileri olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin bu süreçte dersleri takip etmek zorunda kalmaları ve sorumluluk bilinçlerinin artmasının öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilediğini, ancak teknolojik imkansızlıklar ve rol-modellerinin olmaması gibi faktörlerin öz-düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın sonucunda pandemi sürecinin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi için bazı öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: covid-19, eğitim bilişim ağı, durum çalışması, bağımsız araştırma, öz-düzenleme

Covid-19 Period from the Perspective of the Teacher: A Case Study on Students' Independent Research and Self-Regulation Skills

ABSTRACT

The study's purpose is to determine the advantages and disadvantages of students who have to attend classes on the EBA platform and EBA TV during the Covid-19 pandemic and the effect on students' independent research and self-regulation skills, according to teachers' opinions. A qualitative research design was used to achieve this goal. With the semi-structured interview form prepared by the researchers, the views of 18 teachers working in the Elazığ province Kovancılar district in the 2020-2021 academic year were taken. The study group was determined using a readily available sampling method, one of the purposeful sampling methods. The interview technique was used to reveal the perspectives of the participants. The teachers' views obtained in the study were coded with the descriptive analysis method. Subsequently, the themes under which these codes were located were determined. As a result of the analysis, the teachers expressed the factors such as the sustainability of education and the increase in technology use skills as the advantages of the EBA platform and EBA TV and the factors such as technological impossibility and lack of infrastructure as their disadvantages. Teachers stated that increasing the ability to access and use technology positively affects students' ability to conduct independent research, while impossibility, low motivation, and information pollution negatively affect these skills. They also stated that students' having to follow the lessons and increase their awareness of responsibility positively affect their self-regulation skills, but that factors such as technological impossibilities and lack of role-models negatively affect their self-regulation skills. As a result of the research, some suggestions have been developed to minimize the pandemic period's negative effects.

Keywords: covid-19, education information network, case study, independent research, self-regulation

1. GİRİŞ

Dünya, 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Hubei eyaletine bağlı Wuhan kentinde viral yoldan bulaşan, daha önce rastlanılmamış bir koronavirüs hastalığının ortaya çıktığını ve beklenmedik şekilde ölümlere neden olduğu haberlerini duymaya başladı. Çıkış noktasının Wuhan kentindeki Huanan Deniz Ürünleri ve Canlı Hayvan Toptan Satış Pazarı olduğu düşünülen (Tesini, 2020) söz konusu hastalık, kısa bir süre sonra farklı ülkelerde görülmeye başlandı ve hastalığın gittikçe yaygınlaşması ile Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 11 Mart 2020 günü pandemi ilan edildi (DSÖ, 2020). Bir halk sağlığı sorunu olan bu hastalık (Reimers & Schleicher, 2020) dünya üzerine yayıldıkça ülkeler hastalığın yayılmasını engellemek amacıyla bazı önlemler almış ve bu önlemler hastalığın artışıyla orantılı olarak gittikçe sertleşmiştir. Esnek çalışma, sosyal izolasyon, sokağa çıkma yasağı, iş yerlerinin ve okulların kapatılması alınan önlemlerden bazılarıdır. Pek çok ülkede olduğu gibi hastalığın yayılımını engellemek amacıyla Türkiye de peş peşe önlemler açıklamış ve birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da bu önlemler etkisini göstermiştir. Okulların kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesi dünya genelinde tüm eğitim düzeylerinde yaklaşık 1.6 milyar (UNESCO, 2020; UNICEF, 2020); Türkiye'de ise 25 milyon (Bozkurt, 2020) öğrencinin eğitimini kesintiye uğratmıştır.

Eğitimin kesintiye uğramasını müteakip devletler, bir yanda eğitimin sürekliliğini sağlamak, öğrenme eksikliğini ve öğrencilerin öğrenme kayıplarını en aza indirmek, diğer yandan ise toplumsal hareketliliği azaltmak ve öğrencilerin güvenli bir ortamda kalmalarını sağlamak için uygun yöntem arayışına girdiler. Söz konusu süreç düşünüldüğünde akla gelen ilk çözümün uzaktan eğitim uygulamaları oluşunu söylemek mümkündür. Ancak öğrenciler arasında bilgisayar ve internete erişim imkânlarındaki farklılıklar eğitimde süregelen fırsat eşitsizliğini derinleştirmiş ve bu konudaki tartışmaların başka bir eksene kaymasına neden olduğu ifade edilebilir.

Türkiye'de ilk Covid-19 vakasının tespiti ve Dünya Sağlık Örgütü'nün pandemi ilanı sonrasında 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla tüm kademelerde eğitime ara verilmiş akabinde de eğitimin kesintiye uğramasını engellemek amacıyla kısa sürede uzaktan eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından alınan kararlar kronolojik olarak kısaca şu şekildedir: 23 Mart 2020 tarihinden itibaren K-12 düzeyinde uzaktan eğitim sürecine geçileceği açıklanmış, 25 Mart 2020 tarihinde ise okulların 30 Nisan'a kadar kapalı olacağı ve bu süreçte uzaktan eğitime devam edileceği belirtilmiştir (MEB, 2020a). Uzaktan eğitimin Eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV üzerinden yürütüleceği açıklanmış ve her bir eğitim kademesi için farklı kanallar belirlenmiş, ilgili kanalda sınıf seviyelerine göre program yapılmıştır. Akabinde EBA internet platformundan bazı içerikler erişime açılmıştır. Ardından da ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlanan öğrenciler için canlı derslere başlanmıştır. 2019-2020 eğitim-öğretim yılı 19 Haziran 2020 tarihine kadar uzaktan eğitim şeklinde devam etmiş ve bunu müteakip 27 Haziran 2020 tarihinde EBA TV'de 28 Ağustos 2020'ye kadar sürecek yaz okulu programlarına başlanmıştır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 31 Ağustos 2020'de başlayacağı ve 18 Haziran 2021 tarihinde sona ereceği açıklanmış, ancak salgının artarak devam etmesinden dolayı bu tarihte eğitim-öğretim ancak EBA TV ve EBA platformu üzerinden başlayabilmiştir. 12 Ekim 2020 tarihine kadar EBA TV ve EBA platformu üzerinden devam eden eğitim-öğretim sürecinde, bu tarihten itibaren, tüm ilkokullar, köy okulları, 8. sınıflar, lise hazırlık ve 12. sınıflar ile özel gereksinimli okullarda, 2 Kasım 2020 tarihi itibarıyla de 5. ve 9. sınıflarda yüz yüze eğitime geçilmesine karar verilmiştir. Bu eğitimlerin de haftada iki günü geçmemesi planlanmıştır. Ancak artan vaka sayıları nedeniyle 16 Kasım 2020 günü alınan yeni bir kararla önce 31 Aralık 2020 tarihine kadar tekrar uzaktan eğitime geçilmesi yönünde yeni bir karar alınmış ardından bu ikinci eğitim-öğretim döneminin başına kadar uzatılmıştır. Eğitim sürecinin nasıl devam edeceği ile ilgili olarak MEB tarafından alınan kararların sürekli değişmesi, pandemi sürecinin nasıl seyredeceği konusunda devam eden belirsizliğin eğitimin nasıl sürdürülebileceği konusunda da belirsizliğin artarak devam etmesine neden olduğunu göstermektedir.

Ülke genelinde bir anda tüm kademelerde uzaktan eğitime geçilmesi zor bir durum olsa da Türkiye sahip olduğu EBA TV ve EBA platformu sayesinde mümkün olan en yaygın ve etkili şekilde eğitim sürecini sürdürmeye çalışmıştır. EBA, eğitim-öğretim sürecinde bilişim teknolojileri vastasıyla etkin materyal kullanmak amacıyla her sınıf seviyesine uygun, güvenilir, müfredata ve içeriklerine uygun incelemelerden geçen, doğru e-çeriklerinin bulunduğu sosyal bir eğitim platformudur (EBA, 2020). Haber, e-çerik, e-kitap, e-dergi, ses, video,

görsel doküman, uzaktan eğitim, blog, uygulama, oyun ve radyo gibi birçok içeriği barındıran bu platform, pandeminin başlamasını müteakip 23 Mart tarihinde her eğitim kademesi için ayrı televizyon kanalıyla TRT EBA TV olarak da yayına başlamıştır (MEB, 2020b). Ancak her ne kadar EBA ve EBA TV aracılığıyla eğitime devam edilmeye çalışılsa da okulların kapalı kaldığı sürenin uzaması, eşitsizlikleri azaltıcı ve telafi edici okul rolünü akamete uğratmış, öğrencilerin yaklaşık %60'ı bu süreçte EBA'ya giriş dahi yapamamıştır (TEDMEM, 2020). EBA TV'ye de erişimin kontrol edilememesinden dolayı EBA'ya hiç giriş yapamayan bu öğrencilerin eğitim ve öğrenim süreçlerini takip etmek oldukça güçleşmiştir. Bunun yanı sıra EBA TV'de sunulan içeriklerin öğrenmeyi ne ölçüde desteklediği ve bu yayınların izlenip izlenmediği bilinmemektedir. Ayrıca bu süreçte öğretmen-öğrenci etkileşimi ve öğrencilere dönüt sağlamak mümkün olamamaktadır. Bu yayınların akademik başarı düzeyi düşük, kendi kendine öğrenme becerileri yeterince gelişmemiş öğrencilerin öğrenmesinde ciddi boyutta yetersiz kalacağı düşünülmektedir (TEDMEM, 2020).

Eğitimde planlı bir şekilde değil ortaya çıkan bir zorunluluktan dolayı uzaktan eğitime geçildiği düşünüldüğünde bu süreçte eksikliklerin ortaya çıkmasının normal olduğu söylenebilir. Eksiklikleri gidermeye çalışmak tabii ki önemli ancak bu durumun yarattığı fırsatlara odaklanmak daha gerçekçi olabilir. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından yayınlanan bir rapora göre; içinde Türkiye'nin de bulunduğu 98 farklı ülkeden 330 katılımcının yanıtladığı bir ankette eğitim açısından krizin getirdiği değişimler sonucunda bazı beklenmedik olumlu sonuçlar ortaya çıktığı görülmüş olup öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almalarındaki artışın bu olumlu sonuçlardan biri olduğu tespit edilmiştir (Reimers & Schleicher, 2020). Bu süreçte uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencinin öğrenme otonomisi kazanmasına ve bağımsız araştırmayı keşfetmesine yardım ettiği görülmüştür (Kavgaoğlu, 2020).

Öğrenme otonomisi ve bağımsız araştırma kapasitesi gelişmiş öğrenciler, öğrenme süreçlerinde diğer öğrencilere göre başkalarına daha az ihtiyaç duyarlar. Öğrencilerin bilgi bulmak amacıyla öğretmenden bağımsız şekilde farklı kaynaklar kullanması ve bilgi iletişim teknolojilerinden yararlanması sınıflarda ihtiyaç duyulan 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır (Basic Education Program, 2013). Günümüzde ihtiyaçların gün gittikçe artmasıyla öğrencilerin ihtiyaç duydukları bütün bilgilerin öğretmenler aracılığıyla elde edilmesinin mümkün olmadığı ve kalıcı olan bilginin öğrencinin kendi çabalarıyla elde ettiği bilgi olduğu gerçeği, öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerini çok önemli hale getirmiştir. Bu nedenle öğrencilerin bağımsız olarak çalışma ve kendini yönlendiren öğrenenler olma becerilerine duydukları ihtiyaçta artmaktadır (Partnership for 21st Century Learning, 2015). Bağımsız araştırma becerisi öğrencilerin daha fazla güdülenmesine, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine, öğrenmeyi öğrenmelerine, karar verme ve sorunlarını kendi başlarına çözmeye gibi konularda strateji geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Basic Education Program, 2013). Yardım almadan öğrenmeyi gerçekleştirmek, karar vermek ve problem çözmek öğrencilerin bir plan program dâhilinde çalışmalarını zorunlu kılmakta olup bu durum öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin de gelişim göstermesini zorunlu kılmaktadır.

Öz-düzenleme becerisi, bireyin kendisini tanıması ve öğrenmesini gerçekleştirebilmesi için tercih ettiği yöntem, teknik ve izlediği strateji olarak ifade edilebilir (Duman & Duman-Erdemir, 2017). Öz-düzenlemeli öğrenme için; öğrencinin öğrenme amaçlarını belirlemesi, amaçlarını başarmak için önlemler alarak çevresini düzenlemesi, davranışlarını ve stratejilerini yönlendirmesi gerekmektedir. Zimmerman (1989) öz-düzenlemeli öğrencilerin; düzenleyici süreçler, tepkiler ve öğrenme sonuçları arasındaki stratejik ilişkilerin farkında olmaları ve bu stratejileri amaçlarını başarmak için kullanmaları nedeniyle diğerlerinden ayrıldıklarını ifade etmektedir. Öz-düzenleme becerileri gelişmiş öğrencilerin öğrenme sorumluluklarının farkında oldukları ve öğrenme süreçlerini kontrol edebildikleri söylenebilir. Bu öğrencilerin sorumluluk bilinçleri gelişmekte ve bağımsız kalmaktadırlar (İsrael, 2007). Öz-düzenlemeli öğrenme ile öğrenciler, bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak öğrenme sürecine etkin bir şekilde katılma becerisi göstermektedirler (Cobb, 2003).

Yüz yüze eğitimin sürdürülmesinin riskli veya olanaksız olduğu durumlarda ilk olarak başvurulabilecek en ideal alternatif olarak görülse de uzaktan eğitimin tüm eğitim kademelerinde uygulanmasının öğrencilerin gelişimleri üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi ancak kriz sonrasında yapılacak kapsamlı analizlerle mümkün olabilecektir. Ancak bu sürecin içerisinde aktif bir şekilde bulunan öğretmenlerin gözlemlerinin süreci anlamamız

açısından önemli olduğu düşünülmüş olup öğretmen görüşlerine göre eğitime EBA/EBA TV üzerinden devam edilmek zorunda kalınmasının avantaj ve dezavantajları ile öğrencilerin bağımsız araştırma yapma ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çünkü bağımsız araştırma ve öğrenme becerisi öğrencilerin performans, motivasyon ve güvenlerinde artışa neden olmaktadır (Meyer, Haywood, Sachder & Faraday, 2019). Bu da öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini çeşitlendirmeleri ve geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Öğrenciler bağımsız araştırma becerisine sahip olduklarında öğretmenler öğrencilere kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını almaları için inisiyatif verebilirler. Uzaktan eğitime zorunlu geçiş ile birlikte bu sürecin öğrenci, öğretmen, eğitim süreci vb. değişkenlere etkilerini araştıran pek çok araştırma yayınlanmaya başlamıştır (ör. Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021; Eken, Tosun & Tuzcu-Eken, 2020; Sezgin, 2021; Tang ve diğerleri, 2020; Zan & Zan, 2020). Bu araştırmaların birinde uzaktan eğitim tek başına kullanıldığında derse katılım, ölçme-değerlendirme etkinlikleri ve öğrencilerin öğrenme düzeylerinden memnuniyetsizlikler bulunduğu görülmektedir (Tang ve diğerleri, 2020). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin uzaktan eğitimi yeterli ve tam bir öğretim yöntemi olarak görmedikleri, öğrencilerin dersten uzak kalmamaları, eğitim ortamından soğumamaları, tatil havasına girmemeleri gibi çeşitli sebepler için bir araç olarak gördükleri tespit edilmiştir (Balaman & Hanbay-Tiryaki, 2021). Özellikle zorunlu uzaktan eğitim süreçleri gibi öğrencilerin öğretmenlerden sınırlı destek alabildiği dönemlerde öğrenciler, ihtiyaç duydukları öğrenme konularına kendileri erişmek zorunda kalmaktadırlar. Bağımsız araştırma becerisine sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenler bir grubu bağımsız olarak araştırma yapmak için serbest bırakırken diğer bir gruba ilgilenebilirler. Öte yandan öz-düzenlemeli öğrenme becerisi öğrencilerin, daha fazla motive olmalarına, ders materyallerinden daha fazla keyif almalarına ve öğrenme aktivitelerine daha aktif bir şekilde katılmalarına neden olmaktadır (Meyer, Haywood, Sachder & Faraday, 2019). Öğrencileri öz-düzenleme becerileri konusunda desteklemenin ve onlara geribildirim sağlamanın öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri olacaktır. Öğrencilerin öğretmenlerle yüz yüze gelemedikleri ve iletişim kurmakta zorlandıkları pandemi döneminde bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerinin normal dönemden de daha önemli hale geldiğini söylemek yerinde olacaktır. Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. EBA platformu ve EBA TV üzerinden eğitime devam edilmesinin öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?
2. Öğrencilerin dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip etmek zorunda kalmalarının bağımsız araştırma yapma becerilerini nasıl etkilemiştir?
3. Öğrencilerin dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip etmek zorunda kalmalarının öz-düzenleme (kendi duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirme) becerilerini nasıl etkilemiştir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Nitel paradigma ile hazırlanan araştırma bir durum çalışması olarak desenlenmiş ve yürütülmüştür. Nitel araştırma, algıların ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreci takip eden ve nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Durum çalışması ise sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir (Merriam, 2013). Durum çalışmasında, tek bir durum derinlemesine incelenir ve veriler sistematik bir şekilde toplanarak gerçek ortamda ne olduğu sorusuna cevap aranır. Durum çalışmasında araştırmacının değişkenler üzerinde kontrolü bulunmamaktadır. Durum çalışması, durumun sebeplerini ve sonuçlarını anlamak için kullanılır. Mevcut araştırmada eğitimin sürdürülebilmesi için EBA platformu ve EBA TV kullanılması bir durum olarak ele alınmış ve bu durumun sonuçlarının eğitime yansımaları öğretmen görüşlerine göre araştırılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ili Kovancılar ilçesinde görev yapan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemeinde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçtiğinden araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Mevcut

araştırmada salgın sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin EBA platformu ve EBA TV aracılığıyla yürütülmesinin etkilerinin süreçte görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre belirleneceği düşünülmüştür. Tablo 1’de görüş bildiren öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Görüş bildiren öğretmenlere ait demografik bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Okul Düzeyi	Katılımcılar	Cinsiyet	Branş	Okul Düzeyi
Ö1	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Ö10	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö2	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Ö11	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö3	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Ö12	Erkek	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö4	Kadın	PDR Öğretmenliği	Lise	Ö13	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö5	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Ö14	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul
Ö6	Kadın	Tarih Öğretmenliği	Lise	Ö15	Erkek	Beden Eğitimi Öğretmenliği	Ortaokul
Ö7	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Ortaokul	Ö16	Erkek	Matematik Öğretmenliği	Lise
Ö8	Erkek	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Ortaokul	Ö17	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Ortaokul
Ö9	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	Lise	Ö18	Erkek	Fizik Öğretmenliği	Lise

Tablo 1 incelendiğinde; görüşleri alınan öğretmenlerin 10’u erkek, 8’i kadındır. Bu öğretmenlerin 8’inin Sınıf Öğretmeni 10’unun Branş öğretmeni olduğu ve 8’inin İlkokul 4’ünün Ortaokul, 6’sının Lise de görev yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form oluşturulmadan önce Covid-19 pandemisinin eğitime etkileri, salgın sürecinde eğitim ve EBA platformu/EBA TV kullanımı ile ilgili alanyazın taranmıştır. Daha sonra görüşme formunun taslağı oluşturulmuştur. Görüşme formunun geliştirilme ve uygulama aşamaları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Görüşme formunun geliştirilme ve uygulama aşamaları

Söz konusu taslak formun birinci bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sorular, ikinci bölümünde ise altı tane açık uçlu soru oluşturulmuştur. Taslak formun içerik ve görünüş geçerliğini sağlamak için alan uzmanlarının (Eğitim Yönetimi bilim dalında bir öğretim üyesi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme bilim dalında bir öğretim üyesi ve iki öğretmen) görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından yapılan geribildirimler ışığında gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Uzmanların

görüşleri doğrultusunda EBA platformu ve EBA TV üzerinden devam edilmesinin öğrenciler açısından, öğrencilerin bağımsız araştırma yapma ve öz-düzenleme becerileri açısından avantaj ve dezavantajlarına ilişkin sorular birleştirilmiş ve forma son hali verilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra diğer uzmanlardan farklı iki uzmanın (Eğitim Yönetimi bilim dalında bir öğretim üyesi ve bir öğretmen) daha görüşü alınmıştır. Anlam geçerliliğinin sağlanıp sağlanmadığı tekrar kontrol edilmiştir. Söz konusu uzmanlardan görüşme formunun anlam bakımından anlaşılır olduğunun teyidi alındıktan sonra uygulama aşamasına geçilmiştir.

Uzman görüşlerinin kararı doğrultusunda oluşturulan görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan açık uçlu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Size göre pandemi sürecinde eğitime EBA platformu ve EBA TV üzerinden devam edilmesinin öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?
2. Size göre pandemi sürecinde eğitime EBA platformu ve EBA TV üzerinden devam edilmesinin öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerileri açısından avantaj ve dezavantajlar nelerdir?
3. Size göre pandemi sürecinde eğitime EBA platformu ve EBA TV üzerinden devam edilmesinin öğrencilerin öz-düzenleme becerileri açısından avantaj ve dezavantajlar nelerdir?

Araştırma verilerinin toplanmasında, katılımcıların iç dünyalarına erişmek ve onların özgün bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Görüşme tekniği, araştırılan konu hakkında katılımcının yaşanmışlıkları, deneyimleri, tutumları, düşünceleri, niyetleri, yorumları, zihinsel algıları ve tepkileri gibi dışarıdan gözlenemeyen bilgilere ulaşılmasına olanak sağlar (Bengtsson, 2016). Bu kapsamda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 25 öğretmene elektronik posta yoluyla gönderilmiş ve araştırmanın amacı kendilerine telefonla açıklanmıştır. Pandemi sürecinde yüz yüze görüşmenin mümkün olmamasından dolayı, veri toplama sürecinde geçerli bilgilerin elde edilmesi ve görüşme sürecinin verimli olması adına öğretmenlerin görüşme formundaki soruları incelemesi için süre kısıtlamasına gidilmemiştir. Görüşme formunu inceledikten sonra katılımcılarla müsait oldukları zamanlarda telefonla görüşülmüştür. Gerekliğinde her bir katılımcıyla birden fazla telefon görüşmesi yapılmıştır. Katılımcıların izinleri alınarak söyledikleri kayıt altına alınmış ve daha sonra bu kayıtlar elektronik formlara aktarılmıştır. Araştırma formları 14 Eylül 2020 tarihinde katılımcılara gönderilmeye başlanmış, 17 Kasım 2020 tarihi itibarıyla 18 katılımcıdan dönüş olmuş, bu sayının yeterli olduğu değerlendirilmiş ve araştırma verilerinin toplanmasına son verilmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını artırmak amacıyla katılımcı görüşleri hatalardan ayıklanıp düzenlendikten sonra kendilerine gönderilmiş verdikleri cevapları kontrol etmeleri istenmiş, bu konuda katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma formları araştırmacılar dışında başka bir araştırmacı ile eş zamanlı olarak analiz edilmiş analiz raporları karşılaştırılmış ve her iki rapor arasında önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sorulara verilen cevaplarla ilgili olarak yapılan betimsel analiz sonucunda oluşturulan kodlar ve bu kodların yer aldığı temaların güvenilirliğini sağlamak adına bir akademisyen ve bir öğretmenin daha görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada güvenilirlik oranını belirlemek için Miles ve Huberman'ın (1994) "Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Bu formülasyondan elde edilen oranın %90'dan büyük olması yapılan analizlerin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu kapsamda görüşme formunun güvenilirlik oranını %93, betimsel analizin güvenilirlik oranı ise %91 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler araştırmada kullanılan formun ve yapılan betimsel analizin güvenilir olduğunu göstermiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcılara yöneltilen üç soruya ilişkin öğretmen görüşleri Nvivo 12 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen görüşleri nitel veri analizi yaklaşımlarından betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, elde edilen bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını içeren analiz yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Analiz aşamasında önce katılımcı görüşleri kodlanmış, akabinde bu kodların hangi temaların altında yer aldığı belirlenmiştir. Söz konusu kodlar birinci soru için önceden belirlenen *EBA/EBA TV kullanmanın avantajları* ve *EBA/EBA TV kullanmanın dezavantajları*, ikinci ve üçüncü sorular ise önceden belirlenen *olumlu etkiler* ve *olumsuz etkiler* temaları altında toplanmıştır. Her bir tema altındaki kodlar kelime bulutu aracılığıyla görselleştirilerek yorumlanmıştır. Yorumlama aşamasında betimsel analizde ulaşılan sonuçların doğruluğunu yansıtmak amacıyla

doğrudan alıntılarla bazı öğretmen görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 18 öğretmene 1'den 18'e kadar Ö1, Ö2, Ö3....Ö18 şeklinde kod verilmiştir. Katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olanlar özüne sadık kalınarak sunulmuştur.

3. BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan öğretmen görüşlerinin betimsel analize tabi tutulmasıyla ulaşılan sonuçlar bu bölümde sırasıyla sunulmuştur.

3.1. EBA Platformu ve Eba Tv Üzerinden Eğitime Devam Edilmesinin Öğrenciler Açısından Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin EBA platformu ve EBA TV kullanımının öğrenciler açısından avantaj ve dezavantajlarına ilişkin olarak 25 farklı kod altında 82 farklı görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine ilişkin kodlar, *EBA platformu ve EBA TV kullanmanın avantajları ve dezavantajları* temalarının altında gruplandırılmıştır. Şekil 2'de bu temalara ait kodlar kelime bulutları ile gösterilmiştir.



Şekil 2. EBA platformu ve EBA TV kullanmanın avantajları ve dezavantajlarına ilişkin kelime bulutu

Şekil 2 incelendiğinde; EBA platformu ve EBA TV kullanımının avantajlarına ilişkin olarak eğitimin sürdürülebilirliği, rahat ortamda eğitim, teknoloji kullanma becerisinde artış, zaman ve mekândan bağımsızlık ve tekrar imkânı gibi kodların öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin EBA platformu ve EBA TV kullanımının öğrencilere bazı avantajlar sağladığı ve bazı becerilerini geliştirme imkânı sunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Engelli bulunan öğrencilerin daha kolay eğitim almalarına neden oldu. Öğrenciler daha özgür ve rahat oldular. EBA/EBA TV; öğrencilerin yol, eğitim ve beslenme masraflarından tasarruf etmesine neden olduğu için ekonomik olmuştur. Konuları rahat bir şekilde tekrar edebildikleri için öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerine imkân sağladı. Öte yandan öğretmen-öğrenci iletişiminin sanal olması, öğrencilerin derse odaklanmada güçlük yaşamaları ve düşük motivasyonun dikkat dağınıklığına neden olması bu platformun dezavantajları olarak görülebilir...” (Ö2)

“EBA/EBA TV öğrencilerin öz denetimlerinin artmasına, kendi kendine çalışma ve öğrenme becerilerinin gelişmesine neden oldu. Bu süreçte öğrenciler teknolojiyi ve EBA platformunu daha etkili kullanmayı öğrendiler. Yer, mekân ve zaman sınırlaması olmadan eğitimin mümkün olduğu görüldü. Öğrenciler evlerinde rahat bir şekilde eğitime katılabilirler...” (Ö4)

“Günümüzde televizyon, birçok evde bulunan bir cihaz olmasından ötürü öğrenciler için EBA TV ulaşımı kolay bir platform özelliği taşımaktadır. Öğrencilerin salgından etkilenmeden okuldaki kalabalık ve hijyenik olmayan ortamlardan uzak bir şekilde eğitime ulaşabilmesi öğrenciler için bir avantajdır. Okul ortamından ve okuldaki öğretim faaliyetlerinden uzak olan öğrenciler EBA sayesinde derslerini düzenli olarak takip edebilmekte ve öğretmenleriyle iletişim kurabilmektedir. Böylece, öğrenciler eğitim öğretimden mahrum kalmadan gerekli öğretim kazanımlarını elde edebilmektedir...” (Ö9)

“Öğrenciler kendi ortamlarında zaman ve mekândan bağımsız olarak eğitimlerine devam edebilmektedir. Baskı altında olmadan davranışlar sergilemektedirler...” (Ö11)

“EBA platformu ve EBA TV ile bu süreçte kesintiye uğrayan eğitim bir nebze olsa da devam edebildi. Öğrencilerin sağlıkları konusunda bir tehlike hissetmeden rahat bir ortamda kısmen de olsa ders içeriklerinde kopmamalarına neden olmuştur. Bilgisayar veya akıllı telefon kullanmak zorunda kalmaları imkânı olan öğrencilerin teknolojik yeterliklerinin artmasına neden oldu. Öğrencilerin belli bir mekânda bulunma zorunlulukları ortadan kalkmış ve içeriklere zaman kısıtlaması olmadan ulaşma imkânları olmuştur...” (Ö18)

EBA platformu ve EBA TV kullanımının dezavantajlarına ilişkin teknolojik imkânsızlık, teknolojik altyapı yetersizliği, düşük katılım, fırsat eşitsizliği, dikkat dağınıklığı ve dönüt alamama gibi kodların öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenlerin EBA platformu ve EBA TV'ye erişimde yaşanan sıkıntıları ve öğrenci ile öğretmenin farklı ortamda bulunmasından kaynaklı durumları dezavantaj olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“...Öğrenciler bu süreçte internet, bilgisayar ve telefondan kaynaklı bazı sorunlar yaşadılar. Ders süresi kısa olduğu için zamandan kaynaklı sıkıntılar yaşadılar. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi geribildirim imkânı olmadığından öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak zorlaştı. Bilgilerin düz anlatım ile aktarılması nedeniyle öğrenme güçlükleri yaşandı. Devam durumu kontrol edilemediğinden derslere katılım düşük düzeyde kaldı.” (Ö4)

“...Birçok evde internet ulaşımı ve gerekli teknolojik cihazlar olmadığı için öğrencilerin EBA'ya ulaşması imkânsız hale gelmektedir... Bu durum fırsat eşitsizliğine sebep olmaktadır... Bazı öğrenciler ise gerekli imkânlarla sahip olmalarına rağmen keyfi olarak canlı derslere katılmayabilmektedir. Bu durum eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaktadır.” (Ö9)

“...Öğrencilerin internet erişiminin kısıtlı olması özellikle kırsal bölgelerdeki öğrencilerinin yeterli internet altyapısına sahip olmaması derslere ulaşmalarını engellemiştir. Başka bir dezavantajı ise öğrencileri sosyallikten uzaklaştırmasıdır. Öğrencilerin asosyal olmalarını sağlamış, yardımlaşma ve dayanışma kültürünü almalarında sıkıntılara neden olmuştur. Buna ek olarak öğrenciler Bilişim ağı ve EBA TV üzerindeki dersleri takip ederken daha fazla dikkat dağınıklığı yaşamaktadır. Konsantre olamayan öğrenciler derslerden zaman içinde uzaklaşabilmektedirler.” (Ö10)

“...Yüz yüze iletişimin olmaması, anlaşılmayan konuların detaylı aktarılmasını ve anında dönüt alamamak, tek düze anlatım ve etkileşimin olmaması, öğrencinin ekran öğrenmesinden mahrum kalması ve sosyal yönlerinin zayıflaması söylenebilir.” (Ö16)

3.2. Öğrencilerin Dersleri Eba Platformu ve Eba Tv Üzerinden Takip Etmek Zorunda Kalmalarının Bağımsız Araştırma Yapma Becerilerine Etkisi

Dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip etmek zorunda kalan öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerine ilişkin olarak öğretmenlerin 24 farklı kod altında 42 farklı görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine ilişkin kodlar, öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerine ilişkin olumlu etkiler ve olumsuz etkiler temaları altında gruplandırılmıştır. Şekil 3'te bu temalara ait kodlar kelime bulutu ile gösterilmiştir.



Şekil 3. EBA platformu ve EBA TV kullanmanın öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerine etkisine ilişkin kelime bulutu

Şekil 3 incelendiğinde; dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip etmek zorunda kalan öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerine ilişkin olarak teknoloji kullanma yeterliğinin artması,

teknolojiye erişim imkânının artması, öğretmen desteği alamama ve teknoloji merakının artması kodlarının olumlu etkiler teması altında öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip ettikleri için teknolojik araç ve altyapılar kullanmak zorunda kalmaları ve ihtiyaç duyduklarında öğretmen desteği alamamalarından dolayı daha fazla bağımsız araştırma yaptıklarını ve bu becerilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“EBA/EBA TV üzerinden eğitime katılan öğrenciler öğretmen desteği alamamakta, arkadaşlarından ve çevrelerinden öğrenememektedir. Öğrenmeyi gerçekleştirmek için daha fazla çaba harcaması yani bireysel araştırmaya daha fazla zaman ayırması gerekmektedir. Öğrencilerinde genel olarak bu durumun farkına olduğunu ve bireysel araştırmayı daha fazla yaptıklarını gözlemliyorum. Öğrencilerin araştırma ve inceleme becerileri gelişmektedir.” (Ö3)

“Kendi başlarına öğrenmek zorunda kaldıklarından öğrencilerin bağımsız öğrenme ve araştırma yapma becerilerinin arttığını düşünüyorum. Ayrıca teknoloji kullanım yeterliklerinde de artış olduğunu gözlemledim. O yüzden öğrencilerin bu süreçte daha araştırmacı ve aktif olduklarını, teknolojiyi eğitimle daha fazla birleştirdiklerini düşünüyorum.” (Ö4)

“...Ancak öğrenciler kendilerine rehberlik edildiği zaman özzerk ya da bireysel çalışmalar için motive olabilmektedir. EBA platformunda öğrencilere birçok kaynak, uygulama, belge, video ve içerik imkânı sunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler EBA üzerinden bağımsız olarak çalışabilmekte ve kendilerini geliştirme şansı bulabilmektedir. Öğretmenler EBA üzerinden öğrencilerin çalışmalarını kontrol edebildikleri için onlara dönütler de verebilmektedir. Bu dönütler öğrencileri bağımsız çalışma için motive etmektedir.” (Ö9)

“Hazırlanan uygun içerikler, eğitim videoları ile araştırma yapmak isteyen öğrencilerin araştırma yapma imkânları artırılmıştır. Bu dönemde teknoloji kullanımı yeterliklerinin de arttığı düşünüldüğünde araştırma yapmak isteyen öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerini geliştiğini düşünüyorum.” (Ö17)

Dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip etmek zorunda kalan öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerine ilişkin olarak imkânsızlık, sınav ve not kaygısının olmaması, düşük motivasyon ve yetersiz destek kodlarının olumsuz etkiler teması altında öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin teknoloji kullanımı konusunda imkânsızlık yaşadıkları, bu süreçte sınav yapılmadığı, öğrencilerin not kaygısı taşımadıkları, tek yönlü iletişimden kaynaklı olarak yeterli dönüt alınamadığı ve motivasyonlarının düştüğü, internetten bilgiye ulaşılar bile yanlış bilgi edinmeleri ve bilgi kirliliği oluşması ihtimali nedeniyle bağımsız araştırma yapma becerilerinin olumsuz etkilendiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Teknoloji ile çok uğraştıkları için öğrencilerde bıkkınlık hissi oluşabilir. Bu durum öğrencilerin araştırma isteklerini olumsuz etkileyebilir. Öğrenci kilit konularda öğretmenlerinden yardım alamadığında araştırmadan vazgeçebilir. Olumlu ya da olumsuz geri dönüt alamadıkları için istenilen davranışların ne ölçüde ve nasıl kazanıldığı da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.” (Ö1)

“Öğrenciler gerek bir otoriteye bağlı kalmadıkları için gerekse sınav ve not kaygısı taşımadıkları için bireyseller olarak kendilerini geliştirme gereği duymamaktadır. EBA TV tek yönlü bir iletişim sunmaktadır. Öğrenciye rehberlik etme ya da dönüt verme konusunda yetersiz kalmaktadır...” (Ö9)

“Ev ortamında olmasından dolayı öğrenci araştırma yapmak istese bile buna çok fazla imkân olmamakta ve internetten bazı yanlış bilgiler edinebilmektedir. Bu da öğrencilerde bilgi kirliliğine neden olmaktadır.” (Ö11)

“Az sayıda öğrencinin dersleri takip ettiğini öğrencilerin büyük bir kısmının ulaştıkları bilgisayar ve akıllı telefonlarla oyun oynadıkları ve sosyal medyaya girdiklerini görüyorum. Çünkü sınav korkuları yok, kendilerini zorlayan kimse yok bu nedenle pek çok öğrenci araştırma yapmamakta, bağımsız araştırma yapma becerileri de körelmektedir. Öğrenciler uzun süre ders çalışmadıkları için bu süreçte hantallaştılar ve ders çalışmamaktadırlar.” (Ö18)

3.3. Öğrencilerin Dersleri Eba Platformu ve Eba Tv Üzerinden Takip Etmek Zorunda Kalmalarının Öz-Düzenleme Becerilerine Etkisi

Dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip etmek zorunda kalan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine ilişkin olarak öğretmenlerin 16 farklı kod altında 23 farklı görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmen görüşlerine ilişkin kodlar, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine ilişkin *olumlu etkiler* ve *olumsuz etkiler* temaları altında gruplandırılmıştır. Şekil 4’te bu temalara ait kodlar kelime bulutu ile gösterilmiştir.



Şekil 4. EBA platformu ve EBA TV kullanmanın öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine etkisine ilişkin kelime bulutu

Şekil 4 incelendiğinde; dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip eden öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine ilişkin olarak ders takibi, sorumluluk bilinci, zamanı yönetme mecburiyeti davranış ve kendini kontrol mecburiyeti kodlarının olumlu etkiler teması altında öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip ettiklerinde dersi takibi yapmak zorunda kalmaları ve kendi sorumluluklarını yerine getirme mecburiyetlerinin öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştiğini ve öz-düzenleme becerilerinin arttığını düşünüyorum. Öğrenciler daha fazla kendi davranışlarını kontrol edebildiler ve otokontrol becerileri gelişti.” (Ö2)

“Öğrencilerin uzaktan eğitimde zaman yönetimi ve kontrol duygularının bir nebze olsa da canlı tutulabildiğini ve öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırdığını düşünmüyorum...” (Ö12)

“Öğrenciler kendi başlarına öğrenmek zorunda kaldıklarından öz-düzenleme yapmaya daha fazla ihtiyaç duydular. Öğrenciler ders takiplerini kendileri yapıp katılım sağlıyorlar. Bu durum öz-düzenleme becerilerinin arttığını göstermektedir.” (Ö13)

“Kendi başına öğrenmek zorunda kalan öğrencilerin ders takibi ve araştırma yapmak için kendi düzenlerini oluşturmaya çalıştıklarını gözlemliyorum. Bu durum öz-düzenleme becerilerini artırmış olabilir.” (Ö15)

Dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip eden öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine ilişkin olarak teknolojik imkânsızlık, düşük katılım, rol-model olmaması ve düşük motivasyon kodlarının olumsuz etkiler teması altında öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin dersleri EBA platformu ve EBA TV üzerinden takip etmek için yeterli teknolojik imkânlarla sahip olmadıklarını, özellikle TV’den dersleri izleyip izlemediklerinin takip edilemediğini, rol-model alacakları bir öğretmenlerinin olmadığını ve sosyal etkinlik yapamadıklarını bu durumun öz-düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler rol model alacakları öğretmenlerinin yanında olmamalarından dolayı öz-düzenleme davranışları kazanamayacakları gibi eksik ya da yanlış durumlara da sapabilirler.” (Ö1)

“EBA TV ve canlı dersler öğrencilerin çoğunda sadece rahatlık geliştirdi, öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini artırmaya yönelik bir çabalarının olmadığını, hiç birinin kendi yapısına uygun program ve yöntem geliştirme becerisi gözlemlememekteyim. Öğrencilerin maalesef bilgiye ulaşma gibi bir çabasının olmadığını görüyorum. Bu yüzden sadece ezbere dayalı bir eğitimi yeterli görüyorlar. EBA TV ve canlı dersleri çoğu öğrenci sadece izleyip geçti. Bilinçli öğrencilerin ise dersleri izlerken not alıp sonradan aldıkları notları okuduklarını veya konuyla ilgili test çözdüklerini gözlemliyorum.” (Ö16)

“Uzaktan eğitimde kullanılacak yöntem ve stratejilerin sınırlı olması, kalabalık sınıflar, süre kısıtlaması, alt yapıda yaşanan problemler vb. sağlıklı etkileşimin olmaması sebebiyle öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin olumlu etkilenmediğini düşünüyorum. Çoğu öğrenci içeriklere ulaşamadığı için motivasyon kaybı yaşamakta, not ve sınav sisteminin olmamasıyla da öğrencilerin çok rahatladıkları ve ders çalışmadıklarını gözlemliyorum.” (Ö17)

“Gördüğüm hiç bir öğrencinin pandemi döneminde ders çalıştığını görmedim, öğrenciler bu dönemde sürekli televizyon izleyip telefonlarıyla oyun oynadılar. Derslere erişmek amacıyla ulaştıkları telefonları dersler biter bitmez sosyal medya ve oyun

amaçlı kullandıkları için kendilerini derse ve öğrenmeye hazırlama gibi bir derterinin olmadığını bu nedenle öz-düzenleme becerilerinin gelişmediğini düşünüyorum.” (Ö18)

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmenlerin en azından eğitimin kesintiye uğramamış olması, öğrencilerin hastalık korkusundan uzak bir şekilde evlerinde rahat bir ortamda bulunması, öğrencilerin sürekli kullanmak zorunda olmalarından dolayı teknoloji kullanma becerilerinin artması, zaman ve mekân konusunda esneklik sağlaması ve derslerin birden fazla kez izlenebilmesi nedeniyle tekrar imkânının EBA/EBA TV kullanımının avantajları arasında olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Ancak her öğrencinin EBA/EBA TV'ye erişim imkânının aynı olmaması ve öğrencilerin önemli bir bölümünün istedikleri düzeyde bu platformlara erişim sağlayamadığı düşünüldüğünde bahsedilen avantajların ne kadarından tüm öğrencilerin faydalanabildiği önemli bir sorun olarak görülmektedir. Nitekim öğretmenler fırsat eşitsizliğinin, teknolojik imkânsızlıkların, altyapı yetersizliğinin, öğrencilerin derse katılmamalarının, eğitim ortamında bulunmaktan dolayı öğrencilerin yaşadıkları dikkat dağınıklığının, öğrencilerden yeterli dönüt alamamalarının EBA/EBA TV'nin önemli dezavantajları olduğunu ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimde daha iyi öğrendiğini ifade eden bir öğrenci olan ABD vatandaşı Veronique Mintz (2020), ders kayıtlarını tekrar izleyebilmesinin eğitim sürecinde kendisine önemli bir esneklik sağladığını ifade etmektedir. Doyle (2020) uzaktan eğitime erişimin ailelerin/öğrencilerin sahip oldukları imkânlar ile ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda EBA TV'den dersi takip eden öğrenciler için bile ailelerin bir TV'ye sahip olması, öğrencinin TV'yi kalabalık olmayan bir ortamda izleme imkânının olması ve bu ortamın duruma göre ısıtılabilmesi veya soğutulabilmesi gerekmektedir. Birden fazla öğrencisi olan aileler için bu imkânların sağlanması ayrı bir sorundur. TV kadar yaygın olmayan internet üzerinden EBA'ya erişim ve ders takibi ise başka problemleri beraberinde getirmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi bağlantılara dayanan uzaktan eğitim sistemlerine erişebilmesi için ise sabit bir internet bağlantısına ve bu internete bağlanabilecekleri cihazlara (bilgisayar, tablet, telefon vb.) ihtiyaçları bulunmaktadır (Morgan, 2020). Ülkemizde ne kadar öğrencinin bu imkânlarla sorunsuz bir şekilde erişebildiği aslında EBA/EBA TV'nin avantajlarından ne kadar öğrencinin faydalanabildiğinin de göstergesidir. Milli Eğitim Bakanlığının 500 bin öğrenciye tablet dağıtılması kararı ve çeşitli belediyelerin ve sivil toplum kuruluşlarının tablet dağıtımı konusundaki girişimleri, cihaz konusunda bir nebze de olsa çare olabilir. Ancak tüm öğrencilerin eşit şekilde bu eğitimlere erişim imkânına sahip olması ve temel eğitime erişebilmesi için atılması gereken çok fazla adım bulunmaktadır. Çünkü bütün öğrencilere cihaz temin edilse bile internet erişimi ve teknik altyapı ayrı bir sorun olarak ortada durmaktadır. Öğrencilerin tümünün bir şekilde bu eğitimlere erişiminin sağlanması da, bu eğitimlerden aynı ölçüde faydalanmalarını sağlamayacaktır (Robinson, Wiborg, & Schulz, 2018). Çünkü her öğrencinin teknoloji kullanım becerisi ve dijital okuryazarlık düzeyi farklıdır.

Öğretmenler, dersleri EBA/EBA TV üzerinden takip etme zorunluluğundan dolayı öğrencilerin teknolojik araç ve platformları daha fazla kullandıklarını ve teknoloji kullanım becerilerinin arttığını, ihtiyaç duyduklarında öğretmen desteği alamadıklarından bilgiye kendilerinin ulaşmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, ayrıca bu durumun öğrencilerin daha fazla bağımsız araştırma yapmak zorunda kalmalarına ve bağımsız araştırma becerilerinin artmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak öğrencilerin imkânsızlık, sınav ve not kaygısı taşımaması, düşük motivasyon ve ihtiyaç uyduklarında yeterli desteği alamamanın bağımsız araştırma becerilerini geliştirmeleri konusunda karşılaştıkları olumsuzluklar olarak belirtilmiştir. Teknoloji ve internete erişim imkânının, öğrencilere kendi başlarına küresel ağlarda arama ve araştırma yapma becerisi kazandırdığı (Akbaba-Altun & Altun, 2000) ve uzaktan eğitimin öğrencilerin farkında olarak ya da olmayarak araştırma, sorgulama ve bilgiye ulaşma gibi becerilerinin gelişmesini sağladığı (TEDMEM, 2018) ifade edilmektedir. Balaman ve Hanbay-Tiryaki (2021), sınırsız tekrar imkanı, zaman ve mekan kolaylığı ve zengin materyallere kolay erişimi uzaktan eğitimin sağladığı kolaylıklar olarak tespit etmiştir. Öğrencilerin bağımsız araştırma yapma becerilerinin artması bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırabilir ve bu konuda öğretmene bağlılıklarını azaltabilir. Ancak pandemi sürecinde öğretmenler öğrencilerin eriştiği bilgileri kontrol edememektedir. Bu

durum yanlış bilgilere erişmelerine neden olabilir ve öğrencilerde bilgi kirliliği oluşabilir. EBA'nın ders çalışan ve sınavlara hazırlanan öğrencilere yardımcı olduğu bu nedenle EBA platformu ders modülünün geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Coşkunserçe & İşçitürk, 2009). Çünkü, Altın (2014) öğrencilerin, EBA Platformu'nu yeterli bulmadığını ve EBA Platformu'ndaki içeriklerin öğretim programı ile paralel olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere EBA platformu üzerinden ulaşabilmesi ve ders içeriklerinin zenginleştirilmesi öğrencilerin yanlış bilgiye erişimini sağlayıp bilgi kirliliğini önleyebilir. Dolayısıyla MEB, EBA platformundaki içerikleri geliştirmeli ve öğrencilerin bu platformdan bilgilere kolay ulaşmasının yollarını bulmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin derslerini kendilerinin takip etmek zorunda kalmalarının, bu süreçte sorumluluk bilinçlerinin gelişmesinin ve derslerde bir düzen oturtmak için zamanı yönetme mecburiyetlerinin duygu ve davranışlarını kontrol etmelerine neden olduğu, ancak teknolojik imkânsızlık, derslere düşük katılım oranı, rol-model alacakları bir örneğin olmaması ve düşük motivasyon gibi etkenlerden dolayı öz-düzenleme becerilerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Balaman ve Hanbay-Tiryaki'nin (2021) çalışmasında teknik altyapı yetersizliği, fırsat eşitsizliği, etkileşim problemi, geribildirim alamamak ve motivasyonda düşüş gibi konular karşılaşılan dezavantajlar olarak belirlenmiştir. Çevrim içi derslere katılan öğrenciler kullandıkları sisteme erişimin kolay ve anlaşılır olduğunu düşündüklerinde bu sistemin kullanımına yönelik olumlu tutum içerisinde olacaklardır (Wang & Shih 2009). Bu nedenle öğrencilerin sisteme mümkün olan en kolay şekilde erişimlerinin sağlanması gerekmektedir. Öğrencilerin dijital yeterlikleri, kullanılan dijital araçlar, ders süreleri ve ders içerikleri öğrenci motivasyonu ve derslerin sürdürülebilirliği açısından büyük önem arz etmektedir (Sarığül, 2020). Motivasyon eksikliği ve öz-düzenleme alışkanlığı çalışma yeteneğini geliştirmemiş öğrenciler için çalışma zorluğuna neden olmakta, motive olamayan ve öz-düzenleme alışkanlığı olmayan öğrenciler uzaktan eğitimde dezavantajlı durumda olurlar (Kılınç, 2005). Çübkü çevrimiçi öğrenme büyük ölçüde bireylerin öz-düzenlemeli çalışma becerileri ve öğrenme motivasyonları ile ilişkilidir (Sezgin, 2021). Mintz (2020) çevrimiçi teknolojiler yardımıyla iş birliğine dayalı öğrenme süreçlerine dâhil olabildiğini, dikkat dağıtan öğrenciler olmadığında derslere daha fazla odaklandığını ve vakit ayırabildiğini ve zaman kaybı yaşamadığını belirtmektedir. 13 yaşında bir öğrenci olarak Veronique Mintz'in öz-düzenleme becerileri gelişmiş bir öğrenci olduğu söylenebilir. Ancak bundan daha önemlisi teknolojiye ulaşım imkânı ve teknoloji okuryazarlığının gelişmiş olmasıdır. Ülkemizde öğrencilerin teknolojik imkânsızlıklar ve bunun sonucunda düşük teknoloji okuryazarlığı ile yüz yüze kaldıkları düşünüldüğünde, ne kadar öğrencinin uzaktan eğitimin avantajlarından yararlanabildiği bilinmemektedir.

Sonuç olarak; uzaktan eğitim sürecinin öğrencilerin teknoloji kullanma yeterliliklerinin artmasına neden olduğu, sağlıklı ve rahat bir ortamda derslere katılmalarına olanak sağladığı, eğitimin sürdürülebilirliğini sağladığı, öğrencilerin teknoloji merakı ve teknolojiye erişim imkanını artırdığı, ders takip zorunluluğu, davranış kontrolü, zaman kontrol duygusunu geliştirdiği bulunmuştur. Bu anlamda uzaktan eğitimi sürecinin öğrencilere bazı avantajlar sağladığı, öğrencilerin bu süreçte teknoloji kullanım ve öz-düzenleme becerilerini artırdığı görülmüştür. Geleneksel eğitim süreçlerinde ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin eğitim çıktıları üzerinde önemli etkisinin olduğu bilinmektedir (Özer, 2020). Ancak Covid-19 ile birlikte derslerin EBA/EBA TV üzerinden takip edilmek zorunda kalınmasıyla ortaya çıkan teknolojik altyapı ve donanım ihtiyaçlarının ailelerin sosyo-ekonomik durumlarıyla ilişkisi eğitim sürecini ve çıktıları derinden etkilemiş ve bu durum fırsat eşitsizliğini farklı bir boyuta taşımıştır. Öğrencilerin bu süreçte yüz yüze eğitim süreçlerinde hissettikleri akran eğitimi ve öğretmen desteğinden mahrum kaldıkları, bu hususun teknolojik altyapı ve cihazlara ulaşım kısıtlılığıyla birlikte salgın sürecinin en dikkat çekici olumsuzluklarından olduğu görülmüştür. İnternet ve TV'ye erişim konusunda sıkıntı yaşamayan öğrencilerin bu süreçte bir nebze de olsa bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerinde gelişim olduğu, ancak öğrencilerin zorunluluktan bu şekilde uzaktan eğitime devam etmeleri nedeniyle bütün dünyada olduğu gibi çok ciddi öğrenme kayıpları yaşadıkları yadsınamaz bir gerçektir.

4.1. Öneriler

Pandemi sonrası, eğitimde ne tür değişimler yaşanacağı ile ilgili büyük belirsizlikler bulunmaktadır. Ancak genel olarak teknolojinin eğitime daha fazla entegre olacağı öngörülmektedir. Teknoloji kullanım imkân ve becerileri konusunda yapılacak araştırmalar, pandemi sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının telafi edilmesi

hususunda, pandemi sonrası yapılacak uygulamalarda teknolojik araçların ne düzeyde kullanılabileceğini gösterecektir. Bugün eğitim konusunda düşünmemiz gereken en önemli konu; pandemi sonrası en başta bu süreçte EBA/EBA TV'ye erişimde sıkıntı yaşayan öğrenciler olmak üzere bütün öğrencilerin, öğrenme kayıplarını en aza indirmek için telafi eğitimleri düzenlenmesini sağlamaktır. Özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyde ailelerden gelen öğrencilerin, imkânsızlıklar nedeniyle süreci verimli geçiremedikleri düşünüldüğünde, bu öğrencilerin daha fazla desteklenmeleri önem arz etmektedir. Öğrencilerin bu süreçten nasıl etkilendikleri, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin öğrenme kayıplarının ne düzeyde farklılaştığı konusunda derinlemesine araştırmalar yapılmalı ve durum bütün gerçekliğiyle ortaya konulmalıdır. Öğrencilerin sık ve zorunlu olarak kullanmalarından dolayı teknolojiye erişim ve kullanım imkân ve becerilerinin nasıl bir değişim gösterdiği araştırılmalıdır.

Öğrencilerin bağımsız araştırma becerilerinin artırılması amacıyla öğretmenler öğrencilere belirli bazı hedefler koyarak bu hedeflere ulaşmaları için kademeli olarak araştırma yapmalarını isteyebilir. Öğretmenler önceden belirlenmiş bir standart izlemek yerine öğrencilerin araştırma sonuçlarına göre ilerleme sağlayabilir.

Öğretmenler ev ödevleri hakkında yapıcı geribildirimler sağlayarak öğrencilerin bağımsız çalışma konusundaki güvenlerini artırabilir ve bağımsız araştırma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu anlamda MEB, EBA platformu üzerinden ödevlerin kontrol edilebildiği ve öğretmenlerin geri dönüt sağlayabileceği gelişmiş bir arayüz oluşturabilir. Böylece öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerini artıracak uygulamalar geliştirilebilir. Bunun için EBA üzerinden öğrencilerin ders konularını araştırabilecekleri platformlar oluşturulabilir. Bu sistemlere eğitsel videolar eklenebilir ve öğrencilerin bilgiyi başka kaynaklarda aramasının önüne geçilebilir.

Geleceğin eğitiminde uzaktan eğitim ve dijital teknolojilerin vazgeçilmeyecek unsurlar olukları düşünüldüğünde eğitim fakültelerinin müfredatına öğretmen adaylarının uzaktan eğitim becerilerini geliştirmek amacıyla bazı dersler eklenebilir. Böylece öğretmen adaylarının dijital ortamda ders işlenmesi ile ilgili tecrübe kazanmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaba-Altun, S., & Altun, A. (2000). Bir eğitim aracı olarak internet. *Milli eğitim dergisi*, 147, 23.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli bakış açısıyla FATİH projesinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Balaman, F. , & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri . *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 10(1) , 52-84
- Basic Education Program (2013). Öğrenci merkezli sınıflarda 21. yüzyıl becerilerin gelişimi. USAID Kosova.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8-14.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *AUAd*, 6(3), 112-142.
- Cobb, R. (2003). *The relationship between self-regulated learning behaviors and academic performance in web-based courses* (Unpublished doctoral thesis). Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Coşkunserçe, O., & İşçitürk, G. B. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) platformu hakkında öğrencilerin farkındalığını artırılmasına yönelik bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 260-276. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.12m
- Doyle, O. (2020). COVID-19: Exacerbating educational inequalities? *Public Policy*. <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>.
- DSÖ (2020). WHO characterizes COVID-19 as a pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen>.
- Duman, B., & Duman-Erdemir, S. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerine ilişkin alguları*. 5. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 26-28 Ekim 2017, Muğla.
- EBA (2020). Eba tanıtım sunusu. https://www.eba.gov.tr/ders/proxy/VCollabPlayer_v0.0.634/index.html#/main/curriculumResource?resourceID=5e7e85b86dbba38360ff1881a1ac6c3c&resourceTypeID=3&loc=-1.
- Eken, Ö., Tosun, N., & Tuzcu-Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: Genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim*, 49(1), 113-128.

- İsrael, E. (2007). *Özdeğerlendirme eğitimi, fen başarısı ve öz yeterlilik* (Unpublished doctoral dissertation). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kavgaoğlu, D. (2020). Pandeminin eğitim üzerindeki etkileri neler oldu? <https://gelisim.edu.tr/haber/pandeminin-egitim-uzerindeki-etkileri-neler-oldu>.
- Kılınç, M. (2005). *Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine bir araştırma "İnönü üniversitesi uzaktan eğitim merkezi ilahiyat lisans tamamlama programı örneği"* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- MEB (2020a). Uzaktan eğitim 30 Nisan'a kadar devam edecek. <https://www.aa.com.tr/tr/egitim/milli-egitim-bakani-selcuk-uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/1779414>
- MEB (2020b). Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak uzaktan eğitime ilişkin detayları anlattı. <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. baskı). S. Turan (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meyer, B., Haywood, N., Sachder, D., & Faraday, S. (2019). *What is independent learning, and what are the benefits for students?* London: Department for Children Schools and Families Research Report 051.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). CA: Sage.
- Mintz, V. (2020). Why I'm learning more with distance learning than I do in School. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/05/05/opinion/coronavirus-pandemicdistance-learning.html?smid=tw-share>.
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House*, 93(3), 134-140.
- Özer, M. (2020). What PISA tells us about performance of education systems? *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Partnership for 21st Century Learning (2015). P21 framework definitions. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). COVID-19 pandemisine karşı eğitimde atılabilecek adımlara rehberlik edecek bir çerçeve. OECD 2020 Raporu.
- Robinson, H. A., Al-Freih, M., & Kilgore, W. (2020). Designing with care: Towards a carecentered model for online learning design. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 37(3), 99-108. <https://doi.org/10.1108/IJILT-10-2019-0098>
- Sarıgül, K. (2020). Çevrim içi canlı derslerde nelere dikkat etmeliyiz? <https://www.kerimsarigul.com/e%C4%9Fitimde-teknoloji/%C3%A7evrim-i%C3%A7i-canl%C4%B1-derslerde-nelere-dikkat-etmeliyiz>.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: Öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296.
- Tang, T., Abuhmaid, A.M., Olaimat, M., Oudat, D.M., Aldhaebi, M., & Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 28(7), 1-12. doi: 10.1080/10494820.2020.1817761
- TEDMEM (2018). *Uzaktan eğitime bir de yakından (!) bakalım*. <https://tedmem.org/blog/uzaktan-egitime-bir-de-yakindan-bakalim>.
- TEDMEM (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri. <https://tedmem.org/yayin/covid-19-surecinde-egitim-uzaktan-ogrenme-sorunlar-cozum-onerileri>.
- Tesini, B. L. (2020). Coronaviruses and acute respiratory syndromes (Covid-19, Mers, and Sars) <https://www.msmanuals.com/professional/infectious-diseases/respiratory-viruses/coronaviruses-and-acute-respiratory-syndromes-COVID-19,-mers,-and-sars>.
- UNESCO (2020). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>.
- UNICEF (2020). UNICEF and Microsoft launch global learning platform to help address COVID-19 education crisis. UNICEF. <https://www.unicef.org/press-releases/unicefand-microsoft-launch-global-learning-platform-help-address-covid-19-education>.
- Wang, Y. S., & Y. W. Shih (2009). Why do people use information kiosks? A validation of the unified theory of acceptance and use of technology. *Government Information Quarterly*, 26, 158-165.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Zan, N., & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.



Öğretmen Adaylarının Bakış Açısıyla Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi

Canan CENGİZ¹

¹Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, canancengiz@trabzon.edu.tr

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4547-3293>

Geliş Tarihi/Received: 28.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 24.05.2021

e-Yayım/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.165>

ÖZ

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşlarına ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ve hazırlanan ödevlere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden, fenomenografi desenine uygun olarak yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemini Doğu Karadeniz'de yer alan bir eğitim fakültesinin öğretmenlik uygulaması dersine kayıtlı sekiz fen bilimleri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler “öğretmenlik uygulaması sürecinde ders işlemeye yönelik görüşler,” “uygulama öğretmeni ile ilgili deneyimler,” “akranımı gözlemleme ve akranı tarafından gözlemlenme,” “uygulama öğretim elemanının uygulamaları ile ilgili görüşler,” “ders planı hazırlamaya yönelik görüşler,” “günlük tutmaya yönelik görüşler” ve “yapılandırılmış günlüklere yönelik görüşler” olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir. Elde edilen veriler genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının ders anlatırken uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından mümkün olduğunca sık gözlemlenmeleri ve uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarına detaylı geribildirimler vermeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik uygulaması, fen bilimleri öğretmen adayları, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, yansıtıcı günlük

Evaluation of the Teaching Practicum From the Perspective of Pre-service Teachers

ABSTRACT

This study aims to determine the opinions of pre-service science teachers about the stakeholders of the teaching practice course and the practices and assignments carried out within the scope of the course. The study employs phenomenography, one of the qualitative research designs, as its methodological basis. The sample of the study consists of eight pre-service science teachers enrolled in the teaching practice course at an education faculty located in the Eastern Black Sea. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The data obtained from the study were examined under seven headings as "opinions about teaching in the process of teaching practice", "experiences with cooperating teacher", "observing a peer and being observed by a peer", "opinions about the practices of the academic mentor", "opinions about preparing a lesson plan", "opinions about keeping journals", and "opinions about structured journals". The data obtained show that, in general, pre-service teachers have positive opinions about teaching practice. Within the scope of teaching practice, it is suggested that pre-service teachers should be observed as often as possible by the cooperating teacher and the academic mentor during their classroom implementations and be provided with detailed feedback.

Keywords: Teaching practicum, pre-service science teachers, cooperating teacher, academic mentor, reflective journal

1. GİRİŞ

Yaşadığı topluma yararlı bireylerin yetiştirilmesinde etkili olacak, kişisel ve mesleki anlamda nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde hizmet öncesi öğretmen eğitimi çok önemli bir rol oynamaktadır (Aslan & Sağlam, 2018; Gömleksiz, Kan & Öner, 2017). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde teorik bilgilerin yanı sıra uygulamaya dayalı eğitimler de verilmektedir (Arslan, 2017; Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018). Uygulamalı

eğitimler, öğretmen adaylarının eğitimleri süresince öğretmenlik mesleği ile ilgili edindikleri kazanımları, hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkları, gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içerisinde kullanmalarına ve bu konuda kendilerini sınamalarına imkan verir (Aslan & Sağlam, 2018; Çetinkaya & Kılıç, 2017; Gömleksiz, Kan & Öner, 2017). Uygulamalı eğitimlerden biri olan öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının öğretimi planlama, yürütme ve gerektiğinde değişiklikler yapabilme becerilerine sahip olarak yetişmeleri konusunda, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde, öğretmen adayları için en önemli derslerden birisidir (Elmalı & Balkan Kıyıcı, 2018; Parker, 2008).

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğine yönelik görüşlerinin araştırıldığı çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (Aslan & Sağlam; Gömleksiz, Kan & Öner, 2017; Özdaş & Çakmak, 2018; Saka, 2019; Selvi, Doğru, Gençosman & Saka, 2017). Aslan ve Sağlam (2018) öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirmiştir. Çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini, okul ortamında bulunma ve uygulama yapma imkanı sağlaması ve böylece öğretmenlik meslek becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlaması sebebiyle öğretmen eğitiminde önemli bir ders olarak gördükleri belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinin bazı aksayan yönlerine de vurgu yapmışlardır. Öğretmen adaylarının bu derse ayrılan toplam süreyi yetersiz buldukları, uygulama okullarının uygun koşullara sahip olmadıklarını, genel olarak paydaşların gerekli yeterliklere sahip olmadıklarını ve sürecin başında kendilerinin yeterince bilgilendirilmediklerini düşündükleri belirlenmiştir.

Gömleksiz, Kan ve Öner'in (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerini araştırdıkları çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin deneyim kazandırma ve sınıf ortamını tanıma konularında kendilerine katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmen adayları bu ders kapsamında yaşadıkları problemleri ise dersin son sınıfta olması sebebiyle KPSS'ye yönelik yapılan hazırlıkların bu dersten elde edecekleri verimi düşürmesi, uygulamanın süresinin yetersiz olması, ders anlatımı ve sınıf düzenini sağlama konusunda yaşanan problemler şeklinde ifade etmişlerdir. Özdaş ve Çakmak'ın (2018) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada ise öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini en çok tecrübe ile ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Saka (2019) fen bilgisi öğretmenlerinin lisans eğitimleri sırasında almış oldukları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerini araştırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular öğretmenlerin çoğunun okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde edindikleri bilgi ve deneyimin mesleğe katkısının olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenler, uygulama öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin kendilerine yeterli rehberlik yapmadığını, uygulama öğretmenlerinin kendilerini engellediği için derslerinde yeni yaklaşımları uygulayamadıkları ve derslerinin öğretim elemanları tarafından yeterince gözlemlenmemiş olması gibi sebeplerden ötürü verimli bir süreç geçirmediğini belirtmişlerdir.

Selvi, Doğru, Gençosman ve Saka (2017) fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının çoğunlukla bu derslerin deneyim ve bilinç kazanma gibi avantajlarına vurgu yaptığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmen adayları ise bu derslerin programdaki yerinin ve zamanının yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının yarısı uygulama süresince hazırlanan raporların gereksiz olduğunu ve ders yükünü artırdığını ifade ederken diğer yarısı ise hazırlanan raporların bu süreci olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik düşünceleri, onların öğretmenlik mesleğine bakış açılarını belirleme konusunda büyük öneme sahiptir (Özdaş & Çakmak, 2018). Bu sebeple öğretmen adaylarının bu dersin işlenişine yönelik düşüncelerinin belirlenmesi, bu derste gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi, aksayan yönlerin belirlenmesi ve geliştirilmesi bakımından önemlidir.

2018 yılında öğretmenlik lisans programlarında yapılan düzenlemeyle okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin işlenişine yönelik bazı değişiklikler yapılmıştır. Okul deneyimi dersi, işlevsel ve etkili biçimde gerçekleştirilemediği için kaldırılırken, içeriği ise öğretmenlik uygulaması dersi ile birleştirilmiştir

(URL-1). Değişiklikler kapsamında uygulama öğretmeni başına dört öğretmen adayı düşmesi; ders başına düşen öğrenci sayısının ise iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde planlanması gerekmektedir. Yani öğretmen adaylarının ikiyeşerli gruplar oluşturması ve derslere ikiyeşerli gruplar halinde katılmaları planlanmıştır. Ayrıca uygulama öğretim elemanının her bir uygulama öğrencisinin dersine en az dört kez fiilen katılması gerekmektedir (URL-2).

Yukarıda verilen çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların verilerinin 2018 yılında, öğretmenlik uygulamalarına yönelik yapılan düzenlemelerden önce toplandığı görülmektedir. Arslan ve Sağlam (2018) verilerini 2014-2015 öğretim yılında; Gömleksiz, Kan ve Öner (2017) çalışmalarını 2012-2013 yılında; Özdaş ve Çakmak (2018) verilerini 2016-2017 yılında; Selvi, Doğru, Gençosman ve Saka (2017) ise 2015 yılında toplamışlardır. Dolayısıyla bu çalışmalar 2018 yılında uygulamaya konulan yeniliklerin öğretmenlik uygulaması sürecinden elde edilen verime ne gibi katkılarının olduğuna yönelik yeterli bilgi verememektedirler. Bu çalışmanın verileri ise 2018-2019 öğretim yılında toplanması sebebiyle bu çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlendiği çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla uygulama öğretmenine, uygulama öğretim elemanına ve okulda gerçekleştirilen uygulamalara yönelik görüşlerin araştırıldığı belirlenmiştir (Aslan & Sağlam; Gömleksiz, Kan & Öner, 2017; Özdaş & Çakmak, 2018; Saka, 2019; Selvi, Doğru, Gençosman & Saka, 2017). Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran bir diğer özellik öğretmen adaylarının bu konulardaki görüşlerinin belirlenmesinin yanı sıra öğretmen adaylarının uygulama okullarına beraber gittikleri ve gözlemledikleri grup arkadaşlarına, hazırladıkları ders planlarına ve yansıtıcı günlüklere ilişkin de görüşlerinin belirlenmiş olmasıdır.

Bu çalışmanın amacı fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşları ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve hazırlanan ödevlere yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, eğitim bilimlerinde gerçekleştirilen nitel çalışmaların doğasına uygun olarak, fenomenografi yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Fenomenografi yaklaşımı yaşanmış ve tecrübe edilmiş deneyimlerin anlamı üzerine odaklanmaktadır (Marton, 1986; Orgill, 2007) ve bireylerin karşılaştıkları olguları nasıl tecrübe ettiklerini, yorumladıklarını, anladıklarını ve algıladıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır (Marton, 1994; Orgill, 2007). Bu bağlamda çalışma, öğretmenlik uygulaması dersine katılan öğretmen adaylarının, bu ders kapsamında gerçekleştirilen sınıf uygulamalarına, dersin paydaşlarına ve hazırladıkları ödevlere ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu araştırmaya yönelik olarak tasarlanmıştır.

2.1. Katılımcılar

Çalışma, Doğu Karadeniz’de yer alan bir eğitim fakültesinin öğretmenlik uygulaması dersine kayıtlı sekiz son sınıfta öğrenim gören fen bilimleri öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma etiği gereğince katılımcıların isimleri kullanılmamış, her bir katılımcıya kod isim atanmıştır. Tablo 1’de öğrenen adaylarına verilen kod isimler ve öğretmen adaylarının demografik özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Öğretmen Adayı	Cinsiyet	Yaş	Akademik Ortalama
Emel	K	22	2,50
Yasemin	K	23	2,58
Elif	K	22	3,12
Tülay	K	21	3,14
Ayla	K	21	3,16
Tülin	K	20	3,20
Filiz	K	22	3,21
Can	E	22	3,37

Tablo 1’den görüleceği gibi sekiz öğretmen adayından biri erkek, diğerleri ise kadındır. Öğretmen adaylarının yaşları 20 ile 23 arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının akademik ortalamaları dört puan üzerinden 2,50 ile 3,37 arasında değişiklik göstermektedir.

2.2. Uygulama Süreci

Çalışma 2018-2019 güz döneminde öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı aynı zamanda dersi yürüten öğretim elemanıdır. Öğretmen adaylarının dördü aynı uygulama okuluna diğer dördü de farklı bir uygulama okuluna gitmişlerdir. Her iki gruptaki öğretmen adayları da kendi aralarında ikişer kişiden oluşan “küçük gruplar” oluşturmuşlardır ve bir sınıfta bu küçük grubu oluşturan iki öğretmen adayı gözlem yapmak veya ders anlatmak amacıyla bulunmuşlardır. Gözlem yapan öğretmen adayının gözlem sırasında not tutması ve ders sonrasında gözlemediği arkadaşına sınıfta gözlemediklerini yorum yapmadan bir video kameraymışçasına aktarması istenmiştir. Gözlemlenen öğretmen adayından da arkadaşına, özellikle gözlemlemesini istediği bir husus varsa bunu ders öncesinde söylemesi istenmiştir. Dönem süresince öğretmen adayları ders planları ve günlükler hazırlamışlardır. Uygulama öğretim elemanı günlüklerin hazırlanması amacıyla öğretmen adaylarına yönlendirici sorular (bkz. Ek 1) vermiş ve öğretmen adayları bu soruları cevaplayarak günlüklerini hazırlamışlardır. Öğretmen adaylarından kendilerine verilen ilk soruyu uygulamalarından önce, hazırlıklarını yaparken tutmaları istenmiştir. Günlükler ve ders planları her hafta uygulama öğretim elemanı tarafından incelenmiş ve öğretmen adaylarına yazılı geribildirimler verilmiştir. Her bir öğretmen adayı uygulama öğretim elemanı tarafından dört kez gözlemlenmiştir. Uygulama öğretim elemanı her bir gruptaki (ikişer öğretmen adayında oluşan) öğretmen adaylarını gözlemedikten sonra bu iki öğretmen adayı ile küçük grup toplantıları yapmış ayrıca her hafta tüm öğretmen adayları ile toplantılar yürütmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu araştırmacının daha önce yürüttüğü benzer çalışmalarda kullandığı diğer görüşme formlarından uyarlanarak hazırlanmıştır. Bu aşamada görüşme formunun ön uygulaması için iki öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmış ve bu doğrultuda form üzerinde bazı düzenlemelere gidilmiştir. Ardından form yapı ve kapsam geçerliliğinin değerlendirilmesi için başka bir uzman tarafından incelenmiş ve uzmanın önerileri doğrultusunda forma son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler tümevarımsal bir yaklaşımla içerik analizine tabi tutulmuştur (Patton, 2002). Bu analiz türünde kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkiler ortaya çıkarılır (Baltacı, 2017; Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizi yaparken bütün veriler toplanmadan önce, sınırlı sayıda veri kümesinin detaylı bir analizini yaparak çalışmaya başlamak ilgilenilen gerçeklik hakkında iyi bir kavrayış sağlamaktadır (Silverman, 2018). Bu sebeple bu çalışma kapsamında öncelikle toplanan verilerin bir kısmı ayrıntılı olarak okunmuştur. Ardından tüm veri satır satır okunmuş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli boyutlar belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Böylelikle öğretmen adaylarının yorumlarını içeren ifadeler ile ilgili kodlar oluşturulmuş ve elde edilen kodlar temalar altında birleştirilmiştir (Saka, 2019). Bu süreçte oluşturulan kodlar ve temalar sürekli olarak gözden geçirilmiş ve belirginleştirilmiştir (Silverman, 2018). Verilerin kodlanması ve analiz edilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuş, elde edilen temalar uzman tarafından incelenmiş ve temalar ile cevapların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Her iki araştırmacı bu süreçte tartışarak temalara son halini vermişlerdir. Böylece çalışmanın inandırıcılığı ve tutarlılığı artırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak için öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2011).

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının paydaşları, öğretmenlik uygulaması süresince yapılan uygulamalar ve ödevlere yönelik görüşleri “öğretmenlik uygulaması sürecinde ders işlemeye yönelik görüşler,” “uygulama öğretmeni ile ilgili deneyimler,” “akranını gözleme ve akranı

tarafından gözlemlenme,” “uygulama öğretim elemanının uygulamaları ile ilgili görüşler,” “ders planı hazırlamaya yönelik görüşler,” “günlük tutmaya yönelik görüşler” ve “yapılandırılmış günlüklere yönelik görüşler” olmak üzere yedi başlık altında incelenmiştir. Tablo 2’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde ders işlemeye yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlik uygulaması sürecinde ders işlemeye yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Olumlu yönleri	Gerçek öğrenme ortamı	Filiz, Can, Tülin, Tülay, Emel, Yasemin, Ayla
	Sınıf yönetimi	Filiz, Tülay, Elif, Emel, Yasemin
	Kaygı ve heyecanı yenme	Can, Tülin, Ayla, Emel, Filiz
	Kendini sına	Can, Ayla, Tülay, Yasemin, Tülin
	Mutlu olma	Tülin, Ayla, Elif, Filiz
	Özgüven kazanma	Tülin, Ayla, Elif
	Pratik kazanma	Tülay, Filiz, Yasemin
	Konu alanını pekiştirme	Elif
	Öğretim yöntemi, teknik ve materyallerinin uygulanabilirliğini sına	Tülin
	Motivasyon artışı	Tülin
Olumsuz yönleri	Öğretmen olarak görülmemesi	Ayla, Yasemin
	Öğretmenlerin olumsuz tutumları	Tülin
	Yetersiz alan bilgisi	Emel

Tablo 2’den görüleceği gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde ders işlemeye yönelik değerlendirmeleri, ders işlemeye yönelik olumlu görüşler ve olumsuz görüşler olarak iki tema altında sınıflandırılmıştır. Öğretmen adayları sıklıkla olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının olumlu görüşleri incelendiğinde çoğunlukla elde ettikleri kazanımlardan bahsettikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, uygulama sürecinde özellikle gerçek öğrenme ortamında deneyim kazandıklarını ve bunun kendilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Örneğin Filiz düşüncelerini “*Deneyimler kazandık... (üniversitede akranlarımıza ders anlattığımızda) sınıfta ses çıkmıyor. Ama okulda, öğrenciler farklı ve sordukları sorular da farklı*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adayları ders anlatarak sınıf yönetiminde de gelişim gösterdiklerini belirtmişler ve özellikle sınıf yönetiminin disiplin, iletişim ve zaman yönetimi boyutlarına vurgu yapmışlardır. Elif, öğrencileri disipline etmek için çok yumuşak davranılmaması gerektiğini öğrendiğini belirtmiştir. Emel, öğrencilerle iletişim konusunda gelişme kaydettiğini “*iletişim çok önemli, öğrencilerin nerede nasıl tepki vereceğini öğrenmiş olduk*” şeklinde açıklamıştır. Yasemin ise ders işlemenin, kendisine zamanı daha iyi yönetme becerisi sağladığını belirtmiştir: “*Derste zamanım kaldığında artık bir şeyler yapabiliyorum... Soru cevap, konu tekrarı, önceki konu ve sonraki konu ile ilgili bir şeyler yapabiliyorum yani.*” Öğretmen adayları uygulamaların heyecan ve kaygılarını yenmeleri konusunda kendilerine yardım ettiğini belirtmişlerdir: “*Heyecanımı atmama yardımcı oldu. Abartılacak bir şey yokmuş*” (Can). Öğretmen adayları uygulamaların mesleği yapıp yapamama konusunda kendilerini sınamalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayla düşüncelerini “*Yapabilip ya da yapamayacağımı gördüm... Yani gitmeseydim anlamazdım ki yapabilir miyim, yapamaz mıyım, mutlu olur muydum (olmaz mıydım)*” şeklinde açıklamıştır. Tülin ise öğrencilere ne derece yarar sağlayabileceği konusunda kendini sınıadığını belirtmiştir: “*Bir de genel olarak şeyden çok çekiniyordum, yaşatlarına göre öğrenme düzeyi daha ileride, daha üstün zekalı çocuklarla karşılaştığımda onların sorularına nasıl cevap veririm acaba, duraksar mıyım, hani onları tatmin edebilir miyim diye çekiniyordum. Bu konuda da bir zorluk yaşamadım.*” Bazı öğretmen adayları uygulama sürecinin kendilerini mutlu ettiğini belirtmiştir. Tülin konu ile ilgili olarak “*Öğrencilerden olumlu dönütler görünce, başarılı olduktan, öğrendiklerini seçince bu beni çok mutlu etti,*” ifadesinde bulunmuştur. Bazı öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinin özgüvenlerinin artmasını sağladığını belirtmişlerdir: “*öncelikle özgüven sağlıyor... bir sonraki (ders) anlatışında biraz daha kendimi iyi hissediyorum, öğrencilerin neler sorabileceğini daha iyi tahmin edebiliyorum*” (Elif). Tülay, Filiz ve Yasemin uygulamaların pratik kazanmalarını sağladığını belirtmişlerdir: “*Her şeyden önce pratik kazanmış oluyorsun. İlk gittiğimiz zaman afillamıştık zaten, nasıl olacak, öğrenci soru sorduğunda kalakalıyorduk...*” (Tülay). Yasemin ise ders işleme konusunda pratik kazandığını “*önceden hiç plan yapmadan sınıfa girsem, hani derler ya, kalırım, nerede ne yapacağımı hepten şaşırırm ama şu an plan olmadan da yürütebilirim dersi*” şeklinde ifade etmiştir. Ebru, öğretmenlik uygulamasının konu alanını pekiştirmelerini sağladığını belirtmiştir: “*sürekli bir şeyler anlatarak konuları daha da pekiştirmiş oluyoruz.*” Tülin, öğretmenlik uygulamasının, üniversitede eğitimini aldıkları bazı yöntem, teknik ve

materyallerin sınıf ortamında ne derece kullanılabilir olduğunu görmelerini sağladığını belirtmiştir: *“bazı materyal dersinde kullandığımız materyallerin öğrendiğin zaman sınıfta kullanılması zor diye düşünüyorsun ama yaptığında kullanılabilir olduğunu görüyorsun... Bazı de tam tersi oldu. Mesela bir kavram haritasını çocuklara yaptırmamın çok basit olduğunu düşünüyordum ama çocuklar onu yapamayınca şaşırılmışım”*. Yine Tülin, öğretmenlik uygulaması sürecinde duyduğu mutluluğun KPSS sınavına çalışma konusunda kendisini motive ettiğini belirtmiştir: *“...motive etti ve geleceğe yönelik planlarıma da, daha çok asılmamı sağladı, çalışma açısından... Özellikle stajdan geldiğim günlerin akşamlarında daha yoğun çalışıyordum.”*

Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ders işlemeye yönelik nadiren olumsuz görüşlerde bulunmuşlardır. Ayla ve Yasemin öğrencilerin kendilerini öğretmen olarak görmediğini ve bu durumun işlerini zorlaştırdığını belirtmişlerdir: *“Olumsuz olarak, (öğrenciler) gerçekten öğretmen olarak görmüyorlar bazen”* (Ayla). Tülin ise bazı öğretmenlerin tutumlarından hoşnut olmadığını *“biz mesela bir uygulama yapacağız diğer fen bilgisi öğretmenlerinden birkaç tanesi, işte bunu yapamazsın, hani önleyici şekillerde tepkilerde bulundular. Bunu biz de denedik olmuyor, öğrencilerin sayısına göre değil, düz anlatın gibi. Hani biraz da böyle emrivaki yapıyorlar o boşuma gitmiyordu açıkçası”* şeklinde ifade etmiştir. Emel ise konu alanı bilgisinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir: *“Öğrencilere konu alanı bilgisi olarak yeterli değildik”*.

Tablo 3'te öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulama öğretmenleri ile birlikte çalışmaya yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3. Uygulama okullarında uygulama öğretmenleri ile gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Öğretmeni gözlemlemeye yönelik olumlu görüşler	Öğrenci özellikleri ve öğretmen davranışları	Tülin, Filiz, Tülay, Can, Yasemin, Elif, Emel
	Öğretmeni örnek alma	Ayla, Tülin, Can, Filiz, Yasemin, Emel
Öğretmeni gözlemlemeye yönelik olumsuz görüşler	Geleneksel yöntem kullanma	Yasemin
Geribildirimlere yönelik olumlu görüşler	Farklı geribildirimler verme	Tülin, Filiz
Geribildirimlere yönelik olumsuz görüşler	Yetersiz geribildirim	Ayla, Emel, Tülay, Can, Elif, Yasemin
Diğer olumlu öğretmen davranışları	Sorumluluk verme	Tülin
	Öğrencilere yönelik bilgi sahibi olma	Ayla, Tülin, Can, Filiz, Yasemin, Emel
	Deneyimlerini paylaşma	Elif, Tülay, Filiz, Can
Diğer olumsuz öğretmen davranışları	Ders sırasında öğrenci ile iletişim kurma	Filiz
	Öğretmenin beklentilerinin öğretim elemanının beklentilerinden farklı olması	Elif

Tablo 3'ten görüleceği üzere öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile ilgili görüşleri öğretmeni gözlemlemeye yönelik olumlu görüşler, olumsuz görüşler, geribildirimlere yönelik olumlu görüşler, olumsuz görüşler, diğer olumlu öğretmen davranışları ve diğer olumsuz öğretmen davranışları olmak üzere altı tema altında toplanmıştır. Öğretmen adayları dönemin başında uygulama öğretmeni gözlemlemenin kendilerine faydalı olduğunu, edindikleri bilgilerden kendi uygulamalarında yararlandıklarını ve uygulama öğretmeni örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Tülay gözlemler sırasında edindiği kazanımları şöyle açıklamıştır: *“Hangi davranışın öğrencide nasıl bir etki uyandırdığını öğrenmiş oldum. Oturup izleyince hem öğretmeni hem öğrenciyi gözleme şansımız oluyor. Öğrencinin tepkisini görmüş oluyoruz mesela. Ne derece olması gerektiğini öğrendim davranışların.”* Öğretmen adayları öğretmenin sınıftaki davranışlarını örnek aldıklarını belirtmişlerdir. Tülin konu ile ilgili görüşlerini *“ilk gözlemlerde ve onun genelde böyle düz anlatım değil de nasıl söyleyeyim etkinlik filan deney yaptırdığı oluyordu. Onun hazırladığı çalışma yapırlarında soru tarzlarında, mesela soruları zorluk derecesine göre sıralaması veya kendi hazırladığı slaytları filan vardı... onlardan çok yararlandım. Birazcık o tarz yapmaya başladım. Hani değiştirdim. O açıdan faydalı oldu.”* Yasemin uygulama öğretmenin derslerini gözlemlemenin öğrencilerin özellikleri ve öğretmenin öğrencilere yönelik davranışlarını gözlemek açısından faydalı olduğunu fakat öğretmenin derslerini geleneksel yöntem kullanarak işlediğini belirtmiştir: *“...ders anlatım konusunda yine geleneksel yöntem kullanıldığı için o konuda çok da bir faydası yok...”* Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kendilerine verdiği geribildirimlere yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki tema altında incelenmiştir. Tülin ve Filiz uygulama öğretmenlerinin verdiği geribildirimleri ilginç-farklı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayla, Emel, Tülay, Can, Elif,

Yasemin ise uygulama öğretmenlerinin verdiği geribildirimleri yetersiz bulmuşlardır. Bahsi geçen temaların dışında uygulama öğretmeni ile ilgili diğer görüşler ise ‘diğer olumlu öğretmen davranışları’ ve ‘diğer olumsuz öğretmen davranışları’ olarak iki tema altında sınıflandırılmıştır. Diğer olumlu öğretmen davranışları, uygulama öğretmenin öğretilen adaylarına sınav hazırlama, uygulama gibi çeşitli sorumluluklar vermesi, öğrencilerini iyi tanınması ve öğretmen adayları ile deneyimlerini paylaşmasıdır. Diğer olumsuz öğretmen davranışları ise zaman zaman uygulama öğretmenin öğretilen adayının performansını gözlemlerken öğrencilerle iletişim kurması ve uygulama öğretmenin beklentilerinin uygulama öğretim elemanın beklentilerinden farklı olması olarak belirlenmiştir.

Tablo 4’te öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde akranlarını gözlemlemeye ve akranları tarafından gözlemlenmeye yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. Akranını gözleme ve akranı tarafından gözlemlenme

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Akranı ile uyumluluğu	Uyumlu olma	Tülay, Emel, Ayla, Filiz, Elif, Can, Yasemin, Tülin
Akranını gözleme	Faydalı olma	Tülay, Emel, Ayla, Filiz, Can, Yasemin, Tülin
Akran gözleminin faydaları	Yalnızca başlangıçta faydalı bulma	Elif
	Nelere dikkat edilmesi gerektiğini öğrenme	Filiz, Tülin, Emel, Yasemin, Can, Ayla, Yasemin
	Farklı bakış açısı görme	Emel, Ayla, Elif, Yasemin, Tülin
	Farklı yöntem ve etkinlikler görme	Tülay, Tülin, Elif
	Daha iyi nasıl olabileceği konusunda fikir yürütmeyi sağlama	Yasemin
	Alan bilgisi konusunda gelişme	Ayla
Not tutma	Faydalı	Ayla, Elif, Tülin, Filiz, Can, Yasemin
	Faydalı olup olmadığı konusunda emin olmama	Tülay, Emel
Not tutmanın faydaları	Dersin sonunda yapılanların akılda kalmasını sağlama	Ayla, Filiz, Can, Yasemin
	Kalıcı olma	Ayla, Elif
	Günlük yazma konusunda faydalı olma	Tülin
Geribildirim	Olumlu karşılama	Tülay, Emel, Ayla, Elif, Yasemin, Tülin
	Zaman zaman tartışma	Filiz, Can
Geribildirimlerde yorum yapma	Yorum yapma	Tülay, Emel, Ayla, Elif, Can, Yasemin, Tülin, Filiz
Akranı tarafından gözlemlenme	Faydalı	Tülay, Emel, Filiz, Elif, Can, Yasemin, Tülin, Ayla
Akranı tarafından gözlemlenmekten edinilen kazanımlar	Fark etmediğim şeyleri fark etme	Tülay, Elif, Yasemin, Tülin, Ayla
	Eksiklikleri görme	Emel, Can, Filiz
Dikkat edilmesi istenen hususlar	Dikkat edilmesi istenen hususları belirtmeme	Tülay, Emel, Ayla, Filiz, Tülin, Can
	Dikkat edilmesi istenen hususları belirtme	Elif, Yasemin

Tablo 4’den görüleceği üzere öğretmen adaylarının akranlarını gözleme ve akranları tarafından gözlemlemeye yönelik görüşleri akranı ile uyumluluğu, akranını gözleme, akran gözleminin faydaları, not tutma, not tutmanın faydaları, geribildirim, geribildirimlerde yorum yapma, akranı tarafından gözlemlenme, akranı tarafından gözlemlenmekten edinilen kazanımlar ve dikkat edilmesi istenen hususlar olmak üzere on tema altında toplanmıştır. Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması sürecinde grup arkadaşları ile uyumlu olup olmadıkları sorulduğunda tüm öğretmen adayları grup arkadaşları ile iyi anlaştıklarını ve bir sonraki dönem de uygulama okuluna beraber gitmek istediklerini belirtmişlerdir: “(Grup arkadaşım ile uyumumuz) *çok iyiydi. Hiçbir problem yaşamadım hatta isterdim yine Elif ile olmak. Uyumluydum*” (Tülay). Elif hariç tüm öğretmen adayları akranlarını gözlemlenmenin kendileri için faydalı olduğunu belirtmiş, Elif ise gözlemlerden sadece başlangıçta verim aldığını “(arkadaşımın performansını izlemek) *ilk başlarda iyiydi hocam, bir şeyler öğrenebiliyordum, bana bir şeyler katıyordu ama sonradan kendini tekrar etmeye başladı... sıkılmaya başladım hep izlemekten, ben de anlatmak istiyordum...*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları akranlarını gözlemlenmenin arkadaşının sahip olduğu

bakış açısını görme, nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlama, farklı yöntem ve etkinlikler görme, nasıl daha iyi olabileceği üzerinde fikir yürütmeyi sağlama ve alan bilgisi konusunda gelişme gibi yararları olduğunu belirtmişlerdir. Filiz, arkadaşı Can'ı gözlemlenmenin kendi dersinde nelere dikkat etmesi gerektiği konusunda fikir sahibi olmasını sağladığını “*Özellikle bir sonraki ders konuyu ben anlatacaksam, onun da yapmaması gereken şeyleri ben de yapmadım. Mesela onda gördüğüm hataları (yapmamaya dikkat ederim) veya onda gördüğüm olumlu şeyleri, dersimde uyguladım*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının üzerinde durduğu bir başka konu ise akranlarını gözlemlenmenin ve onlara geribildirim vermenin farklı bakış açılarını görmeyi sağlamasına yöneliktir. Örneğin Emel, bu konu ile ilgili olarak “*mesela ona (grup arkadaşım) diyorum, şöyle yapsaydın diye, o da diyor ki o an şöyle oldu yapamadım, yani sebebini görüyorum*” şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Tülay ise akranını gözlemlenmenin farklı yöntem ve etkinlikler görmesini sağladığını “*Sonuçta hepimiz farklı farklı öğretmenler olacağız. Onun farklı yöntemleri var, benim farklı... Ondan da bir şeyler öğrendim. Mesela bu yöntemi uygularsam ilgi çekerim ya da bu yöntem daha çok dikkat dağıtıyor, ilgiyi çok çekmedi açısından güzel oldu yani*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarından altısı akranlarını gözlemlerken not tutmanın yarar sağladığını belirtirken, Tülay ve Emel ise not tutmanın etkililiği konusunda emin olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları not tutmanın arkadaşlarının performanslarına yönelik geribildirim verme konusunda işe yaradığını, yazılanların kalıcı olması ve ilerleyen zamanda da tekrar okuma olasılıkları olması ve günlüğü yazma konusunda yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Yasemin “*şu yönden faydası oldu, bazı şeyleri unutabiliyoruz, onları bulma konusunda, küçük ayrıntıları yakalama konusunda (faydalı oldu)*” ifadelerinde bulunmuştur. Tülin ise not tutmanın faydasına yönelik görüşünü şöyle açıklamıştır: “*O (not tutmak) faydalı oldu. Çünkü yansıtıcı günlük yazarken, döndüğümüz zaman akşamleyin, arkadaşım bana ne kattı dediğimde, kafamda kalanların dışında, yazdıklarına da bakıp, hani dedim böyle böyle yapsaymış, o anda (ders sırasında) demesem bile, akşam o notları okuduğumda kafamda daha çok belirdi şekil.*” Öğretmen adaylarının çoğu grup arkadaşlarının verdikleri geribildirimleri olumlu karşıladıklarını belirtirken yalnızca Filiz ve Can zaman zaman aralarında bu sebeple tartışmalar yaşandığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına geribildirim verirken bir kamera gibi yaşananları belirtmenin yanı sıra yorum yapıp yapmadıkları sorulduğunda tüm öğretmen adayları yorum yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarına akranları tarafından gözlemlenip kendilerine geribildirim verilmesinin faydalı olup olmadığı sorulduğunda tüm öğretmen adayları bunun faydasını gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları gözlemlenmenin ve geribildirim almanın fark etmedikleri şeyleri fark etmelerini ve eksikliklerini görmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Can konu ile ilgili görüşlerini “*(arkadaşımdan geribildirim almak) hatalarımı görmemi sağladı çünkü ben derste o hataları göremiyordum, ona odaklanamıyordum, planımı uygulayıp dersten çıkayım, yani dersi sağ salım bitireyim diyordum, ince ayrıntıyı göremiyordum*” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarına uygulama öncesinde arkadaşlarına kendilerini ne konuda gözlemlenmelerini istediklerini belirtip belirtmedikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından yalnızca Elif ve Yasemin arkadaşlarına kendilerini hangi konuda gözlemlenmesini istediklerini belirtmişlerdir. Tablo 5'te öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanı ile ilgili görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5. Uygulama öğretim elemanının uygulamaları ile ilgili görüşler

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Öğretim elemanı ile uyumluluğu	Uyumlu olma	Tülay, Emel, Ayla, Filiz, Elif, Can, Yasemin, Tülin
Geribildirim	Düzenli geribildirim verme	Tülay, Emel, Ayla, Filiz, Elif, Can, Yasemin, Tülin
	Sadece başarılı olunan konulara ilişkin geribildirim verme	Elif
Gözlem	Sıklıkla gözlem yapma	Tülay, Emel, Ayla, Filiz, Elif, Can, Yasemin, Tülin
Toplantılar	İkili grup toplantıları düzenleme	Tülay, Emel, Ayla, Filiz, Elif, Can, Yasemin, Tülin
Olumlu tutum	Destekleyici tutum	Yasemin

Tablo 5'ten görüleceği gibi öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanının uygulamalarına yönelik görüşleri öğretim elemanı ile uyumluluğu, uygulama öğretim elemanının verdiği geribildirimler, gözlem, toplantı ve olumlu tutum olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Öğretmen adaylarından uygulama öğretim elemanının uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmeleri istendiğinde tüm öğretmen adayları uygulama öğretim elemanı ile uyumlu olduklarını ve

gerçekleştirilen uygulamalardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak yalnızca Elif, uygulama öğretim elemanının geribildirimlerinin daha çok kendilerinin başarılı oldukları yanlarına vurgu yaptığını, zayıf olan yönlerine yönelik de geribildirimler almak istediğini belirtmiştir: “*Sizi beğeniyordum ama siz de olumlu eleştiri yapıyordunuz, bizleri kırmamak adına, sanırım ben olumsuz eleştiriye takığım, olsun istiyorum.*”

Öğretmen adaylarının uygulama öğretim elemanının beğendikleri uygulamalarından en sık bahsettikleri, düzenli geribildirim vermesi, sıklıkla öğretmen adaylarını gözlemlemeye gitmesi, ikili grup toplantıları düzenlemesidir. Tülin konu ile ilgili görüşünü “*Bir defa, her hafta toplantılarınız, bize geribildirim vermeniz, benim daha planlı programlı ilerlememi sağladınız. Ayrıca bizi grup arkadaşımınla çağırmanız (toplantı yapmanız) kendimi çok değerli hissetmemi sağladı. Teşekkür ederim. Gerçekten de böyle uygulamanın işe yaradığını hissettim. Arkadaşlarımla kendimi karşılaştırdığımda, farklı öğretmenlerle çalışan arkadaşlarımla tepkilerini duyduğum, onların ne yaşadığını duyduğum zaman, mesela bana şey dedikleri çok oldu, ne kadar şanslısın filan. Kendimi daha şanslı hissettim.*” şeklinde ifade etmiştir. Yasemin ise uygulama öğretim elemanının destekleyici tutumundan “(gözleme geldiğinizde) *bakıp gülümsemeniz bir güven duygusu oluşturdu, yani bir şeyler yapabiliyorum gibisinden*” şeklinde bahsetmiştir.

Tablo 6’da öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde ders planı hazırlamaya yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6. Ders planı hazırlamaya yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Ders planı hazırlamanın faydalılığına yönelik görüş	Faydalıydı	Elif, Filiz, Emel, Can, Tülin, Ayla, Yasemin, Tülay
Ders planı hazırlamanın faydaları	Yol gösterici	Elif, Filiz, Emel, Can, Tülin, Ayla, Yasemin, Tülay
	Araştırma yapmayı sağlıyor	Ayla, Filiz
	Plan hazırlama konusunda pratik kazanma	Emel, Yasemin
	Ders konusuna çalışmamı sağladı	Filiz
	Gelecekte de kullanılabilir	Ayla

Öğretmen adaylarının tamamı öğretmenlik uygulaması süresince ders planı hazırlamanın faydalarını gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarının öğretimleri sürecinde sınıfta yaşanacak aksaklıkları engelleme ve takıldıkları anlarda kendilerine yol gösterme konusunda faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları ders planı hazırlarken araştırma yaptıklarını, ders konusuna çalıştıklarını ve ders planı hazırlama konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, Ayla hazırladıkları planları gelecekte profesyonel uygulamalarında da kullanabileceklerini düşündüğünü belirtmiştir. Filiz konu ile ilgili görüşlerini “*ders planı hazırlamak benim için faydalı oldu çünkü (derste) ders planına göre gidiyorum. O gün konuya da çalışmış oluyorum. Tekrar etmiş oluyorum. Oraya ders içeriğini yazarken araştırdığım şeylerden farklı şeyler bulabiliyorum...*” şeklinde ifade etmiştir. Emel ise ders planı hazırlama konusunda pratik kazandığını “(ders planlarını hazırlarken) *önceden hep araştırıyorduk ama şimdi bunu (ders planlarını) yapabiliyim. Kendi bulduğum (kendim oluşturduğum ders planları) daha iyi oluyor*” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 7’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde günlük tutmaya yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7. Günlük tutmaya yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Günlük tutmaya yönelik görüş	Faydalıydı	Tülin, Filiz, Elif, Ayla, Yasemin, Can
	Faydalı olup olmadığından emin değilim	Emel, Tülay
Günlük tutmanın faydaları	Farkındalık kazanmamı sağlıyor	Elif, Yasemin, Tülin, Filiz, Yasemin
	Yaptıklarımın aklımda kalmasını sağlayacak	Tülin, Can, Elif
	İleriye yönelik plan yapmamı sağlıyordu	Filiz, Elif, Ayla
	Normalde üzerinde durmayacağım şeyleri düşünmemi sağladı	Can

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenlik uygulaması dersinde günlük tutmanın profesyonel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. İki öğretmen adayı ise günlüklerin faydalı olup olmadığı konusunda emin olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları, günlük tutmanın hataları, güçlü yönleri ve performansları sırasında karşılaşılabilecekleri güçlükler konusunda farkındalık kazanmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Tülin düşüncelerini şöyle açıklamıştır: “...hani tek tek (günlüğümüzde) yazıyoruz ya, dersin öncesinde eksiklerin var mıydı? Kendimi sorguladım. Bunu derse girmeden (önce) düşünüyordum...” Yasemin ise günlük tutmanın ders sürecinde neler yaptığını gözden geçirmesini sağladığını “...özellikle neyi, ne amaçla yaptığımı bir daba görebildim. Şöyle bir şey de oluyor, bazen bir şeyi amaçlıyoruz ama onu yapamıyoruz, sonradan bunu görebiliyoruz...” şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları ise günlüklerin, deneyimlerini hatırlamalarını sağladığını/sağlayacağını düşündüklerini belirtmişlerdir: “...yazmaya döktüğüm zaman daha somut olarak kalıyordu aklımda (yaptıklarım), şunu şunu yapmışım diye, onu (günlüğü) yazmasam uçup giderdi bir-iki ay sonra” (Can). Bazı öğretmen adayları da günlüklerin ileriye yönelik plan yapmalarını sağlayacağını belirtmişlerdir: “(İleriye yönelik plan yapmamı sağladı) düzelteceğim şeyler ya da eklemek istediğim (şeyleri belirledim)” (Filiz). Can ise günlük tutmanın normalde üzerinde durmayacağı konular üzerinde düşünmesini sağladığını ifade etmiştir: “Açıkçası ben o kadar ayrıntıcı (ayrıntılı düşünen) biri değilim, (dersten sonra yaptıklarım hakkında günlük tutmamış olsam) düşünmezdim.”

Tablo 8’de öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde hazırladıkları yapılandırılmış günlüklere yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. Yapılandırılmış günlüklere yönelik görüşler

Tema	Kod	Öğretmen Adayı
Yapılandırılmış günlüklere yönelik görüş	Yapılandırılmış günlük tutmayı tercih ederim	Tülin, Emel, Tülay, Ayla, Can, Yasemin, Elif
	Serbest günlük tutmayı tercih ederim	Filiz
Yapılandırılmış günlüklere yönelik olumlu görüşler	Odaklanılacak konuların daha iyi anlaşılması	Can, Yasemin, Emel, Ebru
	Daha derin düşünmeyi sağlama	Tülin, Tülay, Ayla, Yasemin
	Yazmayı kolaylaştırma	Can
Yapılandırılmış günlüklere yönelik olumsuz görüşler	Yönergelere cevap verdiğimizde eksik kalan konular olabilir	Filiz
Anlaşılmasında güçlük yaşanan yönlendirici sorular	Üçüncü yönerge	Filiz ve Yasemin
Birinci yönergeye zamanında cevap verilme durumu	Zaman zaman	Elif, Tülay, Yasemin, Emel
	Hiçbir zaman	Ayla, Can, Filiz
	Her zaman	Tülin

Tablo 8’de görüldüğü gibi Filiz hariç öğretmen adaylarının tamamı yapılandırılmış günlük tutmayı serbest günlük tutmaya tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları yönlendirici soruların günlüklerinde neye odaklanmaları gerektiği konusunda rehberlik ettiğini ve yönlendirici soruların deneyimleri üzerinde daha çok düşünmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Tülin “sorulara cevap vererek yazmak daha yararlı oldu. Çünkü diğer türlü yazsaydım, ben normal hayatımda da günlük tutan bir insanım, yani sadece kendi fikirlerimi yazardım... Daba çok olumlu yönerimi yazardım belki. Düşünmeme fırsat vermezdi ama sorular yararlı oldu. Düşündürdü” ifadelerinde bulunmuştur. Yasemin ise yapılandırılmış günlük tutmayı neden tercih ettiğini “sorulara cevap vererek (günlük tutmak) daba iyi oluyor, en azından neye odaklanacağımızı biliyoruz. ...bunlara dikkat ederek yazdığımızda daba faydalı olduğunu düşünüyorum” şeklinde açıklamıştır. Can ise yapılandırılmış günlüklerin, yazma konusunda yetenekli olmayanların işini kolaylaştırdığını belirtmiştir: “o sorular aslında benim işimi kolaylaştırıyordu... ama hiçbir soru olmadan siz ne yaptınız, anlatın, deseydiniz belki yazı yazma yeteneği az olan biri için zor olabilir. Mesela ben o kadar metin yazabileceğimi düşünmedim ama soru sorulduğu zaman sadece cevapları tak tak yazıyordum.” Filiz ise serbest günlükleri yapılandırılmış günlüklere tercih ettiğini belirtmiş ve düşüncesinin sebebini “(günlük tutarken) sorulara cevap verdiğimizde bazı şeyler eksik kalabilir ama normal günlük tutsak, yani hiçbir soru olmadan, orada belki her şeyden bahsedebiliriz. Sorular biraz daba kısıtlı olabilir” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının yönergelere yönelik görüşleri incelendiğinde Filiz ve Yasemin’in başlangıçta üçüncü yönergeyi anlamakta güçlük çektikleri belirlenmiştir. Filiz sorunun anlaşılmasında yaşanan problemi şöyle dile getirmiştir: “arkadaşım mı benim hakkımdaki düşüncelerini yazacak yoksa ben mi onların hakkımda düşündükleri yazacaktım, karıştırıyordum.” İlk yönergeyi kendilerinden istediği gibi dersten önce yazıp yazmadıkları sorulduğunda ise çoğu öğretmen adayı, bu kurala zaman zaman uyduklarını ifade etmişlerdir. Üç öğretmen adayı ise bu kurala hiç uymadıklarını belirtirken, yalnızca bir öğretmen adayı kurala düzenli olarak uyduğunu belirtmiştir.

4. TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince uygulama okulunda ders işlemeye yönelik görüşleri dikkate alınarak bir değerlendirme yapılacak olursa, genel olarak öğretmen adaylarının ders işleme sürecinde çokça kazanım elde ettikleri ve olumlu görüşlerde buldukları söylenebilir. Gömleksiz, Kan ve Öner (2017) de benzer şekilde öğretmen adaylarının uygulama okullarında ders anlatmayı sevdiklerini belirlemişlerdir. Bu çalışmada öğretmen adayları özellikle gerçek öğrenme ortamını deneyimlemenin kendilerini geliştirme konusunda etkili olduğunu belirtmişlerdir. Aslan ve Sağlam'ın (2018) çalışmasında öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamasının gerçek okul ortamında bulunma, uygulama yapma ve böylece öğretmenlik meslek becerilerini geliştirmelerine fırsat verdiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gömleksiz, Kan ve Öner (2017) de çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının kendilerine deneyim kazandırdığını ve sınıf ortamını tanımalarına yardım ettiğini belirlemişlerdir. Özdaş ve Çakmak'ın (2018) çalışmasında da öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasını tecrübe kazanma olarak nitelmişlerdir. Bu çalışmada çoğu öğretmen adayı sınıf içi uygulamalarının sınıf yönetimini sağlama, kaygı ve heyecanı yenme, bir öğretmen olarak kendini sınıma konularında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Çeşitli çalışmalarda, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yaşamış oldukları en önemli sorunlardan birinin sınıf yönetimini sağlama olduğu belirlenmiştir (Esen Aygün ve Şahin Taşkın, 2019; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2017).

Bu çalışma kapsamında öğretmen adaylarının sınıflarda yaptıkları gözlemlerin, öğrencilerin özelliklerini öğrenmelerini sağladığını göstermektedir. Öğretmen adayları bunların yanı sıra uygulama öğretmenlerinin kendilerine sorumluluk vermesinden, öğrenciler ile ilgili bilgilere sahip olmasından, kendileriyle deneyimlerini paylaşmasından hoşnutlardır. Yine bir öğretmen adayı uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının öğretmen adaylarından beklentilerinin örtüşmediği konusunda görüş bildirmiştir. Bu konu başlığı altında belki de en dikkat çekici husus ise öğretmen adaylarının çoğunun uygulama öğretmenin kendilerine verdiği geribildirimleri yetersiz bulmasıdır. Benzer şekilde Eraslan (2009) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün uygulamaları sırasında uygulama öğretmenin çoğunlukla sınıfta bulunmadığını, bulunduğu zamanlarda ise çok sınırlı dönüt verdiklerini veya hiç dönüt vermediklerini belirtmişlerdir. Saka (2019) öğretmenlerin, lisans eğitimleri sırasında aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile ilgili görüşlerini almıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, uygulama öğretmenlerinin kendilerine yeterince rehberlik yapmadığını ifade etmişlerdir. Deniz (2012) çalışmasında uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamalarına ilişkin rol ve sorumluluk algılarını araştırmıştır. Uygulama öğretmenleri sorumluluklarından birinin öğretmen adaylarına olumlu geribildirimler vermek olduğunu belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına geribildirim verme konusundaki sorumluluklarının farkında oldukları fakat uygulamada bu konu ile ilgili aksaklıklar yaşandığı söylenebilir. Bunun sebebi öğretmenlerin nasıl geribildirim verileceğine yönelik yeterli bilgiye sahip olmamaları olabilir. Köğçe ve Baki (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sürecinde geribildirim özellikleri ve nasıl geribildirim verileceği konusunda bilgi verilmesi ve uygulamalar yapılmasını önermişlerdir.

Öğretmen adaylarından uygulama öğretim üyesinin uygulamalarının olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirmeleri istendiğinde tüm öğretmen adayları uygulama öğretim üyesi ile uyumlu olduklarını ve gerçekleştirilen uygulamalardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak yalnızca Elif, uygulama öğretim üyesinin geribildirimlerinin daha çok öğretmen adaylarının başarılı oldukları yanlarına vurgu yaptığını, zayıf olan yönlerine yönelik de geribildirimler almak istediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının uygulama öğretim üyesinin beğendikleri uygulamalarından en sık bahsettikleri, düzenli geribildirim vermesi, sıklıkla öğretmen adaylarını gözlemlemeye gitmesi, ikili grup toplantıları düzenlemesi ve destekleyici tutumudur. Aslan ve Sağlam (2018) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının paydaşları ile ilgili olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirlemiş ve araştırmacılar bunun sebebinin uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının sorumlu

olduğu öğretmen adayı sayısının fazla olması sebebiyle kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getirememeleri ile ilişkilendirmişlerdir. Yine aynı çalışmada öğretmen adaylarının olumsuz görüş bildirdikleri konulardan bir diğeri de fakültede düzenli olarak yapılması gereken seminer çalışmasının düzenli olarak yapılmaması ve öğretmen adaylarının öğretim elemanı gözetiminde yeterince ders işlememiş ve dönüt almamış olmalarıdır. Saka (2019) öğretmenlerle yürüttüğü çalışmada öğretmenlerin lisans döneminde aldıkları öğretmenlik uygulaması dersinde, sorumlu öğretim elemanının kendilerini bir kez gözlemleyerek not verdikleri belirlenmiştir. Bu çalışmada ise her hafta düzenlenen seminerler dışında öğretmen adayları ile ikişerli küçük grup toplantılarının yapılmış olması ve her bir öğretmen adayının öğretim elemanı tarafından dört kez gözlemlenmesi bu çalışmada öğretmen adaylarının bu konulara yönelik olumsuz görüş bildirmemiş olmalarına gerekçe olarak gösterilebilir.

Öğretmen adaylarının akranını gözleme ve akranı tarafından gözlemlenmeye yönelik görüşleri değerlendirilecek olursa öğretmen adaylarının akranları ile iletişimlerinin iyi olduğu ve bu süreçten memnun kaldıkları söylenebilir. Bu süreçte öğretmen adayları hem gözlemlenmenin hem de gözlemlenmenin farklı bakış açılarını görmelerini sağladığını belirtmektedirler. Ayrıca bazı öğretmen adayları akranlarını gözlemlenmenin farklı yöntem ve teknikler görmelerini ve alana yönelik bilgi edinmeyi sağladığını belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra çoğu öğretmen adayı akranlarını gözlemlerken not tutmanın dersin sonunda yapılanların akılda kalmasını sağlama konusunda yararı olduğunu belirtmişlerdir. Her ne kadar öğretmen adaylarından akranları ile yorumlarını değil gözlemlerini paylaşmaları istenmiş olsa da öğretmen adaylarının tümü geribildirim verirken yorum yaptıklarını belirtmişlerdir. Yine öğretmen adaylarından ders işlemeden önce arkadaşlarına kendilerini hangi konuda gözlemlenmelerini istediklerini belirtmeleri istenmiş olsa da çoğu öğretmen adayının akranlarından böyle bir talepte bulunmadıkları belirlenmiştir. Esen Aygün ve Şahin Taşkın'ın (2019) yürüttükleri çalışmada, öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yaşadıkları sorunlardan birinin işledikleri ders sürecinde gözlemci olan öğretmen adaylarının kendilerine müdahale etmesi olduğunu belirtmişlerdir. Gömleksiz, Kan ve Öner'in (2017) çalışmalarında öğretmen adayları, birden fazla öğretmen adayının aynı derse girmesinin öğrencilerin dikkatini dağıttığı ve bu sebeple sınıf yönetimini sağlama konusunda problem yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının akranları ile birlikte derse girmekten hoşnut oldukları belirlenmiştir. Bunun bir sebebi 2018 yılında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapılan değişikliklerle ders başına düşen öğretmen adayı sayısının ikiye düşmüş olması ile açıklanabilir.

Tüm öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması süresince ders planı hazırlamanın faydasını gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarının öğretimleri sürecinde sınıfta yaşanacak aksaklıkları engelleme ve takıldıkları anlarda kendilerine yol gösterdiğini belirtmişlerdir. Ders planı öğretmenin derse hazırlık yapmasını sağlar ve ders planının yeterli ve doğru biçimde hazırlanması ders sürecinin sonundaki başarıyı olumlu yönde etkiler (Coşkun, Gelen & Öztürk, 2009; Uygun & Saraç, 2020). Ayrıca öğretmen adayları ders planı hazırlarken araştırma yaptıklarını, ders konusuna çalıştıklarını ve ders planı hazırlama konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenlik uygulaması dersinde günlük tutmanın profesyonel gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise günlüklerin ileriye yönelik plan yapmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Cengiz ve Karataş'ın (2015) çalışmasında geribildirim destekli yansıtıcı günlük tutan öğretmen adayları günlük tutmanın üstbilişsel farkındalıkları, duyguları ve motivasyonları üzerine olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Biri hariç öğretmen adaylarının tamamı yapılandırılmış günlük tutmayı serbest günlük tutmaya tercih etmişlerdir. Öğretmen adayları yönlendirici soruların günlüklerinde neye odaklanmaları gerektiği konusunda rehberlik ettiğini ve yönlendirici soruların deneyimleri üzerinde daha çok düşünmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Serbest günlük tutmayı tercih edeceğini belirten öğretmen adayı ise bu tercihinin yönlendirici sorular sorularak hazırlanan günlüklerde her şeyi ifade etmenin mümkün olmadığı şeklinde açıklamıştır. Bunların yanı sıra iki öğretmen adayı son yönlendirici soruyu uygulamanın başlangıcında anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Birinci yönergeye öğretmen adaylarının ders öncesi cevap verme durumunun öğrenciler

arasında farklılaştığı belirlenmiştir. Barclay (1996) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerden günlük tutmalarını istemiştir. Katılımcılar günlüklerin yapılandırılmasını talep etmişler ve yapılandırılmamış günlük tutmanın belirsizliğe ve endişeye sebep olduğunu belirtmişlerdir. Cengiz (2020) yürüttüğü çalışmada öğretmen adaylarının yapılandırılmış ve yapılandırılmamış günlüklerini incelemiştir. Çalışmanın sonuçları yapılandırılmış günlüklerin içerik bakımından daha zengin olduğunu ve öğretmen adaylarının bu günlüklerde daha ileri seviyede yansıtma yaptıklarını belirlemiştir. Öğretmen adaylarından yazılı yansıtma yapmalarının istendiği çeşitli çalışmalar, öğretmen adaylarının hazırladıkları çoğu yazının yeterince yansıtıcı olmadığı belirlenmiştir (Arslan, 2017; El-Dib, 2007; Yeşilbursa, 2011; Şahin, 2009). Buradan yola çıkılarak öğretmen adaylarının günlük yazma sürecinde yeterince yönlendirilmezlerse deneyimlerini analiz etme ve değerlendirme konusunda güçlük yaşayabilecekleri söylenebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşları ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar ve hazırlanan ödevlere yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada öğretmen adayları özellikle gerçek öğrenme ortamında ders anlatmanın kendilerini mesleki açıdan geliştirme konusunda önemli katkısı olduğunu düşünmektedirler. Bu görüş öğretmenlik uygulamasının öğretmen adayları için önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının paydaşlarına yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının genel olarak paydaşlara yönelik olumlu görüşleri olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları sınıflarda yürüttükleri gözlemlerin öğrencilerin özelliklerini keşfetme konusunda yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulama öğretim elemanının onları gözlemlemesinden ve sıklıkla yapılan toplantılardan hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları ise uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının kendilerine olumlu ve olumsuz yönlerini açıkça belirtmelerini istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının ders anlatırken uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından mümkün olduğunca sık gözlemlenmeleri ve kendilerine detaylı geribildirimler vermeleri önerilebilir.

Öğretmen adayları akranlarını gözlemlenmenin ve akranları tarafından gözlemlenmenin kendilerine farklı uygulamalar görme, kendi öğretimlerine yönelik geribildirim alma gibi faydaları olduğunu belirtmişlerdir. Buradan yola çıkılarak öğretmen adaylarının özellikle geribildirim konusuna vurgu yaptıkları ve daha sık ve daha detaylı geribildirimler almak istedikleri sonucuna varılabilir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında hazırladıkları ödevlere yönelik görüşlerinin de genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen adayları ders planı hazırlamanın ve günlük tutmanın profesyonel gelişimleri üzerinde etkisi olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Biri hariç diğer öğretmen adayları yapılandırılmış günlüklerin ne yazmaları gerektiğine yönelik bir çerçeve sunarak işlerini kolaylaştırdığını ve deneyimleri üzerinde daha çok düşüncelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından ikisi ilk okuduklarında yönlendirici sorulardan üçüncüsünü anlayamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple bu sorunun revize edilerek kullanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Arslan, M. M. (2017). Adayların yansıtıcı günlüklerinde öğretmenlik uygulamasına yönelik farkındalıkları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1017-1026.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Barclay, J. (1996). Assessing the benefits of learning logs. *Education+ Training*, 38(2), 30-38.
- Cengiz, C. (2020). The effect of structured journals on reflection levels: With or without question prompts?. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(2), 23-43.

- Cengiz, C., & Karataş, F. Ö. (2015). Examining the effects of reflective journals on pre-service science teachers' general chemistry laboratory achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(10), 125-146.
- Çetinkaya, E., & Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(2), 561-571.
- Çoşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 140-163.
- Deniz, S. (2012). Okul uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşünceler. *Education Sciences*, 7(3), 898-909.
- El-Dib, M. A. B. (2007). Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool. *Teaching and Teacher Education*, 23, 24-35.
- Elmalı, Ş. & Balkan Kırıyıcı, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Öner, Ü. (2017). Etkili öğretmenlik eğitimi perspektifinde öğretmenlik uygulaması dersine eleştirel bir yaklaşım: nitel bir inceleme. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(32), 927-954.
- Köğce, D., & Adnan, B. A. K. İ. (2014). Ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, geribildirim verilmiş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inançları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 767-792.
- Marton, F. (1986). Phenomenography- A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Husen & T. N. Poslethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed.). (8, pp. 4424-4429). Oxford, U.K.:Pergamon.
- Orgill, M. (2007). Phenomenography. G. M. Bodner & M. Orgill (Editör). *Theoretical Frameworks for Research in Chemistry/Science Education* (s. 132-151. UpperSaddleRiver, NJ: PrenticeHall.
- Özdaş, F., & Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2747-2766.
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 132-139.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California: Sage Publication.
- Saka, M. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik değerlendirmeleri. *Elementary Education Online*, 18(1), 127-148.
- Selvi, M., Doğru, M., Gencosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 175-194.
- Silverman, D. (2018). Nitel verileri yorumlama. E. Dinç (Ed.), *Veri analizi* (Dinç, E. Çev.) içinde (s.153-190). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme yeteneklerine göre günlüklerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 225-236.
- Yeşilbursa, A. (2011). Reflection at the interface of theory and practice: An analysis of preservice English language teachers' written reflections. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 104-116.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- URL-1<https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmenlik-lisans-programlarına-yeni-duzenleme-40839468>
- URL2-https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/13135500_Yonerge.pdf
- Saraç, E., & Uygun, N. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Tercihlerinin Ders Planları ile İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 199-212.

Ek 1. Yönergeler

Yönerge 1 (uygulama öncesinde): Uygulamanız sırasında hangi konularda güçlük çekeceğinizi düşünüyorsunuz? Bu konulara yönelik olarak uygulama öncesinde veya uygulama sırasında nasıl önlemler alabilirsiniz/aldınız?

Yönerge 2 (uygulama sonrasında): Uygulama öncesindeki düşüncelerinizi, uygulama sırasındaki öz-gözlemlerinizi ve sınıfa yönelik gözlemlerinizi ve aldığınız geribildirimleri gözden geçirin ve karşılaştırarak, tartışın. Bu doğrultuda geriye dönecek olsanız (veya ileride yapacağınız benzer uygulamalarda) hangi konularda değişiklik yapmayı, hangi konularda ise değişiklik yapmamayı düşünürsünüz? Düşüncelerinizi gerekçeleri ile açıklayınız.

Yönerge 3 (akran gözlemi sonrasında): Akran gözleminizde en çok dikkatinizi çeken konuları ve neden dikkatinizi çektiğini belirtiniz. Uygulamanın güçlü yanları nelerdi? Uygulamanın daha iyi olması için daha farklı neler yapılabilirdi? Gözleminiz doğrultusunda, kendi profesyonel gelişiminiz veya öğretiminiz ile ilgili yeni kararlar aldınız? Neden bu (bahsettiğiniz) kararları aldığınızı veya neden herhangi bir karar al(a)madığınızı sebepleri ile birlikte açıklayınız.



Felsefi Açıdan Siyaset ve Eğitim Yönetiminde Meşruiyet Kaynaklarına İlişkin Bir Araştırma

Turan Erman KILIÇ¹

¹ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ABD.,
terkili@anadolu.edu.tr

Orcid: <https://orcid.org/0000000225072663>

Geliş Tarihi/Received: 1.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 16.04.2021

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.166>

ÖZ

Siyaset ve yönetim felsefesi bağlamında yönetimlerin meşruiyetleri tartışmalı bir konudur. Tarihsel gelişim sürecinde meşruiyet, farklı sosyal, ekonomik ve politik olgulara göre şekillenmiştir. Meşruiyet hala hem siyaset hem de örgütlerin yönetimi için önemli bir sorun alanıdır. Çalışmanın temel amacı, siyaset ve yönetim felsefesi bağlamında siyaset ve eğitim yönetiminde meşruiyet kaynakları ile sorunlarını değişik felsefeler bağlamında tartışmaktır. Bu amaçla siyaset ve eğitim yönetimin meşruiyet kaynaklarının alanyazında işleniş, yorumlanışı ve sorunları alanyazın taramasına dayalı çalışılmıştır. Bu çalışma, alan taramasına dayalı yapılmış; sistematik derleme ve doküman analizine dayalı olarak desenlenmiş bir çalışmadır. Alan incelemesi çalışması belirli bir sınırlamaya bağlı ilişkili alanyazını taramaya dayalı akademik bir süreçtir. Bir araştırma süreci olarak alan incelemesi eleştirel inceleme ile zenginleştirilmiştir. Siyaset felsefesi bağlamında meşruiyet kaynakları; geleneksel, modern ve siyaset bilim açısından meşruiyet kaynaklarıdır. Bu bağlamda geleneksel meşruiyet kaynakları dinsel, monarşik ve oligarşik idealizm biçiminde üç grupta toplanmaktadır. Modern meşruiyet türleri ise cumhuriyet, demokratik cumhuriyet ve sosyalist cumhuriyet biçiminde üç alt başlıkta toplanmaktadır. Siyaset bilimi açısından meşruiyet devlet egemenliği, demokratik devlet ve realist devlet anlayışları biçiminde oluşmaktadır. Çalışmada ayrıca devlete ya da yönetene ihtiyaç, siyaset ve yönetimde kimlerin neden yönettiği sorunu ile meşruiyet sorunu toplum (siyaset) ve örgüt yönetimleri bağlamında nitelik açısından nasıl oldukları tartışılmıştır. Bu bağlamda yönetene ihtiyaç olduğu; yönetme erkinin felsefi bakışa göre farklılaştığı ve siyaset ile eğitim örgütlerinin meşruiyet bağlamında farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Meşruiyet sorununun farklı felsefeler açısından araştırılması farklı uzman görüşlerine dayalı nicel ve nitel araştırmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Siyaset, eğitim yönetimi, felsefe, meşruiyet, meşruiyet kaynakları.

A Study on the Sources of Legitimacy in Politics and Educational Administration in Terms of Philosophy

ABSTRACT

The legitimacy of administrations in the context of politics and management philosophy is a controversial issue. In the historical development process, legitimacy has been shaped according to different social, economic and political phenomena. Legitimacy is still an important problem area for both politics and the administration of organizations. The main purpose of the study is to discuss the problems and sources of legitimacy in the context of management philosophy and politics according to different philosophies. For this purpose, the interpretation and problems of and approach to the sources of legitimacy of politics and educational administration in the literature were studied based on the literature review. This study is a literature review; it is designed based on systematic review and document analysis. Literature review is an academic process based on the review of related literature based on certain limitations. Literature review, as a research process, is enriched with critical review. Sources of legitimacy in the context of political philosophy are traditional, modern and political science sources of legitimacy. In this context, traditional sources of legitimacy are divided into three groups: religious, monarchic and oligarchic idealism. Modern legitimacy types, on the other hand, are grouped under three subtitles as republic, democratic republic and socialist republic. Legitimacy in terms of political science is in the form of state sovereignty, democratic state and realist state conceptions. In the study, the need for the state or the ruler, the question of who rules in politics and administration and the problem of legitimacy are discussed in terms of quality in the context of society (politics) and organizational management. In this context, it is determined that there is a need for a ruler; the ruling power differs according to the philosophical point of view and that politics and educational organizations differ in terms of legitimacy. It has been suggested to investigate the problem of legitimacy in terms of different philosophies and to conduct quantitative and qualitative studies based on different expert opinions.

Key words: Politics, educational administration, philosophy, legitimacy and sources of legitimacy.

1. GİRİŞ

Örgütlerin yönetimlerinin oluşturulması ve yönetim erkinin sürdürülmesi önemli bir sorun alanıdır. Şöyle ki öncelikle örgütler insan, madde ve finansal kaynaklardan oluşan ortak amaçlar gerçekleştirilmeye yönelik yapılardır. Yönetim, örgütsel yapıların çalıştırılması için işlev ve görevler yüklenir ve sevk ile idarede bulunur. Ancak yönetim işlev ve görevlerini yerine getirirken, yönetme erkini kimden, nereden ve nasıl edinmekte olduğu tartışmalı bir sorundur. Bu durum pratikte bir meşruiyet sorunu olarak yer bulur.

Meşruiyet bir örgütün etkinlikte bulunduğu çevre tarafından kabul edilirliliği anlamını taşımakta, uygunluk, kabul edilirlilik ve beklentileri karşılama anlamında sosyal bir yargılamayı ele almaktadır. Meşruiyet sosyal, ekonomik, politik ve etik yönleriyle çok boyutludur. Bir bakıma meşruiyet; örgüt ve yönetimin iç ve dış değişkenlere göre norm, değer, yasa, anlayışlara göre kabullenilişidir (Deephhouse ve Carter, 2005).

Meşruiyet sorunu ve tartışması; sosyal, ekonomik, politik ve felsefi yönleriyle çok boyutludur. Literatür zengin olmamakla birlikte meşruiyet konusu daha çok siyaset bilimi, işletmecilik, sosyoloji ve yönetim bilimlerinde irdelenmektedir. Henüz meşruiyet kaynaklarının özellikle yönetim bilim açısından yeterince işlenmediği görülmektedir. Kalemci ve Tütün'ün (2008), Aksarı'nın (2009) ve Fidan'ın (2017) çalışmaları nitelikli çalışmalar olarak ilkleri oluşturmaktadır. Literatürde örgütlerin yönetme gücü ve meşruiyetinin felsefi açıdan irdelendiği bir örneğe rastlanmamıştır. Özcesi, meşruiyet konusunda çalışmalar özellikle felsefi temelden yoksundurlar. Kuşkusuz bu çalışmaların daha değişik çalışma ve araştırmalarla güçlendirilmesi bir gerekliliktir.

Yönetim, siyaset ve sosyoloji bağlamı yapılan teorik ve pratik çalışmaların, ortaya konulan tezlerin genel özeti şu biçimde verilebilir: Tarihsel gelişim süreci içinde meşruiyet konusunda popülasyon ekolojisi, kaynak bağımlılığı, kurumsal teori, paydaş teorilerinin öne çıktığı belirmektedir. Bu çalışma kapsamında felsefi çalışmalara alt yapı oluşturması bakımından Kalemci ve Tütün (2008), Aksarı (2009) Fidan (2017)'dan yararlanarak meşruiyetin temel nitelikleri şu biçimde açıklanabilir: Örgütler ekolojik ve ekonomik değişime göre yaşama olanağı bulmaya çalışırken meşruiyet değişkenleri de değişir. Kurumsallaşan yapıların meşruiyeti ve tanınırlığı artar. Değişime göre yönetimler norm, değer ve kurumsal ilkelerde değişime olanak tanırırlar. Meşruiyet çevre ve paydaşlardan soyut değil karşılıklı etkileşimin ürünüdürler.

Felsefi yaklaşımlarla meşruiyet ilişkisinin irdelenmesi bir gereklilik olarak görülmektedir. Bu bağlamda örgüt yönetimlerinin meşruiyet kaynakları nelerdir; kaynakların belirlenişi farklı felsefe ve yaklaşımların konuyla ilgili görüşlerinin nasıl olduğu irdelenmesi bir akademik gereksinimdir.

Felsefi yaklaşımlar, yönetimde meşruiyetin kaynaklarına ilişkin bakışları bağlamında değerlendirildiğinde idealizm, üç farklı bağlamda ele alınabilir. Öncelikle günlük dilde bir ülküye adanmak anlamı taşır. İkincil olarak ideanın insan zihninde olduğu kabulüdür. Üçüncüsü 'perennialist' ve 'daimici' anlayışla bilgi aktarma ya da var olanın benimsenmesi biçiminde varlık bulmaktadır. Akademik bağlamda idealizm var olanın madde değil; tam tersine zihin, tin ya da idea cinsinden olduğunu öne sürer (Alkan, 1983). Bu bağlamda idealizm, bir bakıma materyalist bakışın karşıtı bir felsefe olarak yorumlanır (Gündoğan, 2010). Yönetim ve meşruiyet bağlamında idealist bir yönetimin olabileceği görüşü ile olumlu görüşler arasında yer alır (Cevizci, 2017).

Realizm iki farklı karşılığı ile tanımlanabilir. Birincil olarak gerçeğin insan zihninde değil; gerçek yaşamda olduğunu ileri süren felsefi yaklaşım olmasıdır. Olay ve durumları zihnin kabullerine göre değil; gözleme, ispata, somut duruma ve olanıyla kabul ediliştir (Bakırcıoğlu, 2012). Realizm ikinci bağlamda eğitim pratiği bakımından esas var olanı aktarma anlamında bilgi ve kültür aktarma felsefi anlayışı olarak betimlenir. Üçüncü bağlamda realizm olay ve durumları öznel göre değil gerçeğe uygunluk ölçütüne göre değerlendirme anlamı taşır. Genel olarak bakıldığında realist felsefeye göre yöneticilerin realiteyi dikkate almaları ve somuta göre hareket etmeleri gerektiği öne süren bir felsefe olarak betimlenir. (Arslan, 2017)

Pragmatizm, özü itibarıyla yararlı olan şey doğrudur, işlerin kotarılmasında temel ölçüt yararlılıktır anlayışına dayanır. Pragmatizm bir kavram, ilke veya görüşün anlam veya doğruluğunun pratik sonuçlarına göre yorumlanması gerektiği savunur (Yıldırım, 1991). Pragmatizm yönetimde karar sürecinde pratik yararın seçilmesi temel varsayımına dayanır. Bu noktada yönetime katılma, paylaşım, yaparak yaşayarak öğrenme gibi konularla öne çıkar (Topses, 2006; Yıldırım, 2011). Pragmatizme göre gerçek değişmekte; değerler görecelidir.

İnsan doğası gereği yaşam tarzı olarak demokrasinin ve insan yönetiminde eleştirel zekânın önemli olduğu görüşlerine dayanır (Alkan, 1983; Topdemir, 2008). Bu nedenle zamanla pragmatist felsefe ve benzeri aydınlanma dönemi felsefeleri birlikte devlette egemenliğin yorumu farklılaşmıştır. Artık ahlak ve güç yerine kendini akılcılığa bırakmaktadır. Yaygın görüş egemenliğin, hukukun üstünlüğüne bırakılmasıdır (Ekkjaer ve Simpson, 2013).

Pozitivizm, bir bakıma modern dünyanın bilimsel bakışı olarak betimlenir. Çağdaş bilimi temel alan, batlı inançları ve metafiziği insanlığın ilerlemesini engelleyen bilim öncesi düşünce tarzları olarak gören dünya görüşüdür (Cevizci, 2011). Pozitivizm düşün biçimi olarak fiziksel veya maddi dünyanın gerçeklerine dayanan bilim anlayışını temel alır (Arslan, 2017; Sönmez, 2010). Felsefede doğru bilgilerin olgularla desteklenen ve dayanan tek sağlam bilgi olduğunu kabul eder. Deney konusu olabilecek olgularla ilgili yani bilimsel bilgi doğru bilgidir (Çüçen, 2012; Kale 2009). Bu bakışla geçerliliği, güvenilirliği saptanmış, ölçülebilen, kanıtlanan bilgileri doğru ve bilimsel bilgi olarak kabullenilir. Orta çağın sonunda başlayan pozitif aşamada ise bilinmeyenler bilimsel yöntemle açıklanmaya çalışılmıştır (Çilingir, 2014). Bir başka açıdan, felsefi değer açısından zayıf olmakla birlikte yaşama pozitivist bakmak, yaşama olumlu açıdan bakmak anlamında kullanılır. Meşruiyet açısından demokrasi, akılcılık, insan hakları ve benzeri kavram ve olguların Aydınlanma ile birlikte anılan dönem felsefelerinde yansması olduğu ifade edilebilir.

Materyalizm maddecilik ve özdekçilik karşılığında kullanılır. Materyalizm iki farklı anlamda yaygın kullanımından bahsetmek mümkündür. Her türlü gerçekliğin ruhsal ve manevi olan gerçekliğin de özünü ve temelini maddede gören, maddeden başka hiçbir arkenin bulunmadığını öne süren dünya görüşüdür (Akarsu, 2000). Bu boyutuyla daha çok sosyalist ideolojinin felsefi anlayışı algısı uyandıran boyutudur. Karl Marks ve Friedrich Engels'le birlikte diyalektik materyalizm karşılığı ile daha çok politik pratikte yer bulmuştur. Diyalektik materyalist felsefenin sosyal yapı ve ekonomik işleyişle ilişkili görüşü şu biçimde ifade edilir: Üretim araçlarına sahipliğe göre üretim ilişkileri ve buna bağlı olarak sosyal sınıflar oluşur. Yaşam sınıflar arası mücadeledir ve bu süreç yeni toplumsal yapıları doğurur. Üretim ilişkileri, alt yapıyı oluşturur ve diğer kurumların işleyişini belirler (Aren, 2018; Marks, 1998). Yönetim, eğitim, hukuk ve toplumsal ilişkiler üretim ilişkilerine göre şekillenir (Topses, 2006; Sönmez, 2016). Toplumların gelişiminde üretim ilişkileri belirleyicidir. Eğer toplumda özel mülkiyet egemense, kapitalist toplum ve ekonomik ilişkileri gemendir. Buna karşılık toplumda kamusal mülkiyet egemense sosyalist üretim ilişkileri egemen olur. Aile, hukuk, siyaset ve eğitim gibi kurumların işleyişleri bu ilişkilere göre şekillenir (Aybek, 2013). Bu bağlamda materyalizme göre örgüt ve toplumların yönetiminin üretim ilişkilerinden ve dolayısıyla sınıflar mücadelesinden soyutlanamayacağını savunur.

Liberalizm sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle iki farklı bağlamda ifade edilebilir. Birinci boyutuyla daha çok ekonomik nitelikleriyle öne çıkmaktadır. Ekonomik boyutuyla piyasa için üretimi alan pazar ekonomisinin düşünsel bağlamıdır. İkinci boyut daha çok sosyal ve politik yönüyle bireyi ve özgürlükleri öne çıkaran yaklaşım olmasıdır. Ekonomik ve politik yönleriyle liberalizmin niteliklerini şu biçimde özetlemek mümkündür. Düşünce, inanç, basın, örgütlenme özgürlükleri, seküler toplum, serbest ticaret, piyasa için üretim, özel mülkiyet öne çıkan ilke ve kavramlarıdır (Yayla, 2002). Liberalizmin temel kabulleri aklın ve bireyciliğin öne çıkarılması ve özgürlük düşüncesidir. Liberalizm, siyasal açıdan bireyin toplum içinde üstünlüğüne inanır (Aydın M, 2015). Örgüt ve toplumların yönetimi açısından liberalizmin katkıları dikkat çekicidir. Demokrasi katılım, endüstriyel ilişkilerde yumuşama, davranışçı ve çevresi yönetim yaklaşımlarının gelişiminde işlevi yadsınamazdır. Bir bakıma modern anlamda meşruiyet temeli liberalizme dayanmaktadır denilebilir.

Postmodernizm, aydınlanmadan yirminci yüzyılın son çeyreğinde olay, olgu ve durumları değişik bir biçimle yorumlayan felsefi yaklaşımdır. Genelde pozitivizm, varoluşçuluk gibi felsefelere eleştirel bir anti tez niteliğini taşımakta ve modern sonrası veya ötesi anlamına gelmektedir. Toplum Marksist anlayışın aksine üretim ilişkilerinin değil, medya, algı ve görünüşlerin belirlediğini öne süren bir anlayışa sahiptir (Giddens, 2006; Yazıcı, 2017). Postmodernizmin ilkelerini bir bütünlük içinde belirlemek pek mümkün görünmemektedir. Çünkü postmodern anlayış biçimsel, durağan ve tek düze bir niteliğe sahip değildir.

Bununla birlikte nitelikleri Aydın (2006), gerçeklik ve doğruluk, nesnellik, sürekli değişim, odaklılık, çok odaklılık, temelsizlik, benlik ve benliksizlik, yorumsamacılık, evrenselliğe karşı yerellik, toplum mühendisliği, üst-anlatılar, çoğulculuk ve eklektizm biçiminde sıralamaktadır. Meşruiyet noktasında her şey gider anlayışının tezahürünü görmek olanaklıdır (Aydın H, 2006). Nitekim hakkaniyet, yeterlik, yapabilirlik yerine görünüşte yapan örneklerinin toplum ve kurum yönetiminde sıklıkla görülüyor olması buna yorumlanabilir.

Çalışmanın önemi konusunda şu noktalar ifade edilebilir. Konu eğitim yönetim alanında henüz pek çalışılmamıştır. Teorik alt yapı olgunlaşmamış ve uygulamalı araştırmalar hiç denecek kadar azdır. Bu bağlamda, meşruiyet kavramıyla, örgütlerin dayanaklarına ve teorik temellerine ilişkin bilgi akışı sağlanabilecektir. Eğitim yönetimi ve yönetim araştırmaları için yeni bir bakış açısına olanak sağlayabilecektir.

1.1. Amaçlar

Bu çalışmanın temel amacı, siyaset ve yönetim felsefesi bağlamında siyaset ve eğitim yönetimde meşruiyet kaynakları ile meşruiyet kaynaklarının sorunlarını değişik felsefi yaklaşımlar açısından tartışmaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Çalışmanın birinci alt amacı, siyaset ve yönetim felsefesi bağlamında ‘siyaset ve eğitim örgütleri yönetiminin meşruiyet kaynakları nelerdir ve meşruiyet kaynakları alanyazında nasıl işlenmektedir? Meşruiyet kaynakları felsefeler bağlamında nasıl yorumlanmaktadır?
- 2) Çalışmanın ikinci alt amacı, siyaset yönetim felsefesi bağlamında meşruiyet kaynaklarına ilişkin sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl işlenmektedirler? Sorun ve işlenişler felsefeler bağlamında nasıl yorumlanmaktadır?

2. YÖNTEM

Bu çalışma, alan incelemesi (literature review) dayalı yapılmış; sistematik derleme ve doküman analizine dayalı olarak desenlenmiş bir çalışmadır. Alan incelemesi çalışması belirli bir sınırlamaya bağlı ilişkili alanyazını taramaya dayalı akademik bir süreçtir. Bir araştırma süreci olarak alan incelemesi eleştirel inceleme ile zenginleştirilir. Kritik inceleme ile görüşlerin anlamlı analiz ve sentezi ile içerikten çıkarımda bulunulmasıdır. Bu noktada kritik alanyazın incelemesi, alanyazının sistemli taranarak bilginin açıklanması, yorumu ve sentezin yapılması biçiminde üç aşamalıdır (Merriam, 1988). Araştırma alanında sistematik derleme metodolojisi olarak da bilinen bu tür araştırmalar iki veya daha fazla çalışma üzerinde inceleme yapılarak bulgu, sonuç ve değerlendirmelerin sentezlenmesi amaçlanır (Burns ve Grove, 2009). Bilimsel araştırmalar bağlamında kimi zayıf yönleri olmakla birlikte derleme çalışmaları genel eğilimlerin tanımlanması, geniş çaplı genel çıkarımların yapılması amacı ile teorik tartışma zenginliği ve entelektüel değer taşırlar (Kaşık, 2015).

Alanyazında (Rallis, 2018) ile Galvan’a (2006) göre yöntem olarak şu işlemlerin izlenilmesi gerekir: Öncelikle genel alan taraması yapılır; sonra alanyazın eserlerinin gruplandırılması, notların çıkarılması işlemleri gerçekleştirilir. Ardından bulgular ya da sonuçlar; tablo, şekil ve özetlerle ifade edilir. En son olarak da analiz ve sentezlere dayanarak yorum ve tartışmalar yapılır ve önerilere yer verilir.

Bu araştırmada araştırma sorununa bağlı olarak yönetim felsefesi konusu ile ilgili olarak çalışmalar felsefe ve yönetim olarak iki ana temada toplanmıştır. Buna birinci bağlama bağlı olarak “felsefe, felsefeye giriş” İngilizce ve Türkçe kitap ve akademik makaleler incelemeye alınmıştır. Diğer yandan ikinci bağlamda yönetim boyutunda “yönetim, yönetime giriş” adlarını İngilizce ve Türkçe kitap ve akademik makaleler çalışmaya dahil edilmiştir.

Verilerin toplaması ve analizinde şu aşamalar izlenmiştir: Araştırmaya konu edilen; *‘Yönetimin meşruiyet kaynakları nelerdir?’* ve *‘Örgütler için ideal bir yönetim düzeni olabilir mi?’* sorularına eserlerde nasıl cevap verildiği ortaya konmuştur. Bu aşamadan sonra temalar; biri eğitim yönetimi alanında doktora unvanına sahip eğitim yöneticisi ve diğerleri de eğitim yönetimi, eğitim felsefesi ve yönetim alanında akademisyen olarak görev yapmakta olan 11 uzman tarafından kodlanarak oluşturulmuştur. Belirlenen konular klasik “kritik alan derleme” metodolojisine uygun olarak sentezlenmiştir. Oluşturulan konu alanları “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” bağlamında tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için

Miles ve Huberman'ın (1994) Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) şeklinde önerdiği güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenirliliği %82 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlilik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Çalışma için seçilen konular- boyutlar-temalar ile bu boyutlarda cevap aranmaya çalışılan sorular aşağıda Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Araştırma sorusunun detaylandırılması ve desen oluşturulması

Sorunun bileşenleri	Tanım açıklama – soru
Yönetim meşruiyeti ve kaynak	Alanyazın meşruiyet konusunu nasıl betimlemektedir? Siyaset ve yönetimin meşruiyet kaynakları nelerdir ve nasıl yorumlanmaktadır? Siyaset ve yönetimin meşruiyet kaynakları farklı felsefeler açısından nasıl değerlendirilmektedir?
Sonuçlar ve Yorum	Görüşlere dayalı olarak sonuçlar ve buna bağlı yorumlar

3. BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın birinci alt amacı 'Siyaset ve yönetim felsefesi bağlamında 'siyaset ve örgütsel yönetimin meşruiyet kaynakları nelerdir ve meşruiyet kaynakları alanyazında nasıl işlenmektedir? Meşruiyet kaynakları felsefeler bağlamında nasıl yorumlanmaktadır?'

Bu alt amaca göre elde edilen bulgular şunlardır: Siyaset felsefesi bağlamında meşruiyet kaynakları önce üç alt başlıkta irdelenmektedir. Bunlar geleneksel, modern ve siyaset bilim açısından meşruiyet kaynaklarıdır. Bu bağlamda geleneksel meşruiyet kaynakları dinsel, monarşik ve oligarşik idealizm biçiminde üç grupta toplanmaktadır (Cevizci, 2011). Modern meşruiyet türleri ise cumhuriyet, demokratik cumhuriyet ve sosyalist cumhuriyet biçiminde üç alt başlıkta toplanmaktadır. Siyaset bilimi açısından meşruiyet devlet egemenliği, demokratik devlet ve realist devlet anlayışları biçiminde oluşmaktadır.

Geleneksel meşruiyet türleri yani dinsel, monarşik ve oligarşik idealizm genelde tek ve grubun ilahi, dinsel, töre ve benzeri bir güce dayalı meşruiyet örnekleridir. Sosyal, ekonomik ve politik düzen bağlamında bu dönemler bakımından bu meşruiyet türleri feodal veya yarı feodal sosyo-ekonomik sistemlerin egemen olduğu dönemlere özgüdür. Siyasal olarak gelenekçi meşruiyet tipleri daha çok tanrı, inanç, tarikat gibi öge veya kurumlara dayalılık göstermektedir. Bu tür meşruiyet örgütsel bağlamda ise klan, aşiret, soy, sop gibi toprağa bağlı üretim ilişkilerin egemen olduğu toplumlarda geçerlidir (Sarica, 2017). Bu noktada felsefeler açısından yorumlanırsa şu saptamaların yapılması olanaklıdır. Geleneksel meşruiyet türleri, yönetenin bir ideale bağlı olarak büyük, yüce, ulu, kudretli olarak kabulüyle onanmaktadırlar. Bu nedenle bu tür meşruiyet anlayışında idealizmin etkili olduğu ifade edilir. Çünkü idealist felsefe insan zihninde kimi doğruların kabulüne dayanır (Arslan, 2017).

Modern meşruiyet türleri cumhuriyet, demokratik cumhuriyet ve sosyalist cumhuriyet biçiminde sıralanmaktadır. Cumhuriyetçi meşruiyet; kral, padişah veya derebeyin ya da soya sopa asalet dayalı egemenliği yerine en azından önceki iktidarı devirmiş seçilmiş bir kişiliğin iktidarına işaret eder. Genel anlamda modern meşruiyet anlayışları özünde klasik otoriter ve feodal rejimlere bir baş kaldırışın ürünüdürler. Demokratik cumhuriyetçi meşruiyet ise artık tek partililik veya salt partililikten de öte seçme, seçilme haklarının geliştiği siyasal katılımın pratiğe konulduğu, yasama, yürütme yargı güçlerinin paylaşımına dayalı bir cumhuriyetçi anlayıştır (Aktan, 2018). Demokratik cumhuriyetçi anlayış, cumhuriyetçiliğin bir başka gelişimi ve modernizasyonudur. Bu iki meşruiyet türü felsefi açılardan irdelendiğinde şu saptama ve yorumlar yapılabilir. Cumhuriyetçilik klasik olarak burjuva demokratik devriminin ürünüdür. Liberalizm ve realizmin toplum yönetimine bire bir yansımalarıdır. Liberal devlet millet egemenliğine dayalı, güçler ayrılığını kabul eden, demokratik, laik, sosyal hukuk devleti anlayışının egemenliğidir (Yayla, 2002). Realizm ise devlet olarak göçebelik yerine bir toprağa dayalı ve gerçeklerin kabulünü esas alan devlet ve meşruiyet türünü temel alır. İdealizm yerine artık realizm, pragmatizm, pozitivizm, rasyonalizm gibi akılcı ve ilerlemeci katılımcılığı ve demokratikleşmeyi kılavuz edinen (Hilav, 2003) felsefelerin toplum ve örgüt yönetiminde baskın olduğu açıktır. Geleneksel meşruiyet türlerinden modern meşruiyet türlerine geçiş örgütlerin yönetimlerinin de

demokratikleşmesini doğurduğu bir olgudur. Bu bağlamda demokratikleşme ve yeni oluşumun pragmatizm, pozitivizm ve ilerlemecilik felsefelerinin yansımaları olarak yorumlanır.

Modern meşruiyet kaynaklarından bir başkası sosyalist cumhuriyet türüdür. Bu anlayışa göre meşruiyet üretim araçlarına sahipliğe göre saptanmaktadır. Üretim araçlarına sahiplik üretim ilişkilerini belirlemede ve siyasal sistemi oluşturmaktadır. Bu bakımdan feodal toplumlarda feodal derebeylerin kapitalist toplumda burjuvazinin egemenliği söz konusudur. Sosyalist cumhuriyetçi egemenlik türü ile sosyalist toplumda işçi sınıfı devletin sahibi proleterya egemendir (Politzer, 2019). Diyalektik materyalist felsefeye göre iktidar ve buna bağımlı olarak güç, özünde üretim araçlarına sahiplikle ilişkilidir. Üretim araçlarına sahiplik özel mülkiyet esasına dayalı ise burjuvazi; mülkiyet toplumsalsa sosyalist devletin egemenliği ve meşruiyeti söz konusudur (Linstead; Fulop ve Lilley, 2009). Örneğin kapitalist toplumlar için meşruiyet egemen sınıfın üretim araçlarını elinde bulundurması nedeniyle burjuvaziye aittir. Bu açıdan liberallere göre mülkiyet bir insan hakkıdır ve egemenlik ve meşruiyet bir bakıma bu nedenle hukuksal destekle yeniden meşrulaştırılmaktadır (Tımuçin, 2007). Sosyalist teorinin koyduğu meşruiyet siyasetten sosyolojiye oradan ekonomiye kadar her yönüyle felsefi, mantık ve etik gibi birçok açıdan çok tartışmalıdır. Ancak bu modelin tarihsel sahnede kapitalizmin bir anti tezi olarak olduğu bir başka gerçekliktir. Sosyalist cumhuriyetçi meşruiyet tezinin örgütlere yansması kimi örgütlerde ideolojinin etkisi ile sınıf ve kitle sendikacılığı anlayışı olarak kendini göstermektedir. Mal üreten örgütlerde ise pratikte kamusalılık değil, meşruiyet ve egemenlik mülkiyet ilişkilerine bağlıdır. Diğer yandan kurum veya devletin hem yöneten hem de yönetilenin sorumluluğu ile bireyin varlığının kabulü ile liberal değer ve niteliklerin baskın olduğu bir olgudur (Tunçel, 2013).

Birinci alt amaç bağlamında elde edilen bilgilere bağlı olarak şu yorumlar yapılabilir: Meşruiyet kaynağı kimi boyutları ile bizatihi yönetme gücünü kimden nereden aldığına kimi durumlarda ise egemenliğin kullanım biçimine göre yorumlanmaktadır. Bu bağlamda örgütlerin iç yönetim süreçlerinde yönetsel gücün elde tutulması ve meşruiyet otorite türleri konusu ile de açıklanabilir. Otorite tür ve kaynakları genelde geleneksel, karizmatik, yasal otorite biçiminde üç grupta toplanır. Bu bağlamda bürokrasi güç kullanım ve meşruiyet açısından önemli bir toplumsal katmandır (Griffin, 2008). Max Weber'in ideal bürokrasi yaklaşımı çerçevesinde belli başlı ölçütlere göre örgütlerde güç ve yönetimini elde eden bürokrasi meşruiyetini ilke ve yasalardan almaktadır denilebilir. Bu bağlamda örgüt yönetiminde meşruiyetin kaynakları idealist felsefe bağlamında ilahi güç, soylu olma gibi daha çok gelenekçi anlayışa dayanır denilebilir (Aybek, 2013). Tarihsel gelişim içinde demokrasinin gelişimi, hukukun yaygınlaşması ve insan ilişkileri yaklaşımlarının güç kazanması örgüt yönetimlerinde güç ve meşruiyet algı ve pratiklerini de değiştirmiştir. Buna bağlı olarak ilerlemeci, yeniden kurmacı ve insancıl anlayışların egemen olma eğilimi güç kazanmıştır. Kuşkusuz güç kullanımı ve meşruiyet sosyal, ekonomik ve politik süreçten soyutlanamayacağından ekonomi politik gelgitlerden etkilenir.

Çalışmanın ikinci alt amacı siyaset yönetim felsefesi bağlamında meşruiyet kaynaklarına ilişkin sorunlar nelerdir ve bu sorunlar nasıl işlenmektedirler? Sorun ve işlenişler felsefeler bağlamında nasıl yorumlanmaktadır? Bu amaçla sorunlar sırasıyla; a) Devlete ya da yönetene ihtiyaç var mıdır? b) Kimler, neden yönetmektedir? c) Meşruiyet sorunu toplum (siyaset) ve örgüt yönetimleri bağlamlarında nitelik açısından nasıldır? alt başlıklarıyla irdelenmiştir.

a) 'Devlete ya da yönetene ihtiyaç var mıdır?' sorusuna ilişkin görüşler şu biçimde ifade edilebilir: Meşruiyet konusunda ilk tartışma, siyasi bağlamda devletin idari bağlamda ise bir yönetenin olup olmayacağı görüşünün tartışılmasıdır. Siyaset biliminde Thomas Hobbes'a kadar giden görüşe göre devlet olmadıkça, herkes herkese karşı daima savaş halindedir olacaktır. Bu anlayıştan hareketle devlet ve yönetenin olması gerektiği görüşü güç kazanmıştır (Malkoç, 2017). Bu görüşte devletin olmayışını boşluk yaratacağı anarşi ve giderek kargaşaya, yok oluşa neden olacağı hakimdir. Ancak bu noktada sorun; yönetme gücünün nasıl ve neye göre edinildiğiyle ilgilidir. Bu bağlamda yönetimin erkinin elde edilmesine ilişkin ilke ve yöntemlerinin neler olduğu, yönetimin bir süre ile sınırlı olup olamayacağı ile ilgili birçok soru sorulmaktadır (Heywood, 2019). Karşıt görüş ise anarşizmin savunduğu görüştür. Anarşizm yöneticisiz olmak anlamına gelir. Her türlü hiyerarşinin yok olmasının gerektiğini savunan bu görüşe göre, özyönetim ile toplum ve örgütlerin yönetilebileceğini öne sürer (Woodcock, 1996; Zengin, 2014).

Bu bağlamdaki soru ve yanıtta bakıldığında, devlet ve yönetenin olması gerektiği görüşünü savunanlarda akılcılığın egemen olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim makro bağlamıyla toplumu mikro bağlamda örgütlerin sevk ve idareleri için bir koordinasyona ihtiyaç duyulduğu açıktır. Koordinasyon ihtiyacı yönetim ile iktidarı bu ihtiyaç ise devleti ve icra organını doğurmaktadır. Devletin olumsuz niteliği olduğunu savunan görüşler ise genelde anarşizm ve materyalist felsefelerden etkilenmekte oldukları görülmektedir.

b) Siyaset ve yönetimde meşruiyetin kaynakları ile ilgili bir başka sorun alanı, kimlerin neden yönettiği sorunu alanyazında görüşler şu biçimde sıralanmaktadır: Bu bağlamdaki görüşler monarşik, oligarşik ve demokratik yapılar biçimde gruplanmaktadır. Monarşik yönetim, tek kişinin yönetimidir. Tüm güçlerin tek elde toplandığı bir yönetim biçimidir. Monarşik yönetimler daha çok ilahi, dini öğelerden veya güçlü bir soydan güç alarak oluşturulan yönetimlerdir. Yönetme erkinin soya bağlı olarak geçişi söz konusudur. Babadan oğula geçişi daha yaygın ve otoriter nitelikler baskındır (Mumcu, 1997). Monarşik yönetimin idealist bir kavrayışın yansıması olduğu açıktır. İdealist felsefenin temel belgisi, ideallerin öne çıkarılması olduğu görüşünden hareketle bir ülkü olarak kişinin veya liderin başka argümanlarla egemenliği kabul edilir (Gökçe ve Gökçe, 2015; Hitt, Black ve Porter, 2005).

Bir başka egemenlik durumu oligarşik yapılarıdır. Oligarşi, bir zümre ya da grubun iktidar olması biçiminde tanımlanır. Oligarşi, yani bir toplumun ya da örgütün tepedeki yöneticiler tarafından kontrol altında tutulması, bürokrasilerin ya da büyük çaplı örgütlerin iç işleyişinden doğan bir özelliktir (Michels, 2008). Sorun egemen olan zümrenin egemenlik kaynağının meşruiyeti sorunudur ki bu genel de ekonomik güç, soy veya dini referanslara dayanmaktadır. Oligarşi ayrıca örgütlerde hep aynı kişiler ve çevrelerinin yönetiminde egemen olması gibi fasit döngü kurulması anlamında da kullanılır. Oligarşinin tunç yasası olarak da bilinir (Michels, 2001). Oligarşik yönetimler de idealist felsefeye ya da günümüz dünyasında küresel ekonomik güç nedeniyle neo-liberal felsefelerde yer bulabilmektedir denilebilir (Peet, 2011; Lipset, 2008).

Bir başka egemenlik durumu demokratik yapılarıdır. Toplum ve örgütlerin katılımcı esaslara dayalı yönetimini temel alan ve meşruiyeti akılcılık ile hukuka dayalı yasalara dayandıran yapılarıdır. Demokratik yapının özünde katılım, istişare, tartışma ve çoğunluğun kabulü toplum ve örgütü iyiye götüreceği savı yatmaktadır (Aydın, 2015). Teolojik veya güce dayalı meşruiyetlerin kabulü ile tek ve grup egemenliğine dayalı yönetimlerin olumlu sonuçlar vermesi olanaksızdır. Demokrasiler rızaya dayalı işlevsel otorite kullanımı ile güçlü bir meşruiyet kazanan yönetimlerdir (Plunkett, Attner ve Allen, 2008). Özellikle katılım, sivil toplum, güçler ayrılığı ile hukukun egemenliğine demokratik bir devlet ve kurumsallaşması demokrasiyi güçlendirmektedir (Vergin, 2008). Tarihsel süreçte özellikle yirmibirinci yüzyılda konsolidasyon ve üçüncü dalgayla değişik biçimleriyle demokrasi önemli bir yol kat ettiği görüşü egemendir (Bingöl, 2013).

Kimlerin neden yönettiği sorunu üzerine yorumlar şu biçimde toplanabilir. Öncelikle monarşik ve oligarşik meşruiyet kazanılmış olması eskil ve hukuksuzdur. Daha çok teolojik ideolojilerden kaynaklanan ve güce dayalı bir meşruiyet kazanma biçimleridir. Demokrasinin Kışlalı (2016)'nın dediği gibi kimi önemli sorun ve açmazlarına karşın insan doğasına uygunluğu ile baskın olduğu görülmektedir. Tarihsel süreç tekçilikten çoğulculuğa doğru yönelim ve istemin arttığını göstermektedir.

c) Meşruiyet sorunu siyaset (toplum yönetimi) ve eğitim örgüt yönetimleri bağlamlarında nitelik açısından nasıldır? Toplum (siyaset) yönetimi makro, buna karşılık eğitim örgütleri mikro örgütlenmelerdir. Meşruiyetin oluşumunu olası etkileyen kimi faktörler bağlamında siyaset ile eğitim örgütlerinin yönetimini benzerlik ve farklılıklarına bakmak gerekmektedir. Siyaset ve yönetimin ortak noktaları var olmakla birlikte kendilerine özgü doğaları bulunmaktadır. Tüm örgütlenmelerde otorite kaçınılmaz bir olgudur. Otorite, yöneticinin yasal, formal karar ve emir verme, kaynakları dağıtma hakkıdır (Robbins ve Coulter, 2009). Ancak siyaset ülke ve yurt yönetimini iktidar olma odaklı ve makro kapsam açısından geniş ve otorite olarak güçlüdür. Eğitim yönetimi buna karşı dar ve bir kurum ile sınırlıdır. Eğitim yönetimi siyasetin bir parçası olan kamu yönetiminin bir alt sistemidir (Başaran, 2000).

Siyaset daha çok çatışma, rekabet etme iktidar elde etme ve bırakmama niteliğiyle öne çıkmaktadır. Buna karşılık eğitim örgütleri daha az çatışma ve rekabetle göreceli stabil örgütlenmelerdir. Siyaset daha sivil ve halka açık görünürken eğitim örgütleri daha ortak daha kamusal algı uyandırmaktadırlar.

Siyasette aktif siyasi kararlar egemenken, eğitim yönetiminde daha akılcı ve kucaklayıcı kararlar beklenmektedir. Bu bağlamda siyaset yönetim ayrımı beklenip, tarafsız sağduyuya dayalı (ortak duyuncu) hitap eden siyasalar beklenmektedir. Eğitim örgütleri için siyaset yönetim ayrımı beklentisi yüksektir (Akbulut, 2009).

Yukarıdaki saptama ve alanyazına bağlı olarak iki farklı örgütlenmenin meşruiyet belirleme ölçütlerinin kimi benzerlik ve farklılıkları şu biçimde sıralanabilir: Siyaset daha geniş ve kabul edilebilir meşruiyet kaynakları aramak durumundadır. Nitekim tarihsel gelişim sürecinde siyasi meşruiyet monarşizmden demokratikleşmeye doğru evrim göstermiştir.

Siyasette mülkiyete sahip olarak meşruluk kazanma tarihsel süreçte gücünü gittikçe yitirmektedir. Eğitim örgütlerinde özelleştirme ile meşruiyet kaynağının mülkiyet sahipliğe doğru evrilme eğilimindedir.

Siyasetin baskınlığı ve iktidarı elde bulundurma niteliği, eğitim örgütlerine müdahalesi ile meşruiyeti olumsuz etkileme eğilimi yüksektir. Yönetim teorileri bağlamında eğitim örgütlerinin siyaset yönetim ayrımına, etkililik ve verimlilik açısından gereksinim yüksektir (Kaya, 1993).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Genelde örgütlerde meşruiyet konusunda yapılan akademik çalışmalar son derece sınırlıdır. Keskin (2012) ve Küçükali (2015), Kalemci ve Tüzün Kalemci (2008) ile Aksar (2009) ilklerinin oluşturduğu kitap, makale ve tezden oluşan çalışmalar kuşkusuz ilk olmaları nedeniyle önemli bir başlangıçlardır. Ancak bilimsel çalışmaların sınırlılık, bilimsel araştırmanın süreklilik, kuşkuçuluk ve açıklama ilke ve işlevleri bakımından bir yetersizliktir ve yenilerinin yapılması bir gerekliliktir. Bu nedenle gerek doküman incelemesi, alan taraması gerekse nicel, nitel yeni araştırmaların yapılması öncelikli saptama olarak not düşülmelidir.

Siyaset ve örgütlerde meşruiyet, dünden bugüne tekçilikten çoğulculuğa, teolojiklikten laikliğe, esasicilikten pragmatizme doğru gelişim gösterdiğini söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda hem siyaset hem de eğitim örgütleri yönetimi bağlamlarında monarşik, oligarşik ve otokratik nitelikten akılcı, çoğulcu, demokratik ve paylaşımcı bir niteliğe doğru gelişim görülmektedir. Bu noktada siyaset dünyasının pratikte kimi sorunlara rağmen demokrasinin güç kazandığı belirgin bir sonuçtur. Kaya (1993), Aktan (1999) ve Akbulut'un (2009) vurguladıkları siyaset ve yönetim ilişkileri bağlamında özerklik veya yönetimin bağımsızlığının güç kazanma eğiliminde olduğu görülmektedir.

Yirminci yüzyılda katı devrimci dönüşümcü cumhuriyetlerden demokratik cumhuriyete doğru değişme bir başka eğilimdir. Bununla birlikte sosyalist cumhuriyetin meşruiyeti, liberaller ve materyalistler arasında derin farklı tartışmalara neden olduğu bir gerçekliktir. Bu bağlamdaki tartışmaların 1989 perestroyka gıasnost ile önemli ölçüde durulduğu; yeni liberal uygulamalarla ve tek kutuplu dünya ile liberallerin galebe çaldığı görülmektedir. Bu bağlamda cumhuriyet, Yayla (2014) ve Malkoç (2017) ve liberal görüşlerin belirttiği gibi piyasa ekonomisi içinde biraz da sosyalleşerek güç kazanma eğilimi içinde görülmektedir.

Siyaset bilimi bağlamındaki meşruiyet tartışmalarında önceleri devlete düzenleyici rol verilmesi görüşü güç kazanmıştır. Ancak bununla birlikte pragmatik ve ilerlemeci felsefelerin etkileri ile yurttaşın temel hak ve özgürlüklerini düzenleyicilikle bir arada dengeleyen bir meşruiyet anlayışın baskın güç kazandığı görülmektedir. Yayla (2014), Kışlalı (2106), Aydın (2015) ve Heywood (2019) belirttikleri gibi demokratik meşruiyet anlayışlarının güç kazandığı açık şekilde görülmektedir.

Meşruiyet konusu çok tartışmalı bir konu olarak görülmektedir. Tarih boyunca devleti ve örgütleri kimin, neden, nasıl yöneteceği tartışma konusu olagelmıştır. Bununla birlikte gelenekçi bir anlayıştan modern bir anlayışa evrim söz konusudur. Daha demokratik daha katılımcı anlayış egemen olmaktadır. Ancak bu evrimin düz bir çizgi izlemediği bir gerçektir. Meşruiyet kimi boyutlarıyla ilahi güce dayanma kimi boyutlarıyla ekonomik gücü elinde bulundurma gibi değişik değişkenlere bağlılık göstermektedir. Bu noktada üretim araçlarına sahipliğe göre meşruiyet açıklaması materyalist felsefeye aittir. Gelenekçi güç ve meşruiyet kaynakları açıklamaları ise idealist felsefe kaynaklı açıklamalardır. Katılımcı ve demokratik güç ve meşruiyet kaynakları ise pragmatist ve ilerlemeci felsefeler ile pozitivizm ve kısmi olarak liberalizmin ürünüdür.

İnsan yönetim ilişkileri karmaşık bir süreç oluşturmaktadır. Konu sosyal, psikolojik, ekonomik ve yönetsel boyutlarıyla zor bir sorun alanı oluşturmaktadır. İdealist felsefeler soruna nereden baktığımıza bağlı olarak idealler koymakla birlikte, realist felsefe örgütlerin gerçeği dikkate almasına odaklanmaktadır. Liberaller özgürlükçü olmakla birlikte, tek kutuplu dünyada yeni liberal anlayışla otoriter ve muhafazakâr nitelikler göstermektedir. Materyalist felsefe soruna üretim araçlarına sahiplik ve sınıf mücadelesi bağlamında bakmaktadır. Konunun Aybek (2013), Yayla (2014), Vergin (2008), Aren (2018) ve daha birçok entelektüellerin tartıştıkları gibi siyaset ve yönetim alanlarının konusu olacak gibi durmaktadır.

Meşruiyet, birey, çevre örgüt sorunlarına tek bir açıdan bakmak büyük bir eksiklik ve hatta yanlışlıktır. Felsefenin bakış açısı ve yaşama bir tavır alış olduğu düşünüldüğünde, yönetim anlayışımızın da bir felsefe olduğu açıktır. Bu açıdan yönetim felsefesi ile yönetim anlayışına çok yönlü analitik ve eleştirel bir bakışla bakılması gereklidir denilebilir.

Siyaset ve eğitim örgütlerin yönetiminde meşruiyet kaynakları göreceli farklılıklar göstermektedir. Bunun temel nedeni, siyasetin toplumsal kurum ve iktidarın edinimi, sürdürülmesi ve devrini içeren başat bir işlevinin olmasıdır. Sorun bir boyutuyla demokrasiyi içselleştirme sorunudur denilebilir. Bu açıdan bireylerin demokrasi eğitimine gereksinimi konusu üzerinde durulması bir gerekliliktir.

5.ÖNERİLER

Yönetim felsefesi bağlamında meşruiyet konusunu irdeleyen çalışmalar çok sınırlıdır. Bu çalışmanın alan incelemesine dayalı olarak yapılmış olmasından dolayı; aynı konu felsefe, sosyoloji, yönetim ve siyaset alanlarında değişik çalışma evren ve kitleler ele alınarak tartışılan konulara ilişkin nicel ve nitel araştırmalar düzenlenebilir.

Meşruiyet kaynaklarının siyaset ve yönetim alanlarında teorik bağlamda da olsa kimi farklılıklar görülmektedir. Farklılıkların nedenlerini konu edinen araştırmalar yapılabilir. Meşruiyet sorununa felsefeler bağlamında tarihsel gelişim süreci bağlamında araştırılması bir başka öneridir.

Bu çalışmada meşruiyet, birey, örgüt sorunları genel olarak incelenmiştir. Ancak sorunların temeli bir boyutuyla felsefenin çalışma alanları ile ilgilidir. Sorunlar, felsefenin ontoloji, epistemoloji ve aksiyoloji gibi değişik çalışma alanları daha detaylı ve özgül olarak çalışılması önerilir.

Çalışmada örgütsel meşruiyet konusunun alanyazında genelde örgütlerin meşruiyeti bağlamında çalışıldığı görülmüştür. Yeni araştırma ve çalışmaların örgüt yönetimlerinin meşruiyet kaynaklarının yönetilenler tarafından nasıl algılandığı üzerine yapılması önerilir.

Meşruiyet, birey, örgüt sorunları tek tek felsefeler bağlamında daha detaylı örneğin idealist felsefe ve yönetim, materyalizm ve yönetim gibi boyutlarda çalışılması önerilir.

Siyaset kurumları ile eğitim örgütlerinin yönetimde meşruiyet ve tartışma konusu olan siyaset yönetim bilim yaklaşımı ya da sorununu araştıran çalışmalar düzenlenebilir. Ayrıca hem siyaset pratiği hem de eğitim örgütlerinin yönetimi bağlamında işgören ve yurttaşların eğitimi için yeni çalışmalar düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (2000). *Çağdaş felsefe Kant'tan günümüze felsefe*. İstanbul: İnkılap.
- Akbulut, Ö. Ö. (2009). *Siyaset yönetim ilişkisi: kurumsal ve eleştirel bir yaklaşım*. (2. Baskı). Ankara: Turhan.
- Aktan, C. C. (1999). Liberalizm ve sınırlı devlet. *Yeni Türkiye dergisi*, 25, 142-145.
- Alkan, C. (1983). *Eğitim felsefesi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Aren, E. (2018). *100 soruda ekonomi el kitabı*. (7. Baskı). Ankara: İmge.
- Aktan, C. C. (2018). *Klasik liberalizm, neo-liberalizm, libertanizm*.
- <http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/> (Erişim tarihi: 02. 02 2018).
- Aksarı, F. (2009). *Organizasyonel meşruiyet yönetimi ve organizasyonların takım çalışmalarını benimseme nedenleri analizi*.
- Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, A. (2017). *Felsefeye giriş*. (24. Baskı). İstanbul: BB101.

- Aybek, Ş. (2013). *Siyaset felsefesine giriş*. (2. Baskı). Ankara: Maya.
- Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve postmodern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, 60-69.
- Aydın, M. (2015). *Siyaset sosyolojisi bir sosyal kurum olarak siyaset*. (4. Basım). İstanbul: Açılım Kitap.
- Başaran İ. E. (2000). *Yönetim*. (3. Basım). Ankara: Umut.
- Bakırcıoğlu (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Bingöl, Y. (2013). Çağdaş yönetim biçimi olarak demokrasi. *Siyaset felsefesi*. (2. Baskı). içinde 122-149. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Burns N., Grove, S. K. (2011). *Understanding nursing research*. (5th Edition). New York: Elsevier.
- Cevizci, A. (2017). *Felsefeye giriş*. (6. Baskı). İstanbul: Say.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefeye giriş*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Czarniawski, B. (2013). Richard Porty, Kadınlar ve yeni pragmatizm. H. Tsoukas ve R. Chia (Eds.), *Felsefe ve örgüt teorisi* içinde 365-383. A. M. Özkan (Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Çilingir, L. (2014). *Felsefeye giriş*. (2. Baskı). İstanbul: Elis.
- Çüçen, A. K. (2012). *Felsefeye giriş*. Bursa: Sentez.
- Deephouse D., ve Carter S. 1998. Examination of differences between organizational legitimacy and organizational reputation. *Journal of management studies*, 42 (2), 25-38.
- Ekkjaer B. Simpson, B. (2013). Pragmatizm: Yaşamış ve yaşayan bir felsefe çağdaş örgüt teorisine ne sağlayabilir? H. Tsoukas ve R. Chia (Eds.), İ. Anıl (Çev. Ed.). *Felsefe ve örgüt teorisi* içinde 55-84. Ankara: Nobel Yayınları.
- Fidan, (2017). Kurumsalcılık yaklaşımları ve yeni kurumsalcılık perspektifinden eğitim örgütleri. *Medeniyet eğitim araştırmaları dergisi*, 1(1), 1-16.
- Fişek, K. (2005). *Yönetim*. (3. Basım). Ankara: Paragraf.
- Galvan, J. (2006). *Writing literature reviews: a guide for students of the behavioral sciences* (3rd Edition). Glendale: CA: Pyrczak.
- Giddens, A. (2006). *Sociology*. Cambridge: Polity.
- Griffin, R. W. (2008). *Management*. (9th Edition). New York: Houghton Mifflin Company.
- Gökçe, G., Gökçe, O. (2015). Siyaset kavramı anlam ve kapsamı. *Siyaset Sosyolojisi* (Ed. O. Gökçe). içinde 25-52. Konya: Çizgi.
- Gül, E. C. (2016). Postmodern sanrı ve yabancılaşma gerçeği. *Toros Üniversitesi İİBF Sosyal Bilimler Dergisi*. 3 (6), 75-107.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/270064> (Erişim tarihi:04.10.2019).
- Gündoğan, A. O. (2010). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Dem.
- Heywood, A. (2019). *Siyaset* (20. Baskı). (Çev. F. Bakırcı). İstanbul. Felix Kitap.
- Hilav, S. (2003). *100 soruda felsefe*. İstanbul: Koç.
- Hitt, M. A; Black, J. S. ve Porter, L. W. (2005). *Management*. New Jersey: Pearson.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalemci, R. A., Tüzün Kalemci, İ. (2008). Örgütsel alanda meşruiyet kavramının açılımı: kurumsal ve stratejik meşruiyet. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*. 13 (2), 403-413.
- Kaşık, S. (2015). *Bilimsel araştırma ve makale türleri*.
<https://www.sametkasik.com.tr/bilimsel-arastirma-makale-turleri.html> (Erişim tarihi: 21.09 2018).
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi: kuram ve Türkiye'deki uygulama*. (5. Baskı). Ankara: Set Ofset.
- Keskin, U. (2012). *Yönetim felsefesi*. İstanbul: Değişim.
- Kışlalı, A. T. (2016). *Siyaset bilimi*. (17. Baskı). Ankara: İmge.
- Kocaoğlu, M. Altındal, U. (2017). Siyasal liberalizmde birey imgesi: eleştirel bir bakış. *Birey ve toplum*, 7 (13), 59-78.
- Küçükali, R. (2015) *Yönetim felsefesi*. (2. Basım). Ankara: Nobel.
- Linstead, S. Fulop, L., Lilley, S. (2009). *Management & organization a critical text*. (2nd Edition).New York: Palgrave Macmillan.

- Lipset, S. M. (2008). Robert Michels, Demokrasi ve Oligarşinin Tunç Kanunu. (Çev. T. Dereli). Çalışma ve Toplum 11-38.
- <http://www.calismatoplum.org/sayi19/michels.pdf> (Erişim tarihi: 02.10 2018).
- Malkoç, E. S. (2017). Siyasi Yönetimde Meşruiyet Sorunu. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 7(15), 85-97.
- Marks, K. (1998). *Artı-değer teorileri birinci kitap*. (Çev. Y. Findancı). Ankara: Sol.
- Merriam, S. (1988). Case study research in education: a qualitative approach. San Fransisco: Jossey –Bass.
- <http://psycnet.apa.org/record/1989-97006-000> 30 09 2018 (Erişim tarihi: 19.09.2019).
- Michels, R. (2001). *Political parties*. (Çev. E. ve C. Paul). Ontario: Batoche Books.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap*. (S. Akbaba ve A. A. Ersoy, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Mumcu, A. (1997). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi 2*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Peet, R. (2011). *İktidarın coğrafyası küresel ekonomi politika nasıl yaratıldı?* (Çev. O. Etiman ve B. Göktaş). Ankara: Maki.
- Plunkett, W. R, Attner, R. F. ve Allen G S. (2008). *Management meeting and exceeding customer expectations*. (9th edition). Mason: Thomson Higher Education.
- Politzer, G. (2019). *Felsefenin temel ilkeleri*. İstanbul. Flipper.
- Rallis, H. M. (2018). *Guidelines for writing a literature review*.
- <http://www.duluth.umn.edu/~hrallis/guides/researching/litreview.html> (Erişim tarihi:30.09 2018).
- Robbins S. P., Coulter, M. (2009). *Management*. (10th Edition). New Jersey: Pearson.
- Sarıca, M. (2017). *100 soruda siyasal düşünce tarihi*. İstanbul: Milenyum.
- Sönmez, V. (2016). *Eğitim felsefesi*. (2. Basım). Ankara: Anı.
- Sönmez, V. (2010). *Bilim felsefesi*. (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Timuçin, A. (2007). *Felsefeye giriş*. İstanbul: Bulut.
- Tunçel, A. (2013). Liberalizm ve toplulukçuluk. *Siyaset felsefesi*. (2. Baskı). içinde 2-26. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi.
- Topses, G. (2006). Eğitimin felsefi temelleri *Eğitim bilimine giriş* (Ed. L. Küçükahmet). Ankara: Nobel.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Milli Bakanlık.
- Üredi, L. (2009). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş* içinde. (Ed. L. Kıroğlu ve C. Elma). Ankara: Pegem Akademi.
- Üstüner, M. Eğitimin bilimsel temelleri *Eğitim üzerine*. (Ed. E. Toprakçı). Ankara: Ütopya.
- Yayla, A. (2002). *Liberalizm*. Ankara: Liberte.
- Yayla, A. (2014). *Siyaset teorisine giriş*. (5. Baskı). İstanbul: Kesit.
- Yazıcı, S. (2017). *Felsefeye giriş*. (7. Baskı). İstanbul: Yeni İnsan.
- Vergin, N. (2008). *Siyaset sosyolojisi kavramlar tanımlar yaklaşımlar*. (6. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Woodcock, G. (1996). *Anarşizm bir düşünce ve hareketin tarihi*. (Çev. A. Türker). İstanbul: Kaos.
- Yıldırım, M. (2011). Pragmatizm ve yeni kamu işletmeciliği. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 187-208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. (Ed:A. Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Zengin, S. (2014). *Marxist liberal ve anarşist bürokrasi anlayışları*.
- <http://akademikperspektif.com/2014/04/04/marksist-liberal-ve-anarsist-burokrasi-anlayislari> (Erişim tarihi: 26. 09. 2018).



Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ile Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*

Erdal AKBULUT¹,

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, erdalakbulut47@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5352-3484>

Cemal AKÜZÜM²

²Doç. Dr., Dicle Üniversitesi, cemal.akuzum@dicle.edu.tr
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8011-6027>

Geliş Tarihi/Received: 20.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 27.04.2021

e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.167>

ÖZ

Bu araştırmanın temel amacı, resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmanın evrenini 2019-2020 öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla 26 resmi ilkokulda görev yapan 415 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve alt boyutlarındaki yeterliliklerinin “çok üst düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel öz yeterlilik ve alt boyutlarındaki algılarının cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu ve kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna karşın ailede engelli birey olma durumu bakımından algıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kaynaştırmaya eğitime yönelik tutumlarının ise “orta düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma, ailede engelli birey olma arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma değişkeninde ise kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının bazı boyutlarında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcılar oldukları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, öz-yeterlilik, tutum.

Evaluation of the Relationship Between Classroom Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Attitudes Towards Inclusive Education

ABSTRACT

The main purpose of this study is to examine the relationship between the self-efficacy perceptions of primary school teachers and their attitudes towards inclusive education. The universe of the research carried out in the relational screening model consists of classroom teachers working in the district of Kızıltepe in Mardin province in the 2019-2020 academic year. Sampling was not used and the whole universe was tried to be reached. For this purpose, the scale was applied to 415 classroom teachers working in 26 public primary schools. Views on Inclusion Scale and Teacher Self-Efficacy Scale were used as data collection tools. As a result of the research, it was seen that the teachers' general self-efficacy and their sub-dimensions are at a "very high level". No significant difference was found between

the perceptions of teachers in general self-efficacy and sub-dimensions between gender, status of being an inclusive student in the classroom and taking education / course about inclusion or special education. On the other hand, a significant relationship was found between the perceptions of being a disabled member of the family. It was observed that the attitudes of the teachers participating in the study towards inclusive education were at a "medium level". No significant difference was found between teachers' attitudes towards inclusive education and gender, being an inclusive student in the classroom, being a disabled member of the family. Significant relationships were found in some dimensions of their attitudes towards inclusive education in the education / course taking variable about mainstreaming or special education. In addition, as a result of the multiple linear regression analysis, classroom management and teaching strategies variables were found to be significant predictors of inclusive education.

Keywords: Special education, inclusive education, self-efficacy, attitude.

1. GİRİŞ

Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı topluma ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyaya uyumunu sağlayarak onları zamanın gerektirdiği bilgi ve becerilerle geliştirmektir. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilecek ve katkıda bulunabilecek bir şekilde yetiştirilmeleri gerekir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Bireylerin bu gereksinimlerinin karşılanması için toplumlar kendi eğitim sistemlerini oluştururlar. Bir eğitim sisteminde öğretmen, öğrenci, eğitim uzmanları, yöneticiler, müfredat, eğitim teknolojisi, mali kaynaklar ve fiziki koşullar gibi birçok faktör bulunmaktadır (Şişman, 2004). Öğretmenlerin bu unsurlar arasında oldukça etkili olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, bir eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmada, eğitim ortamlarındaki fiziki koşullar, program, eğitim materyalleri vb. diğer öğelerin ötesinde belirleyici ve yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Bu özelliği ile öğretmenlerin eğitim ortamının en önemli ve etkili faktörü olduğu söylenebilir (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011).

Öğretmenlik, öğrenmeye rehberlik yapan, öğrenciye anlamlı öğrenmeyi sağlayan meslektir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanarak öğrenme yaşantılarını düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından edinilip edinilmediğini değerlendirmektir (Kılıç, Kaya, Yıldırım & Genç, 2004). Eğitimin niteliği öğretmenin niteliğinden önemli ölçüde etkilenir. Öğretmen; öğrenciye hedeflerine ulaşmada rehberlik yapma ve alternatifler sunma, öğrenme ortamını düzenleme, yansıtıcı olma, öğrenciye seçimlerinde destek olma, yeteneklerinin farkına varma ve kendisini gerçekleştirmeye yardımcı olma gibi çağdaş görevleri yerine getirmesi beklenir. Bu görevleri yerine getirebilmesi için de öğretmenin bulunduğu zamanın gerektirdiği niteliklerle donanmış olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak öğretmen eğitiminde, öğretmen adaylarının kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirebilecek yeterliklerle yetiştirilmesi gerekir (Oğuz & Topkaya, 2008).

Bandura (1988)'nin sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz yeterlilik, bir bireyin öğrenme ve davranışları gerekli düzeylere getirmek için kendi kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlilik kişinin kendisinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir (akt. Azar, 2010). Başarısızlıklar karşısında hemen toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları yani pes etmemeleri öz yeterliliği yüksek olanları ayırt eden en önemli özelliktir (Bandura, 1997). Güçlü bir öz yeterlilik, başarı ve olumlu tutum ve hatta en önemlisi de kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlar (Yıldırım & İlhan, 2010).

Bandura'nın yetmişli yılların sonlarında tanımlamış olduğu "öz-yeterlilik inancı" kavramı daha sonraki yıllarda Bandura, Webb, Ashton, Gibson ve Dembo gibi bilim insanları tarafından seksenli yılların başlarından itibaren "öğretmenin yeterlilik inancı" olarak kullanılmaya başlanmıştır (Avcı, 2006). Öğretmen öz yeterlilik inancı; "bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı" (akt. Şenol ve Ergün, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum, bilgi ve beceri dikkate alındığında öz-yeterlilik kavramının, özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak üzerinde durulması gereken önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Bundan dolayı her bir öğretmenin var olan yeterliklerini eğitsel süreçlerde ortaya koyabilmesi için güçlü bir öğretmen öz-yeterlilik algısına sahip olması beklenmektedir. Yüksek düzeyde öz-yeterliliğe sahip olan öğretmenler örgütlemeyi daha iyi yapmakta

ve öğretimi daha istekli bir şekilde yapmaktadırlar. Öz yeterliliği yüksek düzeyde olan öğretmenler çalışılması zor ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle daha fazla ilgilenmektedirler (Soodak & Podell, 1996).

Eğitimde bireye gösterilen değer arttığı, bireyselliğin önem kazandığı bir zamandayız. Bu açıdan dünya nüfusunun azımsanmayacak bir çoğunluğuna ulaşan ve bazı gereksinimleri bulunan bireyler göz ardı edilmemelidir. Eğitim hakkından tüm bireylerin faydalanabilmesi için gerekli yasalar, yönetmenlikler gibi çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Eğitim ve öğretim hakkı en önemli haklardan biri olarak herkes gibi özel gereksinimliler için de asla göz ardı edilmemesi gereken bir husustur (Şahin, 2017). Özel eğitim; normal gelişim gösterenlerden farklı ve özel gereksinimi olan öğrencilere sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst seviyeye gelmesini sağlayan, özel durumunu engele dönüştürmeyi önleyen, özel gereksinimli bireyi kendine yeterli bir duruma getirerek toplumun bir parçası ve kendine yeterli, üretken bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimidir. Özel eğitimin amacı, özel gereksinimli çocukları ihtiyaçlarına göre geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programları ile en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarını sağlayarak, bağımsız ve kendine yeterli bireyler olarak yetiştirmektir (Ataman, 2015).

Gelişmiş ülkelerde özel gereksinimli çocukların büyük kısmı genel okullarda yaşlarıyla beraber en az kısıtlayıcı kaynaştırma ortamlarında öğrenim görmektedir (Ataman, 2015). 2018 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 4. Maddesinde kaynaştırmanın tanımı şu şekildedir: “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir*”. Kaynaştırma, “herkese eşit eğitim fırsatı sağlaması” düşüncesiyle, 1970’li yıllarda İskandinav ülkelerinde ortaya çıkan ve sonra, Avrupa ve Amerika’ya yayılan normalleştirme ilkesinin eğitsel bir sonucudur (Diler, 1998).

Kaynaştırma uygulaması Türkiye’de 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu ile yasal olarak kabul edilmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nun 4. maddesinde “Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır.” kararı yer almaktadır. Bu sayede, kaynaştırma uygulaması ilk olarak burada yasal dayanaklarla desteklenmiştir (Batu, Çolak & Odluyurt, 2013).

Bir eğitim çeşidi olan kaynaştırmanın başarısı için sınıf öğretmenleri gibi diğer öğretmenlerin de tutumlarının olumlu yönde olabilmesi için, özel eğitim dersi almaları ve lisans eğitimleri süresince hazırlanmaları önemlidir. Ancak özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitiminde görev alması olası çoğu öğretmenin olumsuz yönde tutum sergilemeleri kaynaştırma eğitimi bakımından olumsuzluklar oluşturabilmektedir (Sarı & Saygın, 2002). Öğretmen, kaynaştırma programında çocukların öğrenmesine etki edebilecek çok önemli bir unsur olup kaynaştırma uygulanan bir sınıfta bireysel farklılık gözetmeksizin bütün çocukların öğretmenin olumlu tutumlarını görmesi kaynaştırmanın daha başarılı olmasını sağlar. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri kabul etmeleri, kaynaştırma uygulamasının gerekliliğine ve yararına inanmaları, kaynaştırma uygulamasının başarısını etkileyen diğer tüm etmenleri olumlu yönde etkileyecektir (Ataman, 1996). Öğretmenin özel gereksinimli çocuğa olan tutumu, normal gelişim gösteren ve özellikle de özel gereksinimli çocuklar açısından büyük önem taşımaktadır (Batu, 1998). Bazı öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda çekingen davranmakta, bu öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz olduklarını düşünerek çocukların gereksinimlerini karşılayabilmek için diğer öğrencilere göre daha fazla zaman alacağını düşünmektedirler. Bu şekilde düşünen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumlar içinde oldukları kabul edilmektedir (Sucuoğlu & Kargın, 2006).

İlgili alan yazını incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları (Baloğlu, 2020; Alpaslan, 2019; Erkoç, 2017; Özkurt, 2017; Altunbaş, 2011), kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları (Çınar, 2020; Ünsal, 2019; Güney, 2019; Kara, 2016; Aker, 2014) ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Öğretmenlerin öz yeterliliklerini inceleyen çalışmalarda; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz

yeterlilik inanç düzeylerinin “oldukça yeterli” (Demirhan, 2019) ve “yeterli” (Doğan, 2013) olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları inceleyen çalışmalarda; Güney (2019), sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının ortalama düzeyde olduğunu bunun sebebinin de tecrübe ve bilginin az olmasından kaynaklı olabileceğini belirtmektedir. Çınar (2020) ise, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime olumlu baktıklarını belirtmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma yeterliği ve öz yeterliliğini birlikte ele alan çalışmalarda ise (Girgin, 2019; Toy, 2015; Dolapci, 2013) kaynaştırma eğitimi yeterliliği ile öğretmen öz-yeterlilik algısı ilişkisinin olduğunu ve öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları arttıkça, kaynaştırma eğitime ilişkin yeterliliklerinin arttığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının öğretim sürecini daha etkin bir biçimde planlamalarına, uygulamalarına ve değerlendirmelerine katkı sağlayacağı bilinmektedir. Yine öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının olumlu olması sınıf içi uygulamalarda kaynaştırma eğitimi alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarını etkileyecektir. Bu nedenle sınıf yapısının heterojen olduğu, tam zamanlı kaynaştırmanın özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitiminde önemli bir tercih olduğu günümüzde, öğretmen öz yeterliliği ve kaynaştırma eğitime ilişkin tutumları belirlemeye ve arasındaki ilişkiyi değerlendirmeye yönelik olan bu çalışmanın ihtiyaç olduğu ve alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmada “Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu incelenmiştir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları arasında; cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu, ailede engelli birey olma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında; cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu, ailede engelli birey olma durumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, sosyal bilimlerde yaygın olarak büyük kitlelerin (cinsiyet, medeni hal, yaş, gelir düzeyi, mesleki kıdem, çocuk sayısı, öğrenim durumu gibi) araştırmaya konu edilen özelliklerini belirlemek amacıyla yapılan betimsel araştırmalardır. Bu modelde esas amaç, var olan durumu olduğu gibi betimleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli ise, araştırmalarda ortaya konan ilişki ile iki değişkenden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabileceğini gösteren araştırma modelidir (Can, 2017). Bu araştırma Mardin ilinin Kızıltepe ilçesi merkez ilkokullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin nasıl olduğunu belirlemek amacıyla yapılmış ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır.

2.2. Evren Ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Kızıltepe ilçesi resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Mardin ili Kızıltepe ilçe merkezinde toplam 26 ilkokul bulunmakta ve bu okullarda 564 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Bu amaçla, 2019-2020 eğitim öğretim yılında 26 ilkokulda görev yapmakta olan 426 sınıf öğretmenine (1, 2, 3 ve 4. sınıf öğretmenleri) ölçekler uygunlanmıştır. Uygulama sonrası ölçekler gözden geçirilmiş eksik veya yanlış doldurulmuş 11 ölçek çıkarılarak geriye kalan 415 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Nitelikleri

<i>Demografik Nitelik</i>	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	190	45,8
	Erkek	225	54,2
	Toplam	415	100,0
Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu	Evet	110	26,5
	Hayır	305	73,5
	Toplam	415	100,0
Kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu	Evet	157	37,8
	Hayır	258	62,2
	Toplam	415	100,0
Ailede engelli birey olma durumu	Evet	48	11,6
	Hayır	367	88,4
	Toplam	415	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde, 190'nı (%45,8) kadın, 225'inin (%54,2) ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 110'unun (%26,5) sınıfında kaynaştırma öğrencisi olduğu, 305'inin (%73,5) ise sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmadığını belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 157'sinin (%37,8) eğitim/kurs aldığı, 258'inin (%62,2) ise eğitim/kurs almadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailede engelli birey olma duruma göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin 48'inin (%11,6) ailesinde engelli birey olduğu, 367'sinin (%88,4) ise ailesinde engelli birey olmadığı görülmektedir (Tablo 1).

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğretmenlerin bazı kişisel niteliklerini belirleyebilmek için birinci bölümde araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. İkinci bölümde öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını belirleyebilmek için “Kaynaştırma İlişkin Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirleyebilmek için “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğretmenlerin kişisel niteliklerini belirleyebilmek amacıyla “cinsiyet”, “sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu”, “kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu”, “ailede engelli birey olma durumu” yer verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeği

Bu araştırmada, ilk olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilen, daha sonra ise Köse (2007) tarafından yeniden Türkçeye çevrilmiş olan “Öğretmen Öz-yeterlilik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 24

maddeden oluşmakta olup maddelere verilen tepkiler, “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “her zaman” olarak değişen beş noktalı Likert tipi bir ölçek üzerinde verilmektedir. Ölçek 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut olan “Öğrenci GÜdülenmesi” 8 maddeden (1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22), ikinci boyut olan “Sınıf Yönetimi” 8 maddeden (3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21), üçüncü alt boyut olan “Öğretim Stratejileri” 8 maddeden (7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24) oluşmaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = .92$ alt boyutlarında ise “öğrenci güdülenmesi” $\alpha = .82$, “sınıf yönetimi” $\alpha = .84$ ve “öğretim stratejileri” $\alpha = .86$ 'dır (akt. Köse, 2007).

Bu araştırmada ise, öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeğinin genel güvenilirliği incelendiğinde $\alpha = .927$ olarak oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. “Öğrenci GÜdülenmesi” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .814$, “Sınıf Yönetimi” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .824$, “Öğretim Stratejileri” alt boyutunun güvenilirliği $\alpha = .823$ olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Öğrenci güdülenmesi	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	.814
Sınıf yönetimi	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	.824
Öğretim stratejileri	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	.823
Toplam	24 madde	.927

2.3.2. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği

Antonak ve Larivee (1995) tarafından, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğrenim görmelerine yönelik öğretmen tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanma çalışması Kırcaali-İftar (1996) tarafından yapılmıştır. 20 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliği analizinde 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. 4., 5., 7., 8., 12., 14., 18., 19. maddelerin “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” ve “Kaynaştırmaya Karşı Görüşler” ile, 9., 15., 17. maddelerin “Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği” ile, 2., 3., 13., 16., 20. maddelerin “Kaynaştırmanın Yararları” ile, 1. ve 6. maddelerin “Engelli Öğrencinin Yeterliliği” ve “Kaynaştırmanın Faydası”, 10. ve 11. maddelerin ise “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” ile ilişkili oldukları belirlenmiştir. Ölçek Likert tipi yapıya sahip olup; 1 = “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2 = “Katılmıyorum”, 3 = “Kararsızım”, 4 = “Katılıyorum”, 5 = “Kesinlikle Katılıyorum” olmak üzere beşli dereceleme ile cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha = .80$ 'dır (akt. Orel, Töret & Zerey, 2004).

Bu araştırmada ise, Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin genel güvenilirliğinin $\alpha = .805$ olduğu görülmektedir. Alt boyutlarda ise “Kaynaştırma Sınıf Kontrolü” $\alpha = .726$, “Sınıf Öğretmeninin Yeterliliği” $\alpha = .737$, “Kaynaştırmanın Yararları” $\alpha = .790$, “Kaynaştırma Öğrencisinin Yeterliliği” $\alpha = .786$, “Kaynaştırmanın Olumsuz Etkisi” $\alpha = .870$ olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğinin Alt Boyutları ve Cronbach-Alpha Katsayıları

Boyutlar	Boyutlarla İlgili Maddeler	Cronbach-Alpha Katsayıları
Kaynaştırma sınıf kontrolü	4, 5, 7, 8, 12, 14, 18, 19	.726
Sınıf öğretmeninin yeterliliği	9, 15, 17	.737
Kaynaştırmanın yararları	2, 3, 13, 16, 20	.790
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	1, 6	.786
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	10, 11	.870
Toplam	20 madde	.805

2.4. Verilerin Analizi

Veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerinin betimlenmesinde; yüzde (%) ve frekans dağılımı (f) gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek amacıyla normal dağılıma uygunluk analizinde Kolmogrov-Smirnov Z sınamasına başvurulmuştur. Ayrıca verilerin homojenlik durumunu tespit etmek için Levene sınaması kullanılmıştır. Bu sınamaların sonuçlarına göre; cinsiyet, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu değişkenlerinde Independent-Samples t Testi kullanılırken, öğretmenlerin ailede engelli birey olma durumu bağımsız değişkeni için de Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Bu testler sonucunda anlamlı farklılığın hangi denek grupları arasında gerçekleştiğini belirleyebilmek için Turkey test ve Mann-Whitney U testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını yordama düzeyini belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Öz-Yeterlilik Algısı Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiçbir zaman	1	1.00-1.80	Yetersiz
Nadiren	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Bazen	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Çoğu Zaman	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Her zaman	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmada kullanılan öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeği beşli likert tipi ile düzenlenmiş olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 4'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada bireylerin verilen önermeler ile ilgili görüşlerini, çok olumsuzdan çok olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasında kullanılan derecelendirme şu şekildedir: 1. Hiçbir Zaman, 2. Nadiren, 3. Bazen, 4. Çoğu Zaman, 5. Her Zaman şeklinde bir likert tipi ölçektir. Burada ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeğindeki Derecelendirme Seçeneklerinin Puanlara Göre Dağılımı

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80	Yetersiz
Katılmıyorum	2	1.81-2.60	Alt Düzey
Kararsızım	3	2.61-3.40	Orta Düzey
Katılıyorum	4	3.41-4.20	Üst Düzey
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21-5.00	Çok Üst Düzey

Araştırmada kullanılan kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği beşli likert tipi ile düzenlenmiş olduğundan ölçek maddelerinin değerlendirilmesinde, seçeneklerin aldığı değerlere göre Tablo 5'teki ölçütler esas alınmıştır. Araştırmada bireylerin verilen önermeler ile ilgili görüşlerini, çok olumsuzdan çok olumluya doğru sıralanan seçenekleri kullanarak belirtmeleri istenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin yanıtlanmasında kullanılan derecelendirme şu şekildedir: 1. Kesinlikle Katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4.

Katılıyorum, 5. Kesinlikle Katılıyorum şeklinde bir likert tipi ölçektir. Burada ölçekteki her boyutla ilgili verilen cevaplar ve alınan yüksek puanlar o boyutla ilgili özelliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

3. BULGULAR

3.1. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİLİK ALGILARINA İLİŞKİN BULGULAR

3.1.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine Yönelik Boyutlar Temelinde Genel Algılarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliliklerine ilişkin genel algıları incelendiğinde, öğretmenlerin en çok öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,27$), ikinci sırada sınıf yönetimine ilişkin öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,25$) en az ise öğrenci güdülenmesine yönelik öz-yeterliliklerine katılım gösterdikleri ($\bar{x}=4,21$) görülmektedir. Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında öğretmenlerin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci güdülenmesine yönelik öz-yeterliliklerini “çok üst düzeyde” algılarının yanında, öz-yeterliliklerine yönelik genel katılımlarının da “çok üst düzeyde” olduğu ($\bar{x}=4,25$) anlaşılmaktadır (Tablo 6).

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterliliklerine Yönelik Genel Algılarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Öğrenci güdülenmesi	415	4,21	0,48	0,02	Çok üst düzey
Sınıf yönetimi	415	4,25	0,49	0,02	Çok üst düzey
Öğretim stratejileri	415	4,27	0,49	0,02	Çok üst düzey
Öz-yeterlilik Toplam	415	4,25	0,45	0,02	Çok üst düzey

3.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Öz-Yeterlilik Algılarına İlişkin Bulgular

3.1.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öğrenci güdülenmesi	A) Kadın	190	4,20	0,47			
	B) Erkek	225	4,22	0,49	413	-0,47	0,64
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Kadın	190	4,22	0,50			
	B) Erkek	225	4,28	0,48	413	-1,30	0,19
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Kadın	190	4,24	0,49			
	B) Erkek	225	4,31	0,50	413	-1,42	0,16
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,47$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = -1,30$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -1,42$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 7).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran öğrencilerin

güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır.

3.1.2.2. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	110	4,20	0,46			
	B) Hayır	305	4,21	0,49	413	-0,32	0,75
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	110	4,25	0,49			
	B) Hayır	305	4,26	0,49	413	0,07	0,95
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	110	4,26	0,45			
	B) Hayır	305	4,28	0,51	413	-0,39	0,70
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,32$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = 0,07$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -0,39$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 8).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenlerin sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 8).

3.1.2.3. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Kaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	157	4,20	0,49			
	B) Hayır	258	4,21	0,47	413	-0,33	0,74
	Toplam	415					
Sınıf yönetimi	A) Evet	157	4,22	0,51			
	B) Hayır	258	4,27	0,48	413	-1,02	0,31
	Toplam	415					
Öğretim stratejileri	A) Evet	157	4,24	0,53			
	B) Hayır	258	4,29	0,47	413	-1,09	0,28
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “öğrenci güdülenmesi” [$t_{(413)} = -0,33$; $p > 0,05$], “sınıf yönetimi” [$t_{(413)} = -1,02$; $p > 0,05$] ve “öğretim stratejileri” [$t_{(413)} = -0,39$; $p > 0,28$] boyutlarındaki

puan ortalamaları arasında kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 9).

Yukarıda verilen söz konusu öz-yeterliliğe yönelik boyutlarda katılımcı grupların algıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs almayan öğretmenlerin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlere nazaran öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 9).

3.1.2.4. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterliliklerine yönelik algılarının ailede engelli birey olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterliliklerine İlişkin Algılarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Öğrenci güdülenmesi	A) Evet	48	175,04	8402,00	7226,000	0,04*
	B) Hayır	367	212,31	77918,00		
	Toplam	415				
Sınıf yönetimi	A) Evet	48	162,57	7803,50	6627,500	0,01*
	B) Hayır	367	213,94	78516,50		
	Toplam	415				
Öğretim stratejileri	A) Evet	48	167,71	8050,00	6874,000	0,01*
	B) Hayır	367	213,27	78270,00		
	Toplam	415				

*P<.05

Analiz sonuçlarına göre; öğrenci güdülenmesi [U=7226,000; P<.05], sınıf yönetimi [U=6627,500; P<.05] ve öğretim stratejileri [U=6874,000; P<.05] boyutlarında ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu bulgu; öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. (Tablo 10).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, öz-yeterliliğe ilişkin her 3 faktörde de ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin ailesinde engelli birey olan öğretmenlere nazaran sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlerin öğrencilerin güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinin uygulanması konularındaki öz-yeterliliklerini anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde algıladıkları anlaşılmaktadır (Tablo 10).

3.2. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARI

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Boyutlar Temelinde Genel Tutumlarına Ait Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik boyutlar temelindeki tutumları incelendiğinde, öğretmenlerin “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutundaki tutumlarının en yüksek düzeyde ($\bar{x}=3,78$) olduğu, buna karşılık “kaynaştırma sınıf kontrolü” boyutundaki tutumlarının ise en düşük düzeyde ($\bar{x}=2,67$) olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “kaynaştırmanın yararları ” ($\bar{x}=3,47$), “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” ($\bar{x}=2,90$) ve “sınıf öğretmenin yeterliliği”

($\bar{x}=2,84$) şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca puan ortalamaları dikkate alınarak bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin kaynaştırmanın olumsuz etkisi ve kaynaştırmanın yararları boyutlarına yönelik tutumları “üst düzeyde” iken, kaynaştırma sınıf kontrolü, sınıf öğretmenin yeterliliği ve kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği boyutlarına yönelik tutumlarının ise “orta düzeyde” olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik genel tutumlarını ortaya koyan katılımlarının da “orta düzeyde” ($\bar{x}=3,03$) olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 11).

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarına Ait Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	\bar{x}	ss	sh	Yorum
Kaynaştırma sınıf kontrolü	415	2,67	0,58	0,03	Orta düzey
Sınıf öğretmenin yeterliliği	415	2,84	0,80	0,04	Orta düzey
Kaynaştırmanın yararları	415	3,47	0,49	0,02	Üst düzey
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	415	2,90	0,74	0,04	Orta düzey
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	415	3,78	0,95	0,05	Üst düzey
Kaynaştırma Genel Tutum	415	3,03	0,41	0,02	Orta düzey

3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Bağımsız Değişkenlere Göre Kaynaştırma Eğitimi Tutumlarına İlişkin Bulgular

3.2.2.1. Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklemler için t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin ve erkek öğretmenlerin “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)} = -1,36$; $p > 0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)} = -0,22$; $p > 0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)} = -1,44$; $p > 0,05$], “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)} = 0,46$; $p > 0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)} = -0,94$; $p > 0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimi faktörlerine ilişkin öğretmen tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 12).

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Kadın	190	2,63	0,56			
	B) Erkek	225	2,71	0,60	413	-1,36	0,18
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Kadın	190	2,83	0,83			
	B) Erkek	225	2,85	0,78	413	-0,22	0,82
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Kadın	190	3,44	0,49			
	B) Erkek	225	3,51	0,49	413	-1,44	0,15
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Kadın	190	2,88	0,73			
	B) Erkek	225	2,92	0,76	413	0,46	0,65
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Kadın	190	3,73	1,00			
	B) Erkek	225	3,82	0,90	413	-0,94	0,35
	Toplam	415					

* $p < .05$

Yukarıda verilen söz konusu kaynaştırma eğitime yönelik boyutlarda katılımcı grupların tutumları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiş olmasına karşılık, az da olsa erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere nazaran kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Tablo 12).

3.2.2.2. Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	110	2,73	0,57	413	1,17	0,24
	B) Hayır	305	2,65	0,58			
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	110	2,79	0,78	413	-0,69	0,49
	B) Hayır	305	2,86	0,81			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	110	3,49	0,50	413	0,40	0,69
	B) Hayır	305	3,47	0,49			
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	110	2,75	0,78	413	-2,37	0,08
	B) Hayır	305	2,95	0,73			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	110	3,86	0,91	413	1,08	0,28
	B) Hayır	305	3,75	0,96			
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)}=1,17$; $p>0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)}=-0,69$; $p>0,05$], “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)}=0,40$; $p>0,05$], “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)}=-2,37$; $p>0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)}=1,08$; $p>0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu, kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir (Tablo 13).

3.2.2.3. Kaynaştırma Veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Kaynaştırma veya Özel Eğitim Hakkında Eğitim/Kurs Alma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	157	2,73	0,59	413	1,71	0,09
	B) Hayır	258	2,63	0,57			
	Toplam	415					
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	157	2,84	0,83	413	-0,01	0,99
	B) Hayır	258	2,82	0,77			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	157	3,56	0,47	413	2,87	0,00*
	B) Hayır	258	3,42	0,50			
	Toplam	415					
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	157	2,92	0,74	413	0,49	0,63
	B) Hayır	258	2,88	0,75			
	Toplam	415					
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	157	3,92	0,95	413	2,31	0,02*
	B) Hayır	258	3,70	0,94			
	Toplam	415					

*p<.05

Analiz sonucuna göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “kaynaştırmanın yararları” [$t_{(413)}= 2,87$; $p<0,05$] ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” [$t_{(413)}= 2,31$; $p<0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alanların lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulgu, kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin öğretmen tutumları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Buna göre, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 14).

Ancak, “kaynaştırma sınıf kontrolü” [$t_{(413)}= 1,71$; $p>0,05$], “sınıf öğretmenin yeterliliği” [$t_{(413)}= -0,01$; $p>0,05$] ve “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” [$t_{(413)}= 0,49$; $p>0,05$] boyutlarındaki puan ortalamaları arasında, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Söz konusu boyutlarda da kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmen tutumlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Tablo 14).

3.2.2.4. Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının ailede engelli birey olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Tutumlarının Ailede Engelli Birey Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması

<i>Boyutlar</i>	<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>P</i>
Kaynaştırma sınıf kontrolü	A) Evet	48	235,83	11320,00	7472,000	0,09
	B) Hayır	367	204,36	75000,00		
	Toplam	415				
Sınıf öğretmenin yeterliliği	A) Evet	48	213,72	10258,50	8533,500	0,72
	B) Hayır	367	207,25	76061,50		
	Toplam	415				
Kaynaştırmanın yararları	A) Evet	48	209,76	76983,50	8160,500	0,40
	B) Hayır	367	194,51	9336,50		
	Toplam	415				
Kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği	A) Evet	48	208,29	9998,00	8794,000	0,99
	B) Hayır	367	207,96	76322,00		
	Toplam	415				
Kaynaştırmanın olumsuz etkisi	A) Evet	48	212,89	10218,50	8573,500	0,76
	B) Hayır	367	207,36	76101,50		
	Toplam	415				

* $P<0,05$

Analiz sonuçlarına göre; kaynaştırma sınıf kontrolü [$U=7472,000$; $p>.05$], sınıf öğretmenin yeterliliği [$U=8533,500$; $p>.05$], kaynaştırmanın yararları [$U=8160,500$; $p>.05$], kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği [$U=8794,000$; $p>.05$] ve kaynaştırmanın olumsuz etkisi [$U=8573,500$; $p>.05$] boyutlarında öğretmenlerin tutumları arasında ailede engelli birey olma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir (Tablo 15).

Gruplara ait sıra ortalamaları incelendiğinde, kaynaştırma eğitimine ilişkin tüm boyutlarda ailesinde engelli birey olan öğretmenlerin, ailesinde engelli birey olmayan öğretmenlere nazaran sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, ailesinde engelli birey olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Tablo 15).

3.3. KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİNİN YORDANMASINA İLİŞKİN BULGULAR

Sınıf öğretmenlerinin algıları temelinde kaynaştırma eğitiminin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Kaynaştırma Eğitiminin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit (Kaynaştırma Eğitimi)	2,695	,190	-	14,149	0,00	-	-
Öğrenci güdülenmesi	,038	,072	,045	,530	0,11	,026	,026
Sınıf yönetimi	,110	,069	,132	1,599	0,03	,079	,078
Öğretim stratejileri	,068	,072	,083	,949	0,04	,047	,047
R= 0,350	R ² = 0,123						
F ₍₃₋₄₁₄₎ = 3,430	p = 0,00						

Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını oluşturan değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenleri birlikte kaynaştırma eğitimi ile anlamlı bir ilişki ($R = 0,350$, $R^2 = 0,123$) sergilemiştir ($F_{(3-414)} = 3.430$).

Söz konusu iki değişken birlikte, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlardaki değişimin %12,3’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kaynaştırma eğitimi üzerindeki görece önem sırası; sınıf yönetimi ($\beta = 0,132$), öğretim stratejileri ($\beta = 0,083$) ve öğrenci güdülenmesi ($\beta = 0,045$) şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir ($p < .05$). Öğrenci güdülenmesi değişkeninin ise kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır ($p > .05$) (Tablo16).

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımını sağlamada öz yeterlik, öğretim stratejilerini kullanmada öz yeterlilik ve sınıf yönetiminde öz yeterlilik algılarının “çok üst düzeyde” olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin genel yeterlilik algılarının “çok üst düzeyde” bulunması, öğretmenlerin aldıkları eğitime, sahip oldukları bilgi ve becerilere, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine, uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik inançlarının da yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde Baloğlu (2020), Alpaslan (2019) ve Altunbaş (2011) öğretmenlerin genel öz yeterlilik algılarının “oldukça yeterli” olduğu sonucuna ulaşırken; Özkurt (2017) “yeterli” olduğunu belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu sonuçlar araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile genel öz yeterlilik ve alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Bu durum kadın ve erkek öğretmenlerin benzer eğitim ortamlarında eğitim aldıkları için cinsiyet değişkeninin öz-yeterlilik üzerinde bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. İlgili literatür incelendiğinde Keser (2019), Demirhan (2019), Kızılırmak (2017) ve Özkurt (2017)’un ulaştığı sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Korkut (2009) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığın olduğunu belirtmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlilik ve alt boyutları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olup olmamasının öğretmenlerin öz yeterlilik algılarında farklılaşmaya neden olmadığını söyleyebiliriz. Araştırma sonucuna göre sınıfta kaynaştırma öğrencisinin varlığı öz yeterliliği etkilememektedir. Aşçı (2019), sınıf öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının özel gereksinimli öğrencisi olup olmama durumu arasında bir ilişkinin olmadığını saptamıştır. Çiftçi (2016), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisinin olup olmama durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir. Aşçı (2019) ve Çiftçi (2016)’nin çalışmaları araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir.

Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öz-yeterlilik faktörlerine ilişkin öğretmen algıları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alıp almaması öz yeterliliğe etkisinin olmadığı söylenebilir. Arşit (2019) çalışmasında, eğitim alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenlerin öz-yeterliliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarıyla ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ailede engelli birey olma durumunun öğretmen öz yeterliliği üzerinde etkisinin olduğu görülmektedir. Ailesinde engelli birey olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin anlamlı düzeyde olduğu ve farklılaştığı anlaşılmaktadır. Ancak, Dolapci (2013) çalışmasında ailede engelli bireyin olup olmaması ile öğretmen öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik boyutlar temelindeki tutumları incelendiğinde, öğretmenlerin “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutundaki tutumlarının en yüksek düzeyde olduğu, buna karşılık “kaynaştırma sınıf kontrolü” boyutundaki tutumlarının ise en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Diğer boyutlara yönelik tutumlarının ise azalan bir sırada sırasıyla; “kaynaştırmanın yararları”, “kaynaştırma öğrencisinin yeterliliği” ve “sınıf öğretmenin yeterliliği” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır. Çifci (2016) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine karşı ne çok olumlu ne de çok olumsuz tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde Ekşi (2010) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarıyla cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptarken, Güney (2019) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumları ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmama durumuna göre anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bu bulguya göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olma durumunun sınıf öğretmenlerinin tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin mesleki bilgi ve tecrübelerine dayanarak her duruma hazır oldukları ve her bireye karşı nasıl davranması gerektiğini bildikleri şeklinde yorumlanabilir. Güney (2019) çalışmasında, sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenler ile sınıfta kaynaştırma öğrencisi olmayan öğretmenler arasında anlamlı ilişkinin olduğunu ve kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alıp almama arasında “kaynaştırmanın yararları” ve “kaynaştırmanın olumsuz etkisi” boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Buna göre, kaynaştırma veya özel eğitim hakkında eğitim/kurs alan öğretmenlerin kaynaştırmanın yararları ve kaynaştırmanın olumsuz etkisine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim/kurs alan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmanın yararları ile kaynaştırmanın olumsuz etkileri konusunda aldıkları eğitim sayesinde tutumlarının olumlu yönde geliştiği anlaşılmaktadır. Fazlıoğlu ve Doğan (2013), Adil (2019) çalışmalarında kaynaştırma eğitimine yönelik tutum ile kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ders alma arasında anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre ailede engelli bireyin olması ya da olmaması sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarında olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin özel hayatlarındaki tutum ve düşüncelerinden ayrı olarak mesleklerinde aldıkları eğitimin gereğini yerine getirmeyi çalıştıkları ve buna uygun

tutumlar takındıkları söylenilebilir. Onur (2009) çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile ailede engelli birey olma durumu arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirtmiştir.

“Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik algı puanları ve kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşler ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci güdülenmesi, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri gibi öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarını oluşturan değişkenlerin, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenleri birlikte kaynaştırma eğitimi ile anlamlı bir ilişki sergilemiştir. Söz konusu iki değişken birlikte, kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlardaki değişimin %12,3’ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin kaynaştırma eğitimi üzerindeki görece önem sırası; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci güdülenmesi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri değişkenlerinin kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı oldukları görülmektedir. Öğrenci güdülenmesi değişkeninin ise kaynaştırma eğitimi üzerinde anlamlı yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Girgin (2019) araştırmasında sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumları ile kaynaştırmada öğretmen yeterlikleri arasında olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Toy (2015), sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ve alt boyutları ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Çiftci (2016) ise çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını saptamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

- Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarını iyileştirmek amacıyla sınıf öğretmeni yetiştiren üniversitelerin lisans programlarının içeriği kaynaştırma eğitimi ve özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda gözden geçirilerek gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik gerçekçi ve olumlu bir tutuma sahip olabilmeleri için sınıf öğretmeni adaylarının staj eğitimlerinin bir kısmını kaynaştırma eğitimi verilen sınıflarda veya özel eğitim kurumlarında almaları sağlanabilir.
- Öğretmenlere kaynaştırma öğrencileriyle çalışmalarını için teşvikler sağlanabilir.
- Öğretmenlerin okullarda var olan rehberlik servisinden daha fazla yararlanmaları sağlanmalı ve öğretmenlere öğretim süreçleri içerisinde daha fazla destek olunarak öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını ve öz yeterlilik algılarını yükseltici çalışmalar yapılabilir.
- Gelecekte yapılacak çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Yapılan bu çalışma Mardin ilinin Kızıltepe ilçesinde görev yapmakta olan MEB’te çalışan sınıf öğretmenleriyle sınırlıdır. Başka illerde çalışan sınıf öğretmenleriyle daha geniş örneklem grupları üzerinde bu çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerin öz yeterliliklerini ve kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını tespit etmek için farklı ölçme araçları uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Adil, B. (2019). Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aker, G. (2014). Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi hakkındaki tutumları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Alpaslan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı kullandıkları baş etme yöntemleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Altunbaş, S. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Arşit, M. S. (2019). Özel Eğitim Okulları İle Rehberlik Ve Araştırma Merkezlerinde Görev Yapan Rehberlik Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Rehberlik Ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine İlişkin Öz yeterliliklerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi, İstanbul.
- Aşçı, O. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Algıları İle Kişiler Arası Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Ataman, A. (1996). Öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine öğretim elemanı yetiştirilmesi ve eğitimde toplam kalite yönetimi. *Yeni Türkiye (Eğitim özel Sayısı)*, 2(7), 382-389.
- Ataman, A. (Ed.). (2015). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcı, N. (2006). Öğretmenin yeterlik inancı. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 162-173.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının özyeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Baloğlu, C. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile örgütsel yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Batu, S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Batu, S., Çolak, A. & Odluyurt, S. (2013). *Özel Gereksinimli Çocukların Kaynaştırılması (2.Basım)*. Ankara: Vize yayınları.
- Can, A. (2017). SPSS İle bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. Ankara: PegemAkademi.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 207-237.
- Çınar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çiftci, C. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Demirhan, S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile değişme hazır olma durumları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Doğan, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısı Ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Ağrı İli Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.
- Dolapci, S. (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Diler, N. (1998). Kaynaştırma Kavramı, Kaynaştırma Uygulamaları ve Etkili Kaynaştırma İçin Yapılması Gerekenler, 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Edirne.
- Ekşi, K. (2010). Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Erkoç, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Fazlıoğlu, Y. & Doğan, M. K. (2013). Öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 223-234.
- Girgin, U. İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Güney, B. (2019). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumu ve tutumun iyileştirilmesine yönelik çözüm önerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Kara, Z. (2016). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Keser, A. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumlarının öz yeterlilik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N. & Genç, G., (2004). Eğitimci Gözüyle Öğretmen ve Öğrenci. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Malatya.
- Kızılırmak, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlilik inançları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Korkut, K. (2009). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Köse, İ. A. (2007). Öğretmen öz yeterlilik algısı ölçeğinin farklı gruplarda yapı geçerliğinin sınanması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlilik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14, 1-20.
- Onur, M. (2009). Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Kâğıthane İlçesi Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Orel, A., Töret, G. & Zerey Z. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (1), 23-33.
- Özkurt, M. F. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile öğretim teknolojileri ve materyal tasarım becerileri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Sarı, H. & Saygın, F. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Etkinlikleri Almalarına Yönelik İhtiyaçların Analizi. XI. Ulusal Eğitim Kongresi Bildirileri. Konya.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. (1996). Öğretmen etkinliği: Çok yönlü bir yapının anlaşılmasına doğru. *Eğitim ve Öğretmen Eğitimi*, 12 (4), 401-411.
- Şahin, S. (2017). İlköğretim kaynaştırma ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin veli ve sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Şenol, F. B. & Ergün M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Şişman, M. (2004). *Öğretmenliğe Giriş (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Toy, S. N. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ünsal, K. (2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında rol alan sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Yıldırım, F. & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatti Dergisi*, 21(4), 301-308.



Özel Yetenekli Öğrencilerin Psikolojik Danışmana İlişkin Algılarının İncelenmesi

Ümit DOĞAN¹

¹ Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı,
doganumit18@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>

Merve DURUĞA²

² Öğretmen, Mahmut Hümayun Özhelvacı Ortaokulu,
merveuzunduruga61@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9643-0878>

Geliş Tarihi/Received: 17.03.2021 Kabul Tarihi/Accepted: 20.05.2021 e-Yayın/e-Printed: 30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.168>

ÖZ

Bu çalışma özel yetenekli öğrencilerin "psikolojik danışman" kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan 41 kız, 39 erkek toplam 80 özel yetenekli öğrencinin "Psikolojik danışman..... gibidir. Çünkü....." ifadelerini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre özel yetenekli öğrenciler "Psikolojik Danışman" kavramı için 80 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Bu işlem sonucunda "Psikolojik Danışman" kavramı için beş kategori elde edilmiştir. Bu kavramsal kategoriler: "Sorun Çözen Unsurun İfadesi Olarak Psikolojik Danışman", "Değerli Bir Unsurun İfadesi Olarak Psikolojik Danışman", "Belirsizlik ve Anlamsızlık Unsuru Olarak Psikolojik Danışman", "Güven Unsuru Olarak Psikolojik Danışman", "Abartılan Bir Unsurun İfadesi Olarak Psikolojik Danışman" başlıkları altında toplanmıştır. Çıkan sonuçlara göre de yapılan çıkarımlar ve tartışmalar makale sonunda paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel, Yetenekli, Psikolojik Danışman.

Analysis of Specially Talented Students' Perceptions About Psychological Counseling

ABSTRACT

This study was conducted in order to reveal the perceptions of gifted students towards the concept of "Psychological counselor" through metaphors. The research was conducted based on the phenomenological phenomenology pattern, one of the qualitative research designs. The data of research is obtained by completing the expressions " Psychological counselor is like..... Because....." of 80 students in the Şanlıurfa Science and Art Center and this collecting data is interpreted according to the content analysis. Because "was obtained by completing the expressions. The collected data were analyzed and interpreted using content analysis technique. Frequency and percentage values are calculated. According to the findings, gifted students produced 80 valid metaphors for the concept of "Psychological Counselor". These metaphors were then categorized by taking their common features and analogy aspects into consideration. As a result of this process, five categories were obtained for the concept of "Psychological Counselor". These conceptual categories are: " Psychological Counselor as the Expression of the Problem Solving Element ", " Psychological Counselor as the Expression of a Valuable Element ", " Psychological Counselor as an Element of Uncertainty and Meaning ", " Psychological Counselor as an Element of Trust ", It was collected under the headings of "Psychological Counselor as Expression of an Exaggerated Element". Inferences and discussions made according to the results are shared at the end of the article.

Keywords: Special, Gifted, Guide, Psychological Counselor.

1. GİRİŞ

Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde zekâ; öğrenilenden yararlanabilme, yeni durumlara uyabilme ve yeni çözüm yolları bulabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019). Vural'a (2004) göre ise zekâ; kişinin anlama, kavrama, öğrenme kapasitesidir. Herhangi bir performans alanında gösterilen yüksek potansiyel veya üst düzey kapasite ise üstün zekâ ve yetenek olarak tanımlanmaktadır (Sak, 2010). Geçerli ve

güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü (ZB) sağlayan; kendi yaşlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara özel yetenekli birey denir (Ataman, 2005). Özel yetenekli öğrenci; zekâ, yaratıcılık, sanat kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen ve bu alanlarda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerdir (MEB, 2007). Özel yeteneklileri diğer bireylerden ayıran özellikler genellikle şu şekilde verilebilir: İleri düzeyde zihinsel yetenek, çeşitli alanlarda özel yetenek, duyarlılık, yaratıcılık ve yoğun motivasyon (MEB, 1991). Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin eğitim kapasitelerinin yükseltilmesi ve özel yeteneklerinin geliştirilmesi amacıyla 1995 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne Bilim ve Sanat Merkezleri (Bilsem) açılmıştır. Bilsem'ler okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır (Davaslıgil, 2000). 2019-2020 eğitim öğretim yılı verilerine göre, 83 Bilim ve Sanat Merkezi'nde 6609'u erkek, 5497'si kız olmak üzere toplam 12106 öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2019).

Özel yetenekli öğrencilerin eğitiminde rehberlik hizmetleri çok önemli bir yer tutar ki rehberlik hizmetleri bireyin kendini ve çevresini tanıması, bireyin gelişiminde gerekli olan seçimleri en etkili şekilde yapabilmesi, problemlerini çözebilmesi, çevresine kolayca uyum sağlayabilmesi ve böylece kendini gerçekleştirme için yapılan sistematik ve profesyonel bir psikolojik yardım süreci olarak tanımlanmaktadır (Güven, 2006). Türk Millî Eğitiminin genel amaçları çerçevesinde eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri; kendini tanıyan, kendine sunulan eğitsel ve mesleki fırsatları değerlendirebilen, sorumluluk alabilen bireyler yetiştirilmesini ve bireylerin toplum içinde sağlıklı bir şekilde yaşamlarını sürdürebilmeleri için sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerini desteklemeyi amaçlar (MEB, 2020). Temel işlevlerine göre rehberlik hizmetlerine bakıldığında; Uyum sağlayıcı rehberlik, Yöneltilici rehberlik, Ayarlayıcı rehberlik, Gelişimsel rehberlik, Önleyici rehberlik, Tamamlayıcı rehberlik şeklinde açıklandığı görülmektedir (Uz Baş, 2009). Günümüzde gerek ilköğretim basamağında gerekse ortaöğretim basamağında yürütülen rehberlik faaliyetlerinde gelişimsel rehberlik anlayışıyla hareket edildiği söylenebilir (Yeşilyaprak, 2001). Gelişimsel rehberlikte psikolojik danışmanlarla birlikte yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin önemli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Bunun yanı sıra rehberlik hizmetlerinde psikolojik danışmanlar birlikte bu paydaşların işbirliği ve yardımlaşma içerisinde olması zorunluluğu da söz konusudur. Bu hizmetlerin sunulmasında okullarda Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği (2020) kapsamında psikolojik danışmanlar önderlik ederler. Bu kapsamda psikolojik danışmanların görevleri Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2020) şu şekilde ifade etmektedir ; (1) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman gelişimsel ve önleyici hizmetler, iyileştirici hizmetler ve destek hizmetlere ilişkin görevlerini yerine getirir. (2) Gelişimsel ve önleyici hizmetler; a) Sınıf rehberlik programı kapsamında rehberlik alanında özel bilgi ve beceri gerektiren etkinlikleri uygular. b)Bireyi tanıma çalışmaları kapsamında bireyi tanıma tekniklerini uygular, değerlendirmelerini raporlaştırarak öğrencilere geribildirimde bulunur ve ilgililerle paylaşır. Gerekliğinde bireyi tanıma tekniklerini geliştirme çalışmalarına katılır. c) Bilgi verme çalışmaları kapsamında öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişim alanlarında ihtiyaç duydukları bilgileri bireysel çalışmalar, grup çalışmaları veya yayın hazırlama yoluyla öğrencilerle paylaşır. ç) Yöneltilme ve izleme çalışmaları kapsamında bireyi tanıma ve bilgi verme hizmeti sunarak öğrenciyi kendine uygun olan eğitim kurumuna, alana, dala, staja, işe, mesleğe, okul içi ya da okul dışı sosyal ve kültürel etkinliklere yöneltilir ve öğrencinin gelişimini izler. Merkezî sınavlara ait tercih dönemlerinde görev alır. (3) İyileştirici hizmetler; a) Öğrencilerin sosyal duygusal, akademik ve kariyer gelişimlerinin desteklenmesi, kendilerini keşfetmeleri, duygusal, düşünsel, davranışsal düzeyde kapasitelerinin güçlendirilmesi, iyileştirme ve geliştirme amacıyla formasyonu uygun olan rehber öğretmen/psikolojik danışman bireysel ve grupla psikolojik danışma yapar. b) Psikososyal destek hizmetleri kapsamında; 1) Doğal afetler ile kaza, ihmal, istismar, intihar, şiddet, savaş, göç ve salgın hastalıklar gibi zorlu yaşam olaylarında öğrenci, aile ve öğretmenlere psikolojik ve sosyal destek sağlar. 2) Hakkında danışmanlık tedbir kararı verilen çocuğa ve

çocuğun bakımından sorumlu kişilere hizmet sunar. 3) Eğitim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman bulunmaması veya çocuğun herhangi bir eğitim kurumu ile ilişkisinin olmaması durumunda danışmanlık tedbir uygulamaları il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerinin görevlendireceği, çocuğun ikamet adresinin bulunduğu eğitim bölgesinde görevli rehber öğretmen/psikolojik danışman yerine getirir. Danışmanlık tedbir kararlarına ilişkin görevlendirmelerde rehber öğretmen/psikolojik danışmanların hâlihazırda yerine getirmekte oldukları danışmanlık tedbir kararları da gözetilerek dengeli bir dağılım sağlanır.

c) Sevk çalışmaları kapsamında bireyin, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin müdahale alanı ya da rehber öğretmen/psikolojik danışmanın mesleki yeterlikleri dışında kalan bir uzmanlık alanında yardıma ihtiyaç duyması durumunda, bireyi yardım alabileceği düşünülen daha yetkin uzman kişi, kurum veya kuruluşlara yönlendirir. (4) Destek hizmetleri; a) Müşavirlik hizmetleri kapsamında, öğrencinin gelişimini desteklemek için öğretmen, veli, yönetici ve okul içerisinde öğrenci ile iletişimde olan diğer kişilere kendilerini geliştirmeleri, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışı kazanmaları amacıyla çalışmalar yürütür. Sınıf rehberlik programlarının hazırlanmasında, uygulanmasında, sınıf içi rehberlik uygulamalarının geliştirilmesinde sınıf rehber öğretmenlerine müşavirlik eder. b) Program yönetimi çalışmaları kapsamında; 1) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını rehberlik ve araştırma merkezine iletmek üzere en geç ekim ayının ilk haftasında e-Rehberlik sistemi üzerinden hazırlar. 2) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı doğrultusunda e-Rehberlik sistemi üzerinden kendi haftalık programını hazırlar. 3) Her yıl Kasım ayı içerisinde sınıf rehber öğretmenleri tarafından bir örneği rehberlik ve psikolojik danışma servisine iletilen risk altındaki öğrencilere ait verileri birleştirerek eğitim kurumuna ait risk haritasını oluşturur. 4) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programı kapsamında gerçekleştirilen çalışmaları e-Rehberlik sistemine işler. Danışma sürecinde danışan dosyası aracılığı ile gerekli kayıtları tutar. Elektronik ortama işlenmesi mümkün olmayan çalışmaları dosyalar ve usulüne uygun olarak saklar. 5) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programını ders yılı boyunca sınıf rehber öğretmenleri, öğretmenler ve eğitim kurumu yöneticileri ile iş birliği içerisinde uygular ve programın etkililiğini ders yılı sonunda değerlendirir. c) Araştırma ve proje çalışmaları kapsamında, sunduğu hizmetlerin etkililiğini ve verimliliğini artırmak amacıyla araştırma, izleme ve değerlendirme çalışmaları yapar. Gerekliğinde eğitim kurumunda yürütülen proje çalışmalarına katılır. ç) İşbirliği kapsamında, doğal üyesi olduğu kurul ve komisyonlara katılır, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin görevlerini yerine getirir. Rehberlik ve araştırma merkezleri tarafından düzenlenen toplantı, eğitim etkinlikleri, proje ve ekip çalışmalarına katılır. Öğrencilerin gelişimsel ihtiyaç ya da sorunlarına yönelik olarak ortak bir amaç ve sorumluluk çerçevesinde veli, öğretmen, idareci, diğer kişi ve kurumlarla iş birliği yapar. d) Ders saatinde bireysel veya grupla yürütülen çalışmalarda öğrencinin devamsız görünmemesi için okul yönetimi ve ders öğretmeniyle iş birliği yaparak gerekli tedbirleri alır. e) Okul rehberlik ve psikolojik danışma programının etkililiğini artırmak, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek, mesleğine ilişkin güncel gelişmeleri izleyerek daha nitelikli hizmet sunmak için bilimsel kongre, konferans, panel ve hizmet içi eğitimlere katılır, gerektiğinde hizmet içi eğitim verir (MEB, 2020).

Psikolojik danışmanlara yönelik algının farklılığı nedeniyle psikolojik danışmanlar sıkıntılar yaşamaktadırlar. Örneğin Bıçak'a (2006) göre rehberlik servislerinin fiziksel yetersizliği, mesleki araç-gereç yetersizliği, meslek standardizasyonu ve meslek etiğinin yeterince belirgin olmayışı, öğrenci sayısının fazlalığı, maddi desteğin yetersizliği, yönetmelikte ifadesini bulan uygulamaların yerine getirilememesi bazı sorunlardandır. Bu sorunları fark eden kişilerin başında hiç kuşkusuz psikolojik danışmanlarla sürekli etkileşim halinde olan öğrenciler gelmektedir. Özel yetenekli çocukların en önemli özelliklerinden biri sosyal ve kişilik özellikleri oldukça gelişmiştir. Karşısındakilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilme yeteneğine sahiptirler. Meseleleri sorgular, net bir şekilde düşünür, ilişkileri fark eder ve anlamları idrak ederler (MEGEP, 2009). Bu bağlamda okullarında ve Bilim ve Sanat Merkezlerinde özel yetenekli öğrencilerin sürekli etkileşim halinde oldukları rehberlik öğretmeni ile alakalı akıllarında çeşitli imgeler oluşturacakları kesindir. Okula ve çalışanlarına dair meseleleri sorgular ve manalarını çok kolay şekilde anlamlandırır. Bu algıların niteliği ise öğrenciler ile psikolojik danışmanların karşılıklı ilişkilerinin yönünü ve niteliğini belirleyecek, daha da önemlisi eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini doğrudan etkileyecektir (Yalçın ve Erginer, 2012).

Akıllarda oluşturulan imgelerin analizi oldukça önemlidir. Bu imgeler sayesinde bilinenler yardımıyla bilinmeyi anlatmak ve bir olgunun benzetmelerinden yola çıkarak olguyu bilinir hale getirilmesi sağlanır ki buna metafor denilir (Balci, 2003). Benzetme kavramıyla yakın bir anlam taşıyan metafor kavramı, bilinmeyi biline aktarmak suretiyle açıklamak ya da nitelikleri bir gerçeklik düzleminden bir başkasına aktarmak suretiyle iş gören bir söz ya da görüntü aracı olarak tanımlanabilir (Mutlu, 1998). Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizmasıdır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlar; bireyi yaratıcı düşünmeye, hayal etmeye, kendi yaşantısı içinde anlamlandırmaya yönlendirmektedir. Aynı zamanda metaforlar, bireylerin sınırlandırmasını engelleyerek onları yaratıcılığa yönlendirirken, dilin derinliklerinde kendilerini bulmalarını sağlamaktadır. Bu bakımdan, bireylerin düşüncelerini, duygularını, yaşantılarını tanımlamalarında metaforlardan yararlanmaları kaçınılmazdır (Girmen, 2007). Bu nedenle, metaforlar, metaforu oluşturan bireyin geçmiş yaşantılarından, ön öğrenmelerinden ve sosyal çevresinden soyutlanamaz. Bu açılardan, eğitim ortamlarında kullanılan metaforların önemli işlevleri vardır (Oğuz, 2009). Bilimden siyasete, edebiyattan ekonomiye en karmaşık düşünceler, anlamlar, açıklamalar, ilişkilendirmeler metafor yoluyla anlaşılabilir hale gelir; farklı entelektüel ve bilişsel düzeydeki insanlar birbirini anlar hale gelirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Ülkemizde özellikle son yıllarda metaforik araştırmalar oldukça yaygınlaşmış ve birçok çalışma yayınlanmıştır. Bu çalışmalardan özel yetenekliler ile ilgili olanlar Beşkardeş (2004), Çapan (2010), Erişti (2012), Mertol, Doğdu ve Yılar (2013), Kunt ve Tortop (2013) ve Özsoy (2014) olarak tespit edilmiştir.

Özel yetenekli çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamında gerekli önlemlerin alınması adına psikolojik danışman metaforlarının araştırılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla tespit etmek ve tespit edilen zihinsel imgeleri çeşitli kategorilerde sınıflandırarak özel yetenekli öğrencilerin zihinsel imgelerine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır. Böylece özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin beklentilerine bağlı olarak eğitim-öğretim uygulamalarının nasıl yapılacağı, rehberlik hizmetlerinde nelere yer verileceği ve ailelerin davranış ve rollerinin nasıl olacağı ortaya konulabilecektir. Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilerin büyük bir bölümü yurt dışında yapılmış araştırmalara bağlıdır. Ancak ülkemizin kendine has tüm özellikleri dikkate alındığında ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilerin tüm algıları gibi psikolojik danışmana ilişkin algılarının farklı olacağı kesindir. Alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışmana ilişkin algılarının nasıl olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamış da olması yapılacak olan çalışmanın önemini attırmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin psikolojik danışman kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Bu kavramsal kategoriler özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri bakımından farklılık göstermekte midir?
4. Bu kavramsal kategoriler özel yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okul düzeyleri bakımından farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, nitel araştırma olarak desenlenmiştir. Çalışmanın amaçları ile “derinlemesine betimleme, yorumlama, aktörlerin bakış açılarını anlama” amaçları (Yıldırım ve Şimşek, 2011) uyumlu olduğu için bu desen tercih edilmiştir. Olgu bilim deseni fark ettiğimiz, ancak derin ve detaylı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bir araştırma bir veya birkaç kişinin deneyimlerine ilişkin hikayeleri rapor ederken, fenomenolojik çalışma birkaç kişinin bir fenomen veya kavramlarla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar. Olgubilim çalışmalarının temel amacı, bir olguya ilgili kişisel deneyimleri, daha genel bir düzeye çekmektir (Creswell, 2007).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan, özel yetenekli olduğu Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği uzmanlar tarafından uygulanan WISC-R testi ile daha önceden tespit edilmiş (zekâ testi puanı 130'un üzerinde olan) 80 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler, özel yetenekli öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılanların 41'i kız (%51,25), 39'u erkek (%48,75) öğrencidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 35'i (%43,75) ortaokul, 45'i (%56,75) ise lise öğrencisidir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan katılımcıların “psikolojik danışman” kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için “Psikolojik danışman.....gibidir. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için katılımcılara bu cümlenin yazılı olduğu bir form verildikten sonra metafor oluşturma hakkında bilgi verilmiş ve onlardan kendi düşüncelerine göre psikolojik danışmanın başka bir kavrama benzetilmesi istenmiş, sonra da “çünkü” kavramı verilip bu benzetmenin mantıklı bir açıklamasının yapılması istenmiştir.

2.4. Araştırmada Kullanılan Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde genel olarak özetlenen veriler, içerik analizinde daha derinlemesine incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara içerik analizi sonucu ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede özel yetenekli öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar ilgili literatürde olduğu gibi 5 aşamada analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Verilerin analiz edilmesinde kullanılan bu aşamalar;

- 1) Adlandırma aşaması,
- 2) Eleme aşaması,
- 3) Kategori geliştirme aşaması,
- 4) Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması,
- 5) Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşaması şeklinde belirlenmiştir.

Adlandırma Aşaması: Bu aşamada özel yetenekli öğrencilere uygulanan anketler toplanmış ve hepsinin bir arada olduğu geçici bir liste oluşturulmuştur. Tüm metaforların anketlerde belirgin bir şekilde geliştirilip geliştirilmediği kontrol edilmiştir.

Eleme Aşaması: Eleme aşamasında özel yetenekli öğrenciler tarafından üretilen metaforlar Saban'da (2008) olduğu gibi; Metaforun konusu, Metaforun kaynağı, Metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından ele alınmıştır. Bu doğrultuda; Belli bir metafor kaynağı içermeyen, Üretilen metafora dair bir gerekçe belirtmeyen, “psikolojik danışman” kavramlarının açıklanması için katkısı olmayan anket olmadığından herhangi bir eleme yapılmamıştır.

Kategori Geliştirme Aşaması: Özel yetenekli öğrenciler tarafından üretilen metaforların “psikolojik danışman” kavramının hangi özellikleri düşünülerek oluşturulduğu incelenmiş ve nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmıştır. Bu doğrultuda adlandırma aşamasında metaforlara verilen kodlar dikkate alınarak, benzer temaları içeren metaforlar aynı kategoriye dâhil edilmiştir. Bu aşamada kategorilerin nasıl oluşturulduğuna ışık tutması açısından öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin doğrudan ifadeleri yazılırken gerçek isimleri yerine “Ü-1” gibi kod isimler kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması: Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için, üretilen metaforların bulunduğu kategoriyi temsil edip etmediğini onaylamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlik= Görüş birliği/Görüş birliği+görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmıştır (Miles

ve Huberman, 1994; Akt: Şenel ve Aslan, 2014). Çıkan sonuç %93 olarak bulunmuş olup çıkan sonuç araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

Frekansların Hesaplanması ve Verilerin Yorumlanması: Bu aşamada oluşturulan kategoriler tablolaştırılmış ve özel yetenekli öğrencilerin bu metaforları kullanma sıklıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Özel yetenekli öğrencilerin “psikolojik danışman” kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlardan benzer temaları içerenler aynı başlık altında bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların benzer olma durumları belirlenirken benzetme yönü esas alınmıştır. Bu doğrultuda özel yetenekli öğrencilerin “psikolojik danışman” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3.1. Psikolojik Danışman Kavramına İlişkin Bulgular

Bu çalışmada elde edilen genel bulgulara göre, özel yetenekli öğrenciler “psikolojik danışman” kavramına yönelik geçerli toplam 80 adet geçerli metafor üretmiştir. Öğrencilerin üretmiş olduğu bu metaforlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Özel Yetenekli Öğrencilerin “Psikolojik Danışman” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%
1	Hırsız	1	1,25	41	Pervane	1	1,25
2	Sıfır	1	1,25	42	Tv kumandası	1	1,25
3	Gölge	1	1,25	43	Annemin bileziği	1	1,25
4	Keskin nişancı	1	1,25	44	Sigorta	1	1,25
5	0 Rh (-) Kan	1	1,25	45	Filika	1	1,25
6	Türbe	1	1,25	46	Solucan	1	1,25
7	Avcının yalanları	1	1,25	47	Rolünü unutmuş oyuncu	1	1,25
8	Bando	1	1,25	48	Yosun	1	1,25
9	Kazı kazan	1	1,25	49	Erkek çocuk	1	1,25
10	Tükenmez kalem	1	1,25	50	Müdür	1	1,25
11	Komşumuzun çocuğu	1	1,25	51	Topraklı priz	1	1,25
12	Sıfırın sıfıra bölünmesi	1	1,25	52	Sihirbaz	1	1,25
13	İnsansız hava aracı	1	1,25	53	Cibinlik	1	1,25
14	Arabalardaki airbag	1	1,25	54	Tahterevalli	1	1,25
15	Annemin salondaki vitrini	1	1,25	55	Acil servis	1	1,25
16	Alaeddin’in lambası	1	1,25	56	Kış lastiği	1	1,25
17	Yalan makinesi	1	1,25	57	Antika	1	1,25
18	Enginar yemeği	1	1,25	57	Raptiye	1	1,25
19	Uçaklarda pilotun konuşması	1	1,25	59	Okyanus	1	1,25
20	Anne kucığı	1	1,25	60	Mikroskop	1	1,25
21	Vidanjör	1	1,25	61	Lokantadaki açık büfe menü	1	1,25
22	Tamirci	1	1,25	62	Anne	1	1,25
23	Dilsiz tercüman	1	1,25	63	Hayalet	1	1,25
24	Gökkuşuğu	1	1,25	64	Mezarlık	1	1,25
25	Reflektör	1	1,25	65	Kahvehane	1	1,25
26	Sis farı	1	1,25	66	PTT	1	1,25
27	İsveç çakısı	1	1,25	67	Maymuncuk	1	1,25
28	Bungee Jumping’teki Halat	1	1,25	68	Aşçı	1	1,25
29	Uçaklardaki kara kutu	1	1,25	69	Kahve	1	1,25
30	Emzik	1	1,25	70	Kör bastonu	1	1,25
31	Kutuplardaki Güneş	1	1,25	71	Can suyu	1	1,25
32	Çelik yelek	1	1,25	72	İsot	1	1,25
33	Yangın tüpü	1	1,25	73	Maydanoz	1	1,25
34	Bayram harçlığı	1	1,25	74	Beşik	1	1,25
35	Çelik kasa	1	1,25	75	Göbek bağı	1	1,25
36	Trafik ışığı	1	1,25	76	Bıçak keskinleştirici	1	1,25
37	Hıçkırık	1	1,25	77	Araba freni	1	1,25
38	Ağrı kesici ilaç	1	1,25	78	Jeneratör	1	1,25
39	Savaş	1	1,25	79	Asansör	1	1,25
40	Kalorifer	1	1,25	80	Mahkeme	1	1,25
Toplam						80	100

Tablo 1 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin “psikolojik danışman” kavramına yönelik 80 farklı çeşit geçerli metafor oluşturduğu görülmektedir. Oluşturulan metaforlar, benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Bu kategoriler ve kategorilerde yer alan metaforlar Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Özel Yetenekli Öğrencilerin “Psikolojik Danışman” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f/%
Abartılan Unsur	Avcının yalanları (1), Kazı kazan (1), Komşumuzun çocuğu (1), Alaaddin’in lambası (1), Enginar yemeği (1), Erkek çocuk (1), Sihirbaz (1), Mezarlık (1)	8	8/10,00
Belirsiz ve Anlamsız Unsur	Hırsız (1), Tükenmez kalem (1), Sıfırın sıfıra bölünmesi (1), İnsansız hava aracı (1), Annemin salondaki vitrini (1), Uçaklarda pilotun konuşması (1), Dilsiz Tercüman (1), Kutuplardaki Güneş (1), Hıçkırık (1), Rolünü unutmuş oyuncu (1), Müdür (1), Tahterevalli (1), Hayalet (1), Kahvehane (1), Maydanoz (1), Savaş (1)	16	16/20,00
Güven Veren Unsur	Arabalardaki airbag (1), Anne kucağı (1), Reflektör (1), Sis farı (1), Bungee Jumping’taki Halat (1), Çelik yelek (1), Yangın tüpü (1), Çelik kasa (1), Sigorta (1), Filika (1), Topraklı priz (1), Cibinlik (1), Kış lastiği (1), Anne (1), Maymuncuk (1), Araba freni (1), Jeneratör (1)	17	17/21,25
Sorun Çözen Unsur	Gölge (1), Keskin nişancı (1), Türbe (1), Bando (1), Yalan makinesi (1), Vidanjör (1), Tamirci (1), İsveç çakısı (1), Uçaklardaki kara kutu (1), Trafik ışığı (1), Ağrı kesici ilaç (1), Tv kumandası (1), Yosun (1), Acil servis (1), Raptiye (1), Mikroskop (1), Lokantalardaki açık büfe menü (1), PTT (1), Beşik (1), Bıçak keskinleştirici (1), Mahkeme (1)	21	21/26,25
Değerli Unsur	Sıfır (1), 0 Rh (-) Kan (1), Gökkuşağı (1), Emzik (1), Bayram harçlığı (1), Kalorifer (1), Pervane (1), Annemin bileziği (1), Solucan (1), Antika (1), Okyanus (1), Aşçı (1), Kahve (1), Kör bastonu (1), Can suyu (1), İso (1), Göbek bağı (1), Asansör (1)	18	18/22,50
Toplam		80	100/100

Tablo 2’ de görüldüğü gibi özel yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 5 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

Kategori 1. Abartılan Bir Unsurun İfadesi Olarak Psikolojik Danışman: Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler, psikolojik danışmanı abartılan bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Avcının yalanları (1), Kazı kazan (1), Komşumuzun çocuğu (1), Alaaddin’in lambası (1), Enginar yemeği (1), Erkek çocuk (1), Sihirbaz (1), Mezarlık (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriye oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Psikolojik danışman komşumuzun çocuğu gibidir. Çünkü annem hep onu över ama abartıldığı gibi ne bilgi sahibidir ne de başarılıdır.”(Ü-80)

“Psikolojik danışman avcının yalanları gibidir. Çünkü psikolojik danışmanın önemini anlatan öğretmenlerimiz abartarak anlatır, ama aslında kendisinde inanmaz.”(Ü-11)

“Psikolojik danışman enginar yemeği gibidir. Çünkü enginar yemeğinin övüldüğü gibi Psikolojik Danışman de çok övülür ama daha bir faydasını görmedik.”(Ü-19)

Kategori 2. Belirsiz ve Anlamsız Bir Unsurun İfadesi Olarak Psikolojik Danışman: Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler, psikolojik danışmanı belirsiz ve anlamsız bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Hırsız (1), Tükenmez kalem (1), Sıfırın sıfıra bölünmesi (1), İnsansız hava aracı (1), Annemin salondaki vitrini (1), Uçaklarda pilotun konuşması (1), Dilsiz tercüman (1), Kutuplardaki Güneş (1), Hıçkırık (1), Rolünü unutmuş oyuncu (1), Müdür (1), Tahterevalli (1), Hayalet (1), Kahvehane (1), Maydanoz (1), Savaş (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriye oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Psikolojik danışman annemin salondaki vitrini gibidir. Çünkü psikolojik danışman vardır ama okulda neye yarar kimse anlamaz.”(Ü-22)

“Psikolojik danışman uçaklardaki pilotun konuşması gibidir. Çünkü konuşsa anlamaz, anlarsanız da yaranıza merhem olmaz.”(Ü-31)

“Psikolojik danışman insansız hava aracı gibidir. Çünkü var mı yok mu? Varsa neye yarar? Ne iş yapar? Bilen yoktur.”(Ü-8)

Kategori 3. Güven Veren Bir Unsurun İfadesi Psikolojik Danışman: Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler, psikolojik danışmanı güven veren bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Arabalardaki airbag (1), Anne kucacı (1), Reflektör (1), Sis farı (1), Bungee Jumping’taki Halat (1), Çelik yelek (1), Yangın tüpü (1), Çelik kasa (1), Sigorta (1), Filika (1), Topraklı priz (1), Cibinlik (1), Kış lastiği (1), Anne (1), Maymuncuk (1), Araba freni (1), Jeneratör (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Psikolojik danışman bungee jumping’taki halat gibidir. Çünkü o okuldaysa güvendesin demektir. O yoksa her an düşebilirsin ve kaldıran olmayabilir.”(Ü-44)

“Psikolojik danışman anne kucacı gibidir. Çünkü psikolojik danışman konuşmaları insana güven verir ve başarıya inancın artar.”(Ü-50)

“Psikolojik danışman filika gibidir. Çünkü her zaman lazım olmasa da insana acil durumlar için güven veriyor.”(Ü-5)

Kategori 4. Sorun Çözen Bir Unsurun İfadesi Olarak Psikolojik Danışman: Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler, psikolojik danışmanı sorun çözen bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Gölge (1), Keskin nişancı (1), Türbe (1), Bando (1), Yalan makinesi (1), Vidanjör (1), Tamirci (1), İsveç çakısı (1), Uçaklardaki kara kutu (1), Trafik Işığı (1), Ağrı kesici ilaç (1), Tv kumandası (1), Yosun (1), Acil servis (1), Raptiye (1), Mikroskop (1), Lokantalarındaki açık büfe menü (1), PTT (1), Beşik (1), Bıçak keskinleştirici (1), Mahkeme (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Psikolojik danışman İsveç çakısı gibidir. Çünkü herkesin sorununa uygun çözüm yolunu bulmasında öncülük eder.”(Ü-55)

“Psikolojik danışman vidanjör gibidir. Çünkü vidanjör nasıl ki tıkanan yeri açmaya yarıyorsa psikolojik danışmanda insanın hayatındaki tıkanıkları açmada işe yarar”(Ü-64)

“Psikolojik danışman keskin nişancı gibidir. Çünkü sadece probleme odaklanır ve hedefi on ikiden vurmanızda arkanızda fayda sağlar. (Ü-77)

Kategori 5. Değerli Bir Unsurun İfadesi Olarak Psikolojik Danışman: Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler, psikolojik danışmanı değerli bir unsur bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Sıfır (1), 0 Rh (-) Kan (1), Gökkuşuğu (1), Emzik (1), Bayram harçlığı (1), Kalorifer (1), Pervane (1), Annemin bileziği (1), Solucan (1), Antika (1), Okyanus (1), Aşçı (1), Kahve (1), Kör bastonu (1), Can suyu (1), İso (1), Göbek bağı (1), Asansör (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Psikolojik danışman 0 Rh (-) kan gibidir. Çünkü 0 Rh (-) kan nasıl değerliyse Psikolojik danışman sadece verici olması nedeniyle çok değerlidir.”(Ü-61)

“Psikolojik danışman annemin bileziği gibidir. Çünkü annemin bileziği zor zamanımızda ailemiz için çok değerlidir, Psikolojik Danışmande okulumuzda zor zamanlarda çok kıymetlidir.”(Ü-18)

“Psikolojik danışman isot gibidir. Çünkü çiğ köfte için isotun değeri ne ise okul için psikolojik danışmanda o’dur.”(Ü-65)

Tablo 3. Kavramsal Kategorilerin Özel yetenekli öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından Karşılaştırılması

Kategori	Erkek		Kız		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Abartılan Unsur	7	8,75	1	1,25	8	10,00
Belirsiz ve Anlamsız Unsur	14	17,5	2	2,5	16	20,00
Güven Veren Unsur	14	17,5	3	3,75	17	21,25
Sorun Çözen Unsur	2	2,5	19	23,75	21	26,25
Değerli Unsur	4	5,00	14	17,50	18	22,50
TOPLAM	41	51,25	39	48,75	80	100

Özel yetenekli erkek öğrenciler “Abartılan bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman”, “Belirsiz ve anlamsız bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” ve “Güven veren bir unsurun ifadesi psikolojik danışman” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini özel yetenekli kız öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretmiştir. Özel yetenekli kız öğrenciler “Sorun çözen bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” ve “Değerli bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini özel yetenekli erkek öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretmiştir.

Tablo 4. Kavramsal Kategorilerin Özel yetenekli öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezindeki Eğitim Dönemleri Bakımından Karşılaştırılması

Kategori	Ortaokul		Lise		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Abartılan Unsur	0	0	8	10,00	8	10,00
Belirsiz ve Anlamsız Unsur	2	2,5	14	17,5	16	20,00
Güven Veren Unsur	15	18,75	2	2,5	17	21,25
Sorun Çözen Unsur	12	15,00	9	11,25	21	26,25
Değerli Unsur	6	7,50	12	15,00	18	22,50
TOPLAM	35	43,75	45	56,25	80	100

Tablo 4 incelendiğinde, ortaokula devam eden özel yetenekli öğrenciler en fazla “Güven veren bir unsurun ifadesi psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretirlerken, Liseye devam özel yetenekli öğrenciler en fazla “Belirsiz ve anlamsız bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretmişlerdir. Ortaokula devam eden özel yetenekli öğrenciler en az “Abartılan Bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretirlerken, Liseye devam özel yetenekli öğrenciler en az “Güven veren bir unsurun ifadesi psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Özel yetenekli öğrenciler “psikolojik danışman” kavramı için 80 geçerli metafor üretmiştir. Üretilen bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Bu işlem sonucunda “psikolojik danışman” kavramı için beş kategori elde edilmiştir. Bu kavramsal kategoriler: “Sorun çözen unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman”, “Değerli bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman”, “Belirsizlik ve anlamsızlık unsuru olarak psikolojik danışman”, “Güven unsuru olarak psikolojik danışman”, “Abartılan bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” başlıkları altında toplanmıştır. Alanyazında yapılan bir çalışmada (Karataş ve Sönmez, 2019) lise öğrencilerinin rehber öğretmeni huzur veren, rahatlatan olarak nitelendirdikleri görülmüştür. Memduhoğlu ve Dalççek (2016) yapmış oldukları araştırmalarında okuldaki eğitim paydaşlarının (öğretmen ve idareci) rehber öğretmeni huzur veren kişi olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde yapılan başka bir çalışmada (Nas, 2019) lise öğrencilerinin rehber öğretmen ile ilgili anne, arkadaş, danışman şeklinde metafor ürettikleri ve rehber öğretmeni öğrenciye destek veren bir kişi olarak algıladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Diğer açıdan okul müdürlerinin rehber öğretmene ilişkin algılarının

değerlendirildiği bir çalışmada arkadaş, anne, ebeveyn gibi metaforlar ürettikleri ve okul müdürlerinin rehber öğretmenleri destek veren birisi olarak niteledikleri belirlenmiştir (Yalçın, Yılmaz ve Karakaya, 2018). Alan yazında yapılan başka çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Amatea ve Clark, 200; Ünal ve Ünal, 2010).

Üretilen metaforlarda psikolojik danışmanların abartılan bir unsur ve belirsiz ve anlamsız bir unsur olarak ifade edilmesi beklenen bir durum değildir. Ancak psikolojik danışmanların iş tanımlarının tam yapılmamış olması, beklentiler doğrultusunda psikolojik danışmanların yaptıkları iş ve işlemleri genellikle evrak üzerinde yapmaya çalışması böyle bir algının oluşmasına sebep olmuş olabilir.

Araştırmamızda özel yetenekli erkek öğrenciler “Abartılan bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman”, “Belirsiz ve anlamsız bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” ve “Güven veren bir unsurun ifadesi psikolojik danışman” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini özel yetenekli kız öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretirken, özel yetenekli kız öğrenciler ise “Sorun çözen bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” ve “Değerli bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini özel yetenekli erkek öğrencilere kıyasla daha çok oranda üretmiştir. Araştırmamızdan farklı olarak Onur (1997), Sürücü (2009) ve Camadan ve Kahveci (2013) yaptıkları yönetici ve öğretmenlerin rehberlik hizmetlerine yönelik düşünceleri konulu çalışmalarında cinsiyet farklılıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızda ortaokula devam eden özel yetenekli öğrenciler en fazla “Güven veren bir unsurun ifadesi psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretirken, liseye devam özel yetenekli öğrenciler en fazla “Belirsiz ve anlamsız bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretmişlerdir. Ortaokula devam eden özel yetenekli öğrenciler en az “Abartılan bir unsurun ifadesi olarak psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretirken, liseye devam özel yetenekli öğrenciler en az “Güven veren bir unsurun ifadesi psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları üretmişlerdir. Akman’ın (1992) ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleriyle ilgili yaptığı araştırmada, öğrenciler rehberlik çalışmalarından öğrencilerin potansiyellerinin açığa çıkarılması noktasında etkili olmasının beklendiği görülürken, Ünal ve Ünal (2010) tarafından yapılan araştırmada lise öğrencilerinin en çok “Bilgi verici unsur olarak psikolojik danışman” kategorisini yansıtan metaforları ürettikleri görülmüştür.

Hizmet alan unsurların başında gelen öğrencilerdeki algının değiştirilmesi adına psikolojik danışmanların rol, görev ve sorumluluklarının belirginleşmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda rehberlik hizmetleri kapsamında yer alan bireylere psikolojik danışmanın neler yapacağı ve neleri yapamayacağını detaylı şekilde açıklanmasının gerekli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öncelikli olarak okula yeni başlayan öğrencilere oryantasyon hizmeti verilirken psikolojik danışmanın görevleri konusunda öğrencilere bilgilendirmede bulunmasının yanı sıra müşavirlik, bilgilendirme ve çevre ile ilişkiler gibi hizmetler üzerinde yoğunlaşılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu hizmetler çerçevesinde gerek okullarda psikolojik danışmanlar tarafından gerekse öğretmenlere ve idarecilere hizmet içi eğitimlerle, veli ve öğrencilere ise seminerler yoluyla bu konularda eğitimler verilebilir. Yukarıda değinilen algının oluşmasında okullarda yeterince psikolojik danışmanın olmamasının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu çalışma özel yetenekli Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin psikolojik danışman kavramına ilişkin metaforlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu konuda Türkiye’de alan araştırmalarına dayalı çalışmanın yapılmamış olması nedeniyle farklı değişkenler göz önünde bulundurularak farklı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akman, Y. (1992). İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin rehberlik gereksinimleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1(3), 4-6.
- Amatea, E. S. ve Clark, M. A. (2005). Changing schools, changing counselors: A qualitative study of school administrators’ conceptions of the school counseling role. *Professional School Counseling*, 9(1), 16-27.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.
- Ataman, A. (2005). *Özel eğitime giriş. (2.Basım)*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.

- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerinde yeni bakış açıları: Kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 271-286.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bıçak, A. (2006). *Resmî ilköğretim okulu psikolojik danışmanlarının görevlerini gerçekleştirme düzeyine ilişkin bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Camadan, F., ve Kahveci, G. (2013). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin psikolojik danışmana (psikolojik danışman) ilişkin algılarının incelenmesi. *Educational Sciences: Theory Pract*, 13(3), 1371-1392.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Davashlıgil, Ü. (2000). *1. İstanbul çocuk kurultayı İstanbul çocuk raporu*. Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara İlişkin Alt Komisyonu, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Erişti, B. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme, öğretme, öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri ile ilgili görüşleri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1).
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güven, M. (2006). *Okullarda rehberlik servisleri hizmetleri*. (A. Kaya içinde), *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karataş, K. ve Sönmez, N. (2019). Lise öğrencilerinin rehberlik hizmetlerine ve rehber öğretmene ilişkin görüşleri: metaforik bir analiz. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 915-934.
- Kunt, K. ve Tortop, H. S. (2013). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2).
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (1991). 1. Özel Eğitim Konseyi, Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi, Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2019). <http://www.meb.gov.tr>, Erişim Tarihi: 07/12/2019.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı). (2020). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği, Ankara.
- MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar Modülü.
- Memduhoğlu, H.B. ve Dalççek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 137-148.
- Mertol, H., Doğdu, M., ve Yılar, B. (2013). Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Mutlu, E. (1998). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Ark Yayınları.
- Nas, E. (2019). Bir metafor çalışması: öğrencilerin rehberlik servisine ilişkin algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 291-301.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 182, 36-56.
- Onur, M. (1997). *Giresun ili merkez liselerindeki yönetici, öğretmen ve öğrencilerin rehberlik anlayışlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve sanat merkezi öğrenci, öğretmen ve velilerinin üstün yetenekli öğrenci kavramına ilişkin metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (1).
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanımlamaları, eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sürücü, A. (2009). *Psikolojik danışmada, danışmanın danışan tarafından algılanması*. Konya: Eğitim Akademi.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilim ve bilim insanı kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 110-120.
- Şenol, C. (2011). *Üstün yetenekliler programlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Bilsem örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Türk Dil Kurumu. (2019). <http://www.tdk.org.tr>, Erişim Tarihi: 15/12/2019.
- Uz Baş, A. (2009). *Rehberlikte hizmet türleri*. B. Aydın (Ed.). *Rehberlik İçinde*. Ankara: Pegem A, 82-116.

- Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin psikolojik danışmanı algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7, 2.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar 1. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yalçın, S., Yılmaz, M. ve Karakaya, Y. (2018). Okul yöneticilerinin psikolojik danışma ve rehberlik servislerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 662-675.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden Özel Yetenekli Öğrencilerin Müdür Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Ümit DOĞAN¹

1 Şube Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı,
doganumit18@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8144-9744>

Geliş Tarihi/Received: 20.12.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 19.04.2021

e-Yayın/e-Printed:30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.169>

ÖZ

Bu çalışma Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrencilerin "Müdür" kavramına yönelik sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan 24 kız, 30 erkek toplam 54 özel yetenekli öğrenciden toplanmıştır. Veriler, öğrencilerce "Müdür.....gibidir. Çünkü....." ifadesini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre özel yetenekli öğrenciler "Müdür" kavramı için 54 geçerli metafor üretmiştir. Özel yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 8 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; "Varlığı Belli Olmayan Unsur Olarak Müdür", "Üretkenlik Unsuru Olarak Müdür", "Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür", "Değerli Unsur Olarak Müdür", "Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür", "Koruyucu Unsur Olarak Müdür", "Sorun çözen ve gerekli ve Gerekli Unsur Olarak Müdür" ve "Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür" şeklinde belirlenmiştir. Çıkan sonuçlara göre de yapılan çıkarımlar ve tartışmalar makale sonunda paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel, Yetenek, Öğrenci, Müdür, Metafor.

Special Talented Students Attending Science And Art Centers Metaphorical Perceptions Of The Concept Of Director

ABSTRACT

This study was conducted in order to reveal the perceptions of specially talented students who attend Science and Art Centers towards the concept of "Manager" through metaphors. The study was conducted according to the phenomenological design, one of the qualitative research designs. The data of the study were collected from 54 gifted students in total, 24 girls and 30 boys, who were studying at the Şanlıurfa Science and Art Center in the 2019-2020 academic year. Data, students were asked to complete the following statement: "Manager ise like..... Because.....". According to the findings, gifted students produced 54 valid metaphors for the concept of "Principal". Eight categories were obtained when the metaphors created by gifted students were categorized according to similarity aspects. These categories are; " Manager as an Undetermined Element ", " Manager as a Productivity Element ", " Manager as a Consultant-Guiding Leadership Element ", " Manager as a Valuable Element ", " Manager as a Serious-Rule Element ", " Manager as Protective Element ", " Problem Solver and Manager as Necessary and Necessary Element " and " Manager as Hardness-Authority Element ". Inferences and discussions made according to the results are shared at the end of the article.

Keywords: Special, Talent, Student, Principal, Metaphor.

1. GİRİŞ

Örgütler belirli amaçları gerçekleştirmek için kururlar ve eğitim örgütünün de gerçekleştirmek durumunda olduğu amaçları vardır. Eğitimin genel amaçları 1737 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmiştir. Teorik olarak kanunda yer alan bu amaçların uygulamada gerçekleştirildiği yerler okullardır (Aydın, 2007). Okul denilen örgüt girdi olarak öğrencileri almakta, hedeflere uygun olarak davranış değişimi çabalar sunmakta ve değişmiş ürün olarak öğrenciyi sistemin dışına çıkarmaktadır. Eğitim alanındaki bu işleyişin en açık gözlemlendiği kurum okul olup, okullar temel sistemlerdir (Keskinçilic, 2007).

Okulun, yönetici, öğretmen, öğrenci ve çevre, başka bir deyişle insan faktörü bakımından oldukça çeşitli ve zengin birikimlere sahip, dinamik, değişim ve dönüşüm olanaklarını içinde barındıran son derece karmaşık, ancak bir o kadar da açık ve yalın bir yapı olduğu söylenebilir. Vizyonuyla çevresinde hayranlık uyandıran, bunu iletme, paylaşma ve gerçekleştirme yeterliliklerine sahip bir liderin varlığında, okulun, yalın, açık, üretken ve pek çok alanda toplumsal liderlik üstlenebilecek bir nitelik yansıtabileceği; varolan yapıyı koruma eğilimi gösteren bir yöneticinin varlığında ise, karmaşık ve verimsiz bir nitelik kazanacağı ileri sürülebilir (Sabancı, 2005). Okulların liderleri olarak okul müdürü; toplumsal değişimler ve gereksinmelerle başa çıkmak için okulu yeniden yapılandıracak; toplumun gereksinmelerini karşılamak için okulun işlevlerini yerine getirecek; örgütsel etkililiği sağlayarak okulun toplam niteliğini artıracak olan kişidir (Başaran, 2000). Okulların liderleri olarak okul müdürlerinden sergilemeleri beklenen roller vardır. Roller davranış kalıplarıyla birlikte, öğrenme yoluyla kuşaktan kuşağa aktarıldıklarından ve kuşaklar boyunca denenerek elde edildiklerinden, birbirleriyle tutarlı, sonucu belli, güvenilir, başkalarınca beğenilir, her üyeye anlaşılabilir, onaylanabilir davranışlardır. Bu yüzden her üye kendinden beklenen rolleri oynayarak topluma uyum sağlar (Başaran, 2006). İlköğretim okulları müdürlerinin görev tanımı, 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde "Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirir, uygulama ve denetimini yapar. Personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler alır. Okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunar. Astarlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürütmesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlar. Ödüllendirilecek personeli tespit eder. Kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurur. Amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunar, astlarından gelen önerileri değerlendirir. Çalışmaları ile ilgili işlerin değerlendirilmesini yapar." şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2000).

Üstün zeka ve yetenek; yetenek düzeyi, yaratıcılık ve motivasyon kümeleridir. Genel yüksek yetenekler, sözcük akıcılığı, sözel ve sayısal muhakeme, soyut düşünebilme, bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yetenekler ise; resim, dans, müzik, tiyatro gibi, sanat ve matematik, fen, kimya gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir. Özellik kümelerinden ikincisi olan yaratıcılık, yeni düşünceler oluşturmayı ve bunları yeni problemlerin çözümünde kullanabilmeyi içermektedir. Motivasyon ise, üstün iş, görev yüklenme yeteneğidir. Yaratıcılık ve motivasyon kümelerindeki özellikler değişkendir ve 13 uygun eğitimle geliştirilebilir, oysa normalin üstündeki yetenek kümesi kalıcıdır. Bireyin üstün olarak nitelendirilmesi için doğuştan getirdiği yeteneklere bağlı olduğu kadar, uygun eğitime, çevre ve kişilik öğelerine de bağlıdır (Renzulli, 1986; Akt. Davaslıgil, 2004). Özel yetenekli öğrenci, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren kişidir (MEB, 2015). Üstün zekâlılar; geçerli ve güvenilir zekâ testlerinde sürekli olarak 130 ve daha yukarı zekâ bölümü (ZB) sağlayan; kendi yaşlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara verilen addır (Ataman, 2005). Özel yetenekli öğrenciler özel eğitime muhtaç çocuklar olup; özel eğitim Ataman (2005) tarafından "Çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli bireylere sunulan, üstün özellikleri olanların yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeyine çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, özel gereksinimli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatacak eğitim" şeklinde tanımlanmaktadır.

Özel yetenekli öğrenciler örgün eğitimdeki okullarına devam ederken aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerine devam ederler. Bilim ve Sanat Merkezleri "Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarına devam eden üstün veya özel yetenekli öğrencilerin örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır" (Davaslıgil, 2000). Ülkemizdeki ilk Bilim ve Sanat Merkezi 1995 yılında Ankara'da açılmış olup, 2019-2020 eğitim öğretim yılı verilerine göre, 83 Bilim ve Sanat Merkezi'nde 6609'u erkek, 5497'si kız olmak üzere toplam 12106 öğrenci eğitim görmektedir (MEB, 2015).

Özel yetenekli çocukların en önemli özelliklerinden biri sosyal ve kişilik özellikleri oldukça gelişmiştir. Karşıdakilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilme yeteneğine sahiptirler. Yeni ve değişik

durumlara kolay ve çabuk uyum sağlarlar. Meseleleri sorgular, net bir şekilde düşünür, ilişkileri fark eder ve anlamları idrak ederler (MEGEP, 2009). Liderlik özelliğine sahip oldukları için toplumsal problemleri çözmeye çalışırlar. Normal çocuklardan çok daha önceki yaşlarda evrensel problemler ilgilerini çeker ve onları çözmeye çalışırlar (Roepel, 1992; Akt: Hızlı, 2013). Bu bağlamda Özel yetenekli öğrencilerin sürekli etkileşim halinde oldukları okul müdürüyle alakalı akıllarında çeşitli imgeler oluşturacakları kesindir. Okula ve okul yönetimine dair meseleleri sorgular ve manalarını çok kolay şekilde anlamlandırır. Bu algıların niteliği ise öğrenciler ile okul yöneticilerinin karşılıklı ilişkilerinin yönünü ve niteliğini belirleyecek, daha da önemlisi eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini doğrudan etkileyecektir (Yalçın ve Erginer, 2012).

Metaforlar (benzetmeler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforların eğitimcilere ve öğrenenlere birçok avantajı vardır (Sternberg, 2008; Akt: Gür, 2012). Eğitimin her alanında örneğin program geliştirme ve plânlamada; öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünceyi geliştirmede başvurulmaktadır (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metaforlarla gelişen bilişsel süreç bireyde duyuşsal etkiler yaratır. Bilişsel ve duyuşsal süreçlerin etkileşimi bireylerin, kendi duygu ve düşüncelerini ya da karşılarındakilerin duygu ve düşüncelerini tanımlarken metaforlardan yararlanmalarına yol açar. Bu bağlamda metaforlar, bireylerin dünyayı ve kendilerini algılama biçimlerini göstermektedir (Girmen, 2007).

Özel yetenekli çocukların zamanlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri okul ortamında gerekli önlemlerin alınması adına okul müdürü metaforlarının araştırılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli öğrencilerin okul müdürüne ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri metaforlar aracılığıyla tespit etmek ve tespit edilen zihinsel imgeleri çeşitli kategorilerde sınıflandırarak özel yetenekli öğrencilerin zihinsel imgelerine ilişkin çıkarımlarda bulunmaktır. Böylece özel yetenekli öğrencilerin okul müdürüne ilişkin beklentilerine bağlı olarak eğitim-öğretim uygulamalarının nasıl yapılacağı, yönetim hizmetlerinde nelere yer verileceğini ortaya konulabilecektir. Özel yetenekli öğrenciler ile ilgili bilgilerin büyük bir bölümü yurt dışında yapılmış araştırmalara bağlıdır. Ancak ülkemizin kendine has tüm özellikleri dikkate alındığında ülkemizdeki özel yetenekli öğrencilerin tüm algıları gibi okul müdürüne ilişkin algılarının farklı olacağı kesindir. Alanyazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin okul müdürüne ilişkin algılarının nasıl olduğunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmamış da olması yapılacak olan çalışmanın önemini attırmaktadır.

Bu çalışmada ise özel yetenekli öğrencilerin "müdür" metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel yetenekli öğrencilerin müdür kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
3. Bu kavramsal kategoriler özel yetenekli öğrencilerin cinsiyetleri bakımından farklılık göstermekte midir?
4. Bu kavramsal kategoriler özel yetenekli öğrencilerinin örgün eğitimdeki okul müdürlerini okulda gördükleri veya okul müdürleri ile iletişime geçtikleri gün sayısı bakımından farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

Özel yetenekli öğrencilerin müdür kavramına ilişkin sahip oldukları algıları, metaforlar aracılığıyla belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu çalışmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim görmekte olan, 54 özel yetenekli öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu özel yetenekli öğrenciler arasından gönüllülük esasına dayalı olarak amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmaya katılara ait bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

	Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kız	24	44,44
	Erkek	30	55,56
Okul Müdürünü Bir Haftada Görme veya Okul Müdürü İle İletişime Geçme Sayısı	Okul Müdürünü Okulda Hiç Görmeyen veya En Fazla 1 Kez Gören-İletişime Geçen	27	50,00
	Okul Müdürünü Okulda 2 ile 5 Kez Arası Gören veya İletişime Geçen	14	25,93
	Okul Müdürünü Okulda 6 veya Daha Çok Kez Gören veya İletişime Geçen	13	24,07
	Devam Edilen Eğitim Programı	Destek Eğitimi	54

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerden 24'ü kız (%44,44), 30'u erkek (%55,56) öğrencidir. Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin 27'si okul müdürünü okulda geçirilen bir hafta zaman zarfında hiç görmediklerini veya en fazla 1 kez (%50) gördüklerini veya okul müdürü ile iletişime geçtiklerini, 14'ü okul müdürünü bir hafta zaman zarfında 2 ile 5 kez arasında (%25,93) gördüklerini veya okul müdürü ile iletişime geçtiklerini, 13'ü ise okul müdürünü bir hafta zaman zarfında 6 ve daha çok kez (%24,07) gördüklerini veya okul müdürü ile iletişime geçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada yer alan öğrencilerin tamamı Destek Dönemi programı öğrencisi olup 6.sınıf (12 yaş) öğrencileridir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan katılımcıların “Müdür” kavramına ilişkin metaforlarını ortaya çıkarmak için “Müdür.....gibidir. Çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu amaç için hazırlanmış olan form görünüş geçerliliği açısından üç alan uzmanına sunulmuş ve olumlu dönütler neticesinde son hali verilmiştir. Araştırmacı tarafından katılımcılara bu cümlenin yazılı olduğu bir form verildikten sonra metafor oluşturma hakkında bilgi verilmiş ve onlardan kendi düşüncelerine göre ahlâkın başka bir kavrama benzetilmesi istenmiş, sonra da “çünkü” kavramı verilip bu benzetmenin mantıklı bir açıklamasının yapılması istenmiştir.

2.4. Araştırmada Kullanılan Verilerin Analiz Edilmesi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. İçerik analizinin temel amacı toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde genel olarak özetlenen veriler, içerik analizinde daha derinlemesine incelenir ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalara içerik analizi sonucu ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çerçevede Özel Yetenekli öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlar ilgili literatürde olduğu gibi 5 aşamada analiz edilmiştir (Bektaş ve Karadağ, 2013). Verilerin analizi sırasıyla adlandırma ve eleme, metaforları derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve frekansların hesaplanması aşamalarından oluşmaktadır Adlandırma aşamasında Özel Yetenekli öğrencilere uygulanan anketler toplanmış ve hepsinin bir arada olduğu geçici bir liste oluşturulmuştur. Tüm metaforların anketlerde belirgin bir şekilde geliştirilip geliştirilmediği kontrol edilmiştir. Eleme aşamasında Özel Yetenekli öğrenciler tarafından üretilen metaforlar Saban'da (2008) olduğu gibi; metaforun konusu, metaforun kaynağı, metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından ele alınmıştır. Bu doğrultuda; Belli bir metafor kaynağı içermeyen, üretilen metafora dair bir gerekçe belirtmeyen, “Müdür” kavramının açıklanması için katkısı olmayan, birden fazla kategori kapsamında ele alınabilecek herhangi bir metafor tespit edilmemiştir. Kategori geliştirme aşamasında Özel Yetenekli öğrenciler tarafından üretilen metaforların “Müdür” kavramının hangi özellikleri düşünülerek oluşturulduğu incelenmiş ve nasıl kavramsallaştırıldığına bakılmıştır. Bu doğrultuda adlandırma aşamasında metaforlara verilen kodlar dikkate alınarak, benzer temaları içeren metaforlar aynı kategoriye dâhil edilmiştir. Bu aşamada kategorilerin nasıl oluşturulduğuna ışık tutması açısından öğrencilerin ifadelerine yer verilmiştir. Öğrencilerin doğrudan ifadeleri yazılırken gerçek isimleri yerine “Bilsem-1” gibi kod isimler kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşamasında araştırmanın iç güvenilirliğini sağlamak için, üretilen metaforların bulunduğu kategoriye temsil edip etmediğini onaylamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik

sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008). Yapılan bu araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın formülü (Güvenirlilik= Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı x 100) ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994; Akt: Şenel ve Aslan, 2014). Çıkan sonuç %98 olarak bulunmuştur. Frekansların hesaplanması ve verilerin yorumlanması aşamasında oluşturulan kategoriler tablolaştırılmış ve Özel Yetenekli öğrencilerin bu metaforları kullanma sıklıkları frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Özel yetenekli öğrencilerin “Müdür” kavramına ilişkin sahip oldukları algıların metaforlar aracılığı ile belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada ilk olarak öğrencilerce oluşturulan metaforlar olumlu ve olumsuz olma durumlarına göre de kategorilere ayrılmıştır. Sonrasında bu olumlu ve olumsuz olma durumları ana başlığında öğrencilerin cinsiyetleri ve öğrencilerin okul müdürünü bir haftalık zaman zarfında görme ve onunla iletişime geçme sayılarına göre ürettikleri metaforlar tablolar halinde sunulmuştur. Sonrasında Özel yetenekli öğrenciler tarafından geliştirilen metaforlardan benzer temaları içerenler aynı başlık altında bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan metaforların benzer olma durumları belirlenirken benzetme yönü esas alınmıştır. Ayrıca bu doğrultuda Özel yetenekli öğrencilerin “Müdür” kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler hem öğrencilerin cinsiyetleri hem de öğrencilerin okul müdürünü bir haftalık zaman zarfında görme ve onunla iletişime geçme sayılarına göre karşılaştırılmaları tablolar halinde verilerek yorumlanmıştır.

3.1. Müdür Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforlar

Tablo 2: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Müdür” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforlar

Sıra	Metafor	f	%	Sıra	Metafor	f	%
1	Açık Büfe Restoran	1	1,85	21	Kasa	1	1,85
2	Ansiklopedi	1	1,85	22	Komutan	3	5,56
3	Atkı	1	1,85	23	Kütüphane	2	3,70
4	Asit	1	1,85	24	Mandal	1	1,85
5	Babam	2	3,70	25	Mayın	1	1,85
6	Barut	1	1,85	26	Mühür	1	1,85
7	Bayrak	1	1,85	27	Ninni	1	1,85
8	Beyin	2	3,70	28	Papağan	3	5,56
9	Bor	1	1,85	29	Pilot	1	1,85
10	Buzdolabı	1	1,85	30	Piyano	1	1,85
11	Cin	1	1,85	31	Roket	1	1,85
12	Çamur	1	1,85	32	Sonar Cihazı	1	1,85
13	Çoban	1	1,85	33	Şah	2	3,70
14	Dikenli Tel	1	1,85	34	Takım Elbise	1	1,85
15	Gardiyan	2	3,70	35	Teknik Direktör	3	5,56
16	Hayalet	3	5,56	36	Timsah	1	1,85
17	İnsansız Hava Aracı	1	1,85	37	Trafik Lambası	1	1,85
18	Kale	1	1,85	38	Yangın Merdiveni	1	1,85
19	Kalp	2	3,70	39	Yardım Butonu	1	1,85
20	Karınca	1	1,85	40	Yön Levhası	1	1,85
Toplam						54	100

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre, özel yetenekli öğrenciler “Müdür” kavramına yönelik geçerli 54 adet metafor üretmiştir. Öğrencilerin üretmiş olduğu bu metaforlar Tablo 2’ de verilmiştir. Tabloda frekans değerlerine göre en sık tekrar edilen metaforların “Teknik Direktör” (f= 3), “Papağan” (f= 3), “Komutan” (f= 3) ve “Hayalet” (f= 3) olduğu görülmektedir. Oluşturulan metaforlar, olumlu veya olumsuz olma şekillerine ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir.

3.2. Müdür Kavramına İlişkin Oluşturulan Metaforların Olumlu veya Olumsuz Olma Durumlarına Göre Kategorileri

Tablo 3: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Müdür” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Olumlu veya Olumsuz Olma Durumlarına Göre Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür	Açık Büfe Restoran (1), Ansiklopedi (1),Atkı (1), Bayrak (1), Beyin (2), Bor (1), Cin (1), Çoban (1), Dikenli Tel (1), Kalp (2), Karınca (1), Kasa (1), Kütüphane (2), Mandal (1), Mühür (1), Pilot (1), Piyano (1), Roket (1), Sonar Cihazı(1), Şah (2), Teknik Direktör(3), Trafik Lambası(1), Yön Levhası(1), Yardım Butonu (1), Yangın Merdiveni(1)	25	31	57,41
Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür	Asit (1), Barut (1), Buzdolabı (1), Çamur(1), Gardiyan (2), Hayalet (3), İnsansız Hava Aracı (1), Mayın (1), Ninni (1), Papağan (3), Takım Elbise (1), Komutan (3), Timsah (1), Kale (1), Babam (2)	15	23	42,59
Toplam		40	54	100

Tablo 3’ de görüldüğü üzere özel yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar olumlu veya olumsuz olma durumlarına göre kategorileştirildiğinde ‘*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*’ (%57,41) kategorisini yansıtan metaforlar, ‘*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*’ (%42,59) kategorisini yansıtan metaforlara göre daha çok üretilmişlerdir. ‘*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*’ kategorisini yansıtan 25 farklı çeşit metafor 31 öğrenci tarafından üretilirken ‘*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*’ kategorisini yansıtan metaforlar ise 15 farklı çeşit metafor 23 öğrenci tarafından üretilmiştir.

Tablo 4: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Müdür” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Olumlu veya Olumsuz Olma Durumlarının Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından Karşılaştırılması

Kategori	Kız		Erkek	
	n	%	n	%
Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür	20	37,03	11	20,37
Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür	4	7,41	19	35,19
Toplam	24	44,44	30	55,56

Tablo 4’de görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin “Müdür” kavramına yönelik oluşturdukları metaforların olumlu olumsuz olma durumlarına öğrencilerin cinsiyetleri bakımından bakıldığında, Özel Yetenekli kız öğrenciler ‘*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*’ (%37,03) kategorisini yansıtan metaforları 20 kez üretirken, ‘*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*’ (%7,41) kategorisini yansıtan metaforları 4 kez üretmişlerdir. Özel Yetenekli erkek öğrenciler ise ‘*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*’ (%20,37) kategorisini yansıtan metaforları 11 kez üretirken, ‘*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*’ (%35,19) kategorisini yansıtan metaforları 19 kez üretmişlerdir.

Tablo 5: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Müdür” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Öğrencilerin Okul Müdürünü Bir Haftalık Zaman Zarfında Görme ve Müdür İle İletişime Geçme Sayıları Bakımından Karşılaştırılması

Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürünü Okulda Hiç Görmeyen veya En Fazla 1 kez Gören-İletişime Geçen Öğrenciler			Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürünü Okulda 2 ile 5 Kez Arası Gören veya İletişime Geçen Öğrenciler			Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürünü Okulda 6 veya Daha Fazla Gören veya İletişime Geçen Öğrenciler		
Kategori	n	%	Kategori	n	%	Kategori	n	%
Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür	9	16,67	Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür	10	18,52	Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür	12	22,22
Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür	18	33,33	Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür	4	7,41	Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür	1	1,85
Toplam	27	50,00	Toplam	14	25,93	Toplam	13	24,07

Tablo 5’te görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin “Müdür” kavramına yönelik oluşturdukları metaforların olumlu veya olumsuz olma durumlarına öğrencilerin okul müdürünü bir haftalık zaman zarfında görme ve müdür ile iletişime geçme sayıları bakımından bakıldığında Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürünü Hiç Görmeyen veya En Fazla 1 kez Gören-İletişime Geçen öğrenciler “*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*” (%16,67) kategorisini yansıtan metaforları 9 kez üretirken, “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*” (%33,33) kategorisini yansıtan metaforları 18 kez üretmişlerdir. Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürü İle 2 ile 5 Kez Arası Gören-İletişime Geçen öğrenciler “*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*” (%18,52) kategorisini yansıtan metaforları 10 kez üretirken, “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*” (%7,42) kategorisini yansıtan metaforları 4 kez üretmişlerdir. Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürü İle 6 veya Daha Fazla Gören-İletişime Geçen öğrenciler “*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*” (%22,22) kategorisini yansıtan metaforları 12 kez üretirken, “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*” (%1,85) kategorisini yansıtan metaforları 1 kez üretmişlerdir.

3.3. Özel Yetenekli Öğrencilerin “Müdür” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Benzetme Durumlarına Göre Kategorileri

Tablo 6: Özel Yetenekli Öğrencilerin “Müdür” Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorileri

Kategoriler	Metaforlar	Metafor Sayısı	f	%
Varlığı Belli Olmayan Unsur Olarak Müdür	Hayalet (3), İnsansız Hava Aracı (1), Bayrak(1)	3	5	9,26
Üretkenlik Unsuru Olarak Müdür	Karınca(1), Bor(1), Cin(1)	3	3	5,56
Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür	Ansiklopedi (1), Kütüphane (2), Roket(1), Çoban(1), Şah(2), Kalp(2), Teknik Direktör(3), Trafik Lambası(1), Yön Levhası(1), Beyin(2), Pilot(1)	11	17	31,48
Değerli Unsur Olarak Müdür	Mühür(1), Yangın Merdiveni(1), Sonar Cihazı(1)	3	3	5,56
Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür	Takım Elbise(1), Ninni(1), Papağan(3), Buzdolabı(1)	4	6	11,11
Koruyucu Unsur Olarak Müdür	Dikenli Tel(1), Atkı(1), Mandal(1)	3	3	5,56
Sorun Çözen ve Gerekli Unsur Olarak Müdür	Piyano(1),Yardım Butonu(1), Açık Büfe Restoran(1)	3	3	5,56
Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür	Kasa(1), Kale(1) Gardiyan(2), Babam(2), Mayın(1) Asit(1), Komutan(3) Çamur(1), Barut(1) Timsah(1)	10	14	25,93
Toplam		40	54	100

Tablo 6’ da görüldüğü gibi özel yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 8 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “*Varlığı Belli Olmayan Unsur Olarak Müdür*”, “*Üretkenlik Unsuru Olarak Müdür*”, “*Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür*”, “*Değerli*

Unsur Olarak Müdür”, “Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür”, “Koruyucu Unsur Olarak Müdür”, “Sorum çözen ve gerekli ve Gerekli Unsur Olarak Müdür” ve “Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür” şeklinde belirlenmiştir ve bu kategoriler aşağıda ayrı ayrı ele alınmıştır.

3.3.1. Varlığı Belli Olmayan Unsur Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler müdürü okulda varlığı belli olmayan bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Hayalet (3), İnsansız Hava Aracı (1) ve Bayrak (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür hayalet gibidir. Çünkü bir bakıyorsun hep okulda, bir bakıyorsun hiç yok.” (Bilsem-5)

“Müdür insansız hava aracı gibidir. Çünkü var olsa da görünmez.” (Bilsem-42)

“Müdür okulun bayrağı gibidir. Çünkü en çok Pazartesi ve Cuma günleri görüyorum.”(Bilsem-33)

3.3.2. Üretkenlik Unsuru Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler müdürü üretkenlik unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Karınca (1), Bor (1) ve Cin (1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür bor gibidir. Çünkü o olduğu zaman okulumuz çok daha iyi işler yapıyor.” (Bilsem-15)

“Müdür karınca gibidir. Çünkü hiç durduğunu görmedim.” (Bilsem-27)

“Müdür cin gibidir. Çünkü bir bakarsın sınıflarda bir bakarsın koridorlarda.”(Bilsem-39)

3.3.3. Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler müdürü danışman veya yol gösterici liderlik unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu kategori hem farklı çeşit metafor hem de üretilen metafor sayısı bakımından başat durumdadır. Bu metaforlar ve frekansları Ansiklopedi(1), Kütüphane(2), Roket(1), Çoban(1), Şah(2), Kalp(2), Teknik Direktör(3), Trafik Lambası(1), Yön Levhası(1), Beyin(2) ve Pilot(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür şah gibidir. Çünkü nasıl ki satrançta şah olmayınca oyun bitiyorsa okulda da o yoksa eğitim biter.” (Bilsem-11)

“Müdür teknik direktör gibidir. Çünkü okuldaki her türlü değişiklik ondan sorulur.” (Bilsem-12)

“Müdür roket gibidir. Çünkü onun sayesinde okulumuz eğitimde daha ileri gidebilir.” (Bilsem-9)

3.3.4. Değerli Unsur Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler müdürü değerli bir unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Mühür(1), Reosta(1) ve Sonar Cihazı(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür mühür gibidir. Çünkü bazı belgelerde mühür olmayınca geçersiz sayılıyor ya, işte okulda da müdür olmazsa okul sayılmaz.” (Bilsem-21)

“Müdür yangın merdiveni gibidir. Çünkü yangın merdiveni zor zamanda işe yarıyor.Okul müdürü de zor zamanlarda işe yarar” (Bilsem-37)

“Müdür sonar cihazı gibidir. Çünkü sonar cihazı gemiler için değerlidir.Müdür de okul için çok değerlidir.” (Bilsem-2)

3.3.5. Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler müdürü ciddiyet ve kural unsuru ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Takım Elbise(1), Ninni(1), Papağan(3) ve Buzdolabı(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür ninni gibidir. Çünkü hep nasihat veriyor ve okulun kuralları diyor.” (Bilsem-6)

“Müdür buzdolabı gibidir Çünkü hep suratı buz gibi ve asık.” (Bilsem-34)

“Müdür takım elbise gibidir. Çünkü hep çok ciddi ve bağıyor.” (Bilsem-17)

3.3.6. Koruyucu Unsur Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler, müdürü koruyucu unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Dikenli Tel(1), Atkı(1) ve Mandal(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür dikenli tel gibidir. Çünkü okulumuzu her türlü tehlikelerden o korur.” (Bilsem-14)

“Müdür atkı gibidir. Çünkü atkı bizi soğuktan, müdür ise okulumuzu kötülüklerden korur.” (Bilsem-1)

“Müdür mandal gibidir. Çünkü okulumuzun eğitimde düşmesini engeller.” (Bilsem-31)

3.3.7. Sorun Çözen ve Gerekli Unsur Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler müdürü, sorun çözen ve gerekli unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve frekansları Piyano(1),Yardım Butonu(1) ve Açık Büfe Restoran(1) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür yardım butonu gibidir. Çünkü ihtiyaç anında her sorunu halleder.” (Bilsem-29)

“Müdür açık büfe restoran gibidir. Çünkü herkes istediği şeyi veya problemi ona sorar ve o çözer.” (Bilsem-4)

“Müdür piyano gibidir. Çünkü piyanoda her tuş farklı ses çıkarır. Müdür de herkesin ne farklı sorunu varsa onu çözer.” (Bilsem-19)

3.3.8. Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür

Bu kategoride özel yetenekli öğrenciler müdürü sorun çözen ve gerekli unsur ile ilişkilendirerek metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar ve Kasa (1), Kale (1), Gardiyan(2), Babam (2), Mayın (1), Asit (1), Komutan (3), Çamur (1), Barut (1) ve Timsah (1) şeklindedir. Bu kategori üretilen metafor sayısı bakımından Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdürlük kategorisinden sonra başat durumdadır. Aşağıda bu kategoriyi oluşturan metaforların özel yetenekli öğrenciler tarafından tanımlamalarına ilişkin örnekler yer almaktadır.

“Müdür mayın gibidir. Çünkü ona rastladın mı kesin patlar ve azar işitirsin.” (Bilsem-10)

“Müdür komutan gibidir. Çünkü hep emir verir ve bağırır.” (Bilsem-8)

“Müdür asit gibidir. Çünkü herkesin canını yakıyor.” (Bilsem- 20)

Tablo 7: Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetleri Bakımından 'Müdür' Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

Kategori	Kız		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Varlığı Belli Olmayan Unsur Olarak Müdür	2	3,70	3	5,56	5	9,26
Üretkenlik Unsuru Olarak Müdür	2	3,70	1	1,85	3	5,56
Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür	10	18,52	7	12,96	17	31,48
Değerli Unsur Olarak Müdür	3	5,56	---	---	3	5,56
Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür	1	1,85	5	9,26	6	11,11
Koruyucu Unsur Olarak Müdür	3	5,56	---	---	3	5,56
Sorun Çözen ve Gerekli Unsur Olarak Müdür	1	1,85	2	3,70	3	5,56
Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür	2	3,70	12	22,22	14	25,93
Toplam	24	44,44	30	55,56	54	100

Özel yetenekli kız öğrenciler tüm kategoriler için metafor üretmiş olup öğrenciler en çok “danışman-yol gösterici lider unsuru olarak müdür” (%18,52) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretirken en az “ciddiyet-kural unsuru olarak müdür” (%1,85) ve “sorun çözen ve gerekli unsur olarak müdür” (%1,85) kategorilerini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Özel yetenekli erkek öğrenciler “*değerli unsur olarak müdür* ve *koruyucu unsur olarak müdür*” kategorilerine temsil eden metafor imgeleri dışındaki tüm kategoriler için metafor üretmişlerdir. Erkek öğrenciler en çok *sertlik-otorite unsuru olarak müdür* (%22,22) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir.

Tablo 8: Özel Yetenekli Öğrencilerin Okul Müdürünü Bir Haftalık Zaman Zarfında Görme ve Müdür İle İletişime Geçme Sayıları Bakımından ‘Müdür’ Kavramına Yönelik Oluşturdukları Metaforların Kategorilerinin Karşılaştırılması

Kategori	Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürünü Okulda Hiç Görmeyen veya En Fazla 1 kez Gören-İletişime Geçen		Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürünü Okulda 2 ile 5 Kez Arası Gören veya İletişime Geçen		Bir Haftalık Zaman Zarfında Okul Müdürünü Okulda 6 veya Daha Fazla Gören veya İletişime Geçen		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Varlığı Belli Olmayan Unsur Olarak Müdür	3	5,56	2	3,70	---	---	5	9,26
Üretkenlik Unsuru Olarak Müdür	---	---	1	1,85	2	3,70	3	5,56
Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür	8	14,81	7	12,96	2	3,70	17	31,48
Değerli Unsur Olarak Müdür	---	---	---	---	3	5,56	3	5,56
Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür	5	9,26	1	1,85	---	---	6	11,11
Koruyucu Unsur Olarak Müdür	---	---	---	---	3	5,56	3	5,56
Sorun Çözen ve Gerekli Unsur Olarak Müdür	---	---	1	1,85	2	3,70	3	5,56
Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür	11	20,37	2	3,70	1	1,85	14	25,93
Toplam	27	50,00	14	25,93	13	24,07	54	100

Okul müdürünü bir haftalık zaman zarfında okulda hiç görmeyen veya en fazla 1 kez gören-iletişime geçen özel yetenekli öğrenciler metafor kategorilerinden en fazla “*sertlik-otorite unsuru olarak müdür*” (%20,37) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler “*üretkenlik unsuru olarak müdür*”, “*değerli unsur olarak müdür*”, “*koruyucu unsur olarak müdür*” ve “*sorun çözen ve gerekli unsur olarak müdür*” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini üretmemişlerdir.

Okul müdürünü bir haftalık zaman zarfında okulda 2 ile 5 kez arası gören veya iletişime geçen özel yetenekli öğrenciler metafor kategorilerinden en fazla “*danışman-yol gösterici liderlik unsuru olarak müdür*” (%12,96) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler “*değerli unsur olarak müdür*” ve “*koruyucu unsur olarak müdür*” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini üretmemişlerdir.

Okul müdürünü bir haftalık zaman zarfında okulda 6 veya daha fazla gören veya iletişime geçen özel yetenekli öğrenciler metafor kategorilerinden en fazla “*değerli unsur olarak müdür*” (%5,56) ve “*koruyucu unsur olarak müdür*” (%5,56) kategorilerini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Bu gruptaki öğrenciler “*varlığı belli olmayan unsur olarak müdür*” ve “*ciddiyet-kural unsuru olarak müdür*” kategorilerini temsil eden metafor imgelerini üretmemişlerdir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Özel yetenekli öğrenciler “Müdür” kavramına yönelik toplam 54 adet geçerli ve 40 farklı metafor üretmiştir. Frekans değerlerine göre en sık tekrar edilen metaforlar “Teknik Direktör” (f= 3), “Papağan” (f= 3), “Komutan” (f= 3) ve “Hayalet” (f= 3) şeklinde olmuştur. Oluşturulan metaforlar, olumlu veya olumsuz olma şekillerine ve benzetme yönleri dikkate alınarak kategorileştirilmiştir. Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar olumlu veya olumsuz olma durumlarına göre kategorileştirildiğinde “*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*” (%57,41) kategorisini yansıtan metaforlar “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*” (%42,59) kategorisini yansıtan metaforlara göre daha çok üretilmişlerdir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Örucü (2014) ve Pesen vd., (2015) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcılar okul müdürüne ilişkin çoğunlukla olumsuz

metaforlar üretmişlerdir. Metaforlardan yola çıkıldığında öğrencilerin okul müdürleri hakkındaki algılarının Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliklerinde de işaret edilen “insan haklarına saygılı, mutlu bireyler yetiştirme” beklentisiyle örtüştüğü sonucu ortaya çıkmaktadır.

Özel Yetenekli öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar benzerlik yönlerine göre kategorileştirildiğinde 8 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler; “*Varlığı Belli Olmayan Unsur Olarak Müdür*”, “*Üretkenlik Unsuru Olarak Müdür*”, “*Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür*”, “*Değerli Unsur Olarak Müdür*”, “*Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür*”, “*Koruyucu Unsur Olarak Müdür*”, “*Sorun Çözen ve Gerekli Unsur Olarak Müdür*” ve “*Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür*” şeklindedir. Araştırmanın sonuçları Çankır (2010), Levine (2005) ve Yalçın ve Erginer’in (2012) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu kategoriler incelendiğinde öğrencilerin, müdürleri, okulda hem bilgili hem de okulu çok fazla kuralla kontrol etmeye yönelik davranışlar sergileyen kişiler olarak algıladığı görülebilir. Buna göre okul müdürlerinin, öğrencilerin kurallara uymalarını istedikleri, onların davranışlarının sürekli ve sıkı şekilde izlenmesi ve istenilen davranışları sergilemeyenleri cezalandırma eğilimi içerisinde oldukları ifade edilebilir.

Özel yetenekli kız öğrenciler tüm kategoriler için metafor üretmiş olup kız öğrenciler en çok “*Danışman-Yol Gösterici Lider Unsuru Olarak Müdür*” (%18,52) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmişlerdir. Kız öğrenciler en az “*Ciddiyet-Kural Unsuru Olarak Müdür*” (%1,85) ve “*Sorun Çözen ve Gerekli Unsur Olarak Müdür*” (%1,8) kategorilerini temsil eden metafor imgelerini en az üretmiştir. Alanyazında Akın Kösterlioğlu (2014), Cerit (2008), Gentilucci ve Muto (2007) araştırmalarında bu araştırmanın sonuçlarıyla paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır.Özel Yetenekli erkek öğrenciler “*Değerli Unsur Olarak Müdür ve Koruyucu Unsur Olarak Müdür*” kategorilerine temsil eden metafor imgeleri dışındaki tüm kategoriler için metafor üretmişlerdir. Erkek öğrenciler en çok “*Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür*” (%22,22) kategorisini temsil eden metafor imgelerini üretmiştir. Bunun nedeni erkek öğrencilerin daha çok disiplin problemi yaşamaları ve okul müdürleri ile bu disiplin problemleri nedeniyle iletişime geçmeleri olabilir.

Araştırmada üretilen metaforların çoğu “*Olumlu Bir Kavram Olarak Müdür*”(%57,41) olsa da “*Olumsuz Bir Kavram Olarak Müdür*” kategorisi için üretilen metafor oranı da yadsınamaz. Öğrencilerin büyük bir kısmı(%42,59) müdürü olumsuz bir kavram olarak görmekte asit, barut, çamur, hayalet gibi metaforlar üretmişlerdir. Araştırmanın bulguları Aydın (2007) tarafından da desteklenmektedir. Aydın (2007) ilköğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, öğrenciler yönetici kavramını duyduklarında kafalarında korku imajı oluşturduklarını belirtmiştir. Araştırmada en çok metafor üretilen kategori olan “*Danışman-Yol Gösterici Liderlik Unsuru Olarak Müdür*” kategorisi incelendiğinde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler okul müdürünü olmazsa olmaz bir unsur olarak görmekte ve her zaman ihtiyaç hissedilecek bir kavram olarak algılamaktadırlar. Araştırmanın bulguları Dönmez (2008) ve Yalçın ve Erginer’in (2012) bulguları ile paralellik göstermektedir. Yalçın ve Erginer’in (2012) çalışmasında “Yönlendiricilik” kategorisi en çok metafor üretilen ikinci kategoridir. Araştırmamızda en çok metafor üretilen ikinci kategori ise “*Sertlik-Otorite Unsuru Olarak Müdür*” kategorisi incelendiğinde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler okul müdürünü kuralcı, kaba, katı bir unsur olarak algılamaktadır. Aynı şekilde Balcı’nın (2001) araştırmasında da, öğrenci, veli, öğretmenin okul yöneticisi algısında, okul yöneticilerinin genellikle otoriter, disipline edici, kaba, zarar verici ve duyarsız gibi olumsuz mecazlar kullanılmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma Bilim ve Sanat Merkezi öğrencilerinin Müdür kavramına ilişkin metaforlarını ortaya koymaya çalışmıştır. Okul müdürleri okul yönetimine dair davranışlarına daha dikkatli davranmalı, bu davranışlara istinaden paydaşların tamamında algı oluştuğu bilinciyle bu algıların iş ve işlemlerin kaliteli ilerlemesinde önemli rolünün olduğunun farkında olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A. (1998). *Toplumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A.
- Akın Kösterlioğlu, M. (2014). Öğretmen adaylarının okul yöneticisi kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of World of Turks*, 6(3), 115-133.
- Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(171), 100-108.

- Ataman, A. (Ed.). (2005). *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. (3. Baskı)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aydın, B. (2007). İlköğretim Öğrencileri Açısından Yönetici İmajı. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*, 1, 583 - 588, Tokat.
- Balcı, A. (2001). Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Okul Kavramlaştırmaları: Okul'un Metaforik Bir Analizi. *X. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks.
- Bektaş, M. ve Karadağ, B. (2013). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yardımlaşma Değerine Yönelik Geliştirdikleri Metaforların İncelenmesi*. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, (Sosyal Bilimler- Karşılaştırmalı Dil- Edebiyat- Eğitim)*, 8(8), 271-286.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek*. Ankara: Pegem A.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27, 297-3009.
- Çınkır, Ş. (2010). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sorunları: Sorun Kaynakları Ve Destek Stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Davashgil, Ü. (2000). *1. İstanbul Çocuk Kurultayı İstanbul Çocuk Raporu*. Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklara İlişkin Alt Komisyonu, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davashgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili 2004 Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı. Ss: 211-218 İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 489-506.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları (Kayseri İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gentilucci L. J., and Muto C. C. (2007). Principals' influence on academic achievement: the student perspective. *NASSP Bulletin*, 91(3), 219-236.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gür, H. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği ile ilgili Metaforları: Kosova Örneği. *NWSA: Education Sciences*, 7(3), 885-897.
- Hızlı, E. (2013). *Üstün Zekalı ve Yetenekli Çocukların Matematik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Keskinkılıç, K. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and Images of Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı. *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 2508, Ocak 2000.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. Ankara.
- MEB. (2015). <http://www.meb.gov.tr/istatistik/>, Erişim Tarihi: 05.12.2019.
- MEGEP. (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) (2009). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar Modülü.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi Ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(3), 327-358.
- Pesen, A., Kara, İ., ve Gedik, M. (2015). Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Süriye Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 28-48.
- Saban, A., (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sabancı, A. (2005). Çağdaş Okul Liderliği Açısından Karizmatik, Dönüşümcü ve Vizyoner Liderlik Yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:318.
- Sezginsoy B. (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Uygulamasının Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Şenel, T. ve Aslan, O. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Bilim ve Bilim İnsanı Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 2.

- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar 1. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 229-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu ile Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki¹

Ezgi SUMBAS¹

¹Ary. Grv. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
ezgi.sumbas@inonu.edu.tr,
0000-0001-5450-6400

Nuri ERDEMİR²

²Öğr. Grv. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
nuri.erdemir@inonu.edu.tr,
0000-0002-5106-7884

Geliş Tarihi/Received: 16.03.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 14.05.2021

e-Yayın/e-Printed:30.06.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.170>

ÖZ

Bu araştırma, genç yetişkinlerde toplumsal cinsiyet rollerini tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve toplumsal cinsiyet rollerini tutumları ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından toplanmış ve verilerin toplanmasına geçmeden önce öğrencilere çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumunu ölçmek amacıyla *Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği*, öğrencilerin duygu düzenleme mekanizmalarını belirlemek amacıyla *Duygu Düzenleme Süreçleri Ölçeği* kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 228 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, varyans analizi ve basit doğrusal korelasyon analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini tutumu ile duygu düzenleme arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen diğer bulgular ise cinsiyete ve anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerini tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğudur. Babanın eğitim düzeyine göre toplumsal cinsiyet rollerini tutumları farklılaşmamaktadır. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutumu, Duygu Düzenleme, Genç Yetişkinlik.

The Relationship Between Gender Roles Attitude and Emotion Regulation

ABSTRACT

This study was conducted to examine the gender role attitudes in young adults in terms of various variables and to examine the relationship between gender role attitudes and emotion regulation. The data were collected by the researcher and the students were informed about the study before proceeding with the data collection. In the study, Gender Roles Attitude Scale was used to measure students' gender attitude, and Emotion Regulation Processes Scale was used to determine students' emotion regulation mechanisms. The study group of the research consists of 228 students studying at İnönü University Faculty of Education in the 2018-2019 academic year. Descriptive statistics, t test, analysis of variance and simple linear correlation analysis were used in analyzing the data. As a result of the study, it was determined that there is a low-level and positive correlation between students' gender role attitude and emotion regulation. Other findings of the study are that there is a significant difference between the gender roles attitudes of the students according to gender and maternal education level. Gender role attitudes do not differ according to the educational level of the father. The findings obtained were discussed in the light of the literature and recommendations were made.

Keywords: Gender Role Perception, Emotion Regulation, Young Adulthood.

1. GİRİŞ

Toplumsal cinsiyet kavramını tek bir boyutla açıklamak mümkün değildir. Toplumsal cinsiyet kavramının psikolojik, sosyolojik, kültürel ve kimi zaman politik bir yanı olduğunu kabul etmek gerekir. Buna göre

¹ Uluslararası Pegem Eğitim Kongresi'ne sözlü bildiri olarak kabul edilmiştir.

toplumsal cinsiyet kişinin toplum içindeki yerini, rollerini, diğer insanlarla kurduğu ilişkileri ve bunlara uygun davranış kalıplarını açıklamak için kullanılan bir ifadedir (Whitley, 1983).

Toplumsal cinsiyete dair ilk öğrenmeler ailede başlamaktadır. Kişinin ilk örnekleri anne ve babalarıdır. Anne ve babaların çocuğa yönelik davranışlarının belirleyicisi ise başlangıçta çocuğun cinsiyeti olmaktadır (Özdemir, 2006). Anne ve babanın davranışlarının yön verdiği çocukta cinsel kimlik farkındalığı iki yaşında, cinsiyet rolü ise üç yaşında belirginleşmektedir (Tatlıcı, 2002). Çocuk büyüdükçe ise cinsiyet rolüne uygun davranışlarının belirleyicisi sosyal çevresi olmaktadır (Gültepeataç, 2000).

Toplumsal cinsiyet rolleri ve cinsel kimliğe dair ilk açıklamalara psikodinamik sistem içerisinde Freud ve Adler'de rastlanmaktadır. Daha sonrasında Karen Horney bu konuya yönelik açıklamalar getirmektedir. Bu kuramcılara göre bireyin sağlıklı bir gelişim göstermesi psikoseksüel dönemleri başarılı şekilde atlatmasına bağlıdır (Akt. Kavuncu, 1987). Buna ek olarak Adler (2008) toplum içerisinde erkek rollerinin baskın olduğunu ve bu durumun kadının toplum içerisindeki yerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Horney (2013), benzer şekilde toplumdaki cinsiyet rollerinin ve maskülen rollerin öne çıkarılmasının kadınların özgüven ve benlik geliştirmelerini etkilediğini ifade etmektedir. Sosyal rol kuramı yine kadın ve erkeklerden beklenenlerin farklı olduğunu ve bu durumun kadın erkek davranışlarını ve duygulanımlarını etkilediğini belirtmektedir (Eagly, Wood ve Diekman, 2000).

Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımını açıklayan kuramlardan birisi de sosyal öğrenme kuramıdır. Bu yaklaşıma göre toplumsal cinsiyet rolleri ödül ve ceza sistemi çerçevesinde kazanılmaktadır. Kabul gören ve doğru olduğu kabul edilen rollerin uygulanması ödüllendirilirken aksi cezalandırılmaktadır. Yani bir çocuğun kendi cinsiyetine uygun davranışları ödüllendirilirken aksi cezalandırılır ve çocuk bu şekilde toplumsal cinsiyet rolüne uygun davranmayı öğrenmektedir. Model alma yoluyla ise çocuk hemcinsi ebeveynini örnek alarak cinsiyetine uygun davranış kalıplarını öğrenmektedir (Dökmen, 2004).

Son olarak bilişsel olarak toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenildiğini söyleyen Kohlberg (1968), bu öğrenme sürecini üç başlık altında ele almaktadır. Buna göre

- 1) Toplumsal cinsiyet rolleri, yaşam boyunca bir süreç halinde gelişir.
- 2) Toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımı evrensel niteliktedir.
- 3) Cinsiyete dair roller ve tutumlar, toplumsal cinsiyet kavramının kazanımı ile başlar.

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu kişisel ve toplumsal unsurlardan etkilenen, bireyin sosyal hayatı üzerinde etkili olan bir kavramdır. Bu sebeple toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının kişisel değişkenler açısından ele alınması önemlidir (Öngen ve Aytaç, 2013). Bu kişisel değişkenlerden birisi duygulardır. Birçok farklı sınıflama içerisinde yer alsa da duygular genel olarak psikolojiktir (Lazarus, 1991; Werner ve Gross, 2010). Duygular, bireyin diğer insanlarla ilişkilerini ve kendi duygusal durumunu değerlendirirken kullandığı bir mekanizmadır. Bu kontrol sistemine verilen genel isim ise duygu düzenlemedir (Gross, 1999; Lazarus, 1991; Werner ve Gross, 2010). Duyguları düzenleme kişinin kendi duygu yoğunluğunu takip etmesini içeren izleme, değerlendirme ve değiştirme aşamalarını yordayan içsel ve dışsal tepki süreçlerinden oluşmaktadır (Koole, 2010; Thompson, 1994). Duygu düzenleme süreçlerinin esas amacı ise doğal duygusal tepkileri kontrol etmektir (Gross, 2002). Bu noktada duyguların olumlu ya da olumsuz olması önemli değildir (Gross, 1999) ve duygusal düzenlemenin sonuçları düşünce ve davranış boyutlarında kendini gösterebilir (Koole, 2010).

Duygu düzenleme sistemleri doğuştan gelmemekte, bir gelişim görevi olarak yaşla birlikte, erken çocukluk dönemlerinde, çevrenin de etkisi ile kazanılmaktadır (Dodge ve Garber, 1991). Bu gelişim görevinde başarısızlık ise erken çocukluk dönemlerinden itibaren depresyon ve kaygı ile kendini göstermektedir. Dolayısıyla hem çocukluk hem de yetişkinlik dönemleri için duygu düzenleme becerisinin kazanılmış olması önemli görülmektedir. Bu becerinin kazanımı ilk olarak bebeklik döneminde anne ile çocuk arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu ile ilgilidir (Sroufe, 1995). Annenin bebeğe duygularını yansıtması ve onun sevilen bir varlık olduğunu hissettirmesi bebek tarafından içselleştirilir ve daha sonraki dönemlerde kullanılır (Bowlby, 2008). Ergenlik dönemine gelindiğinde ise anne baba tutumları ve ergenin yeni duygu durumlarıyla baş etme becerisi duygu düzenleme sistemini etkilemektedir. Bu noktada ergenin içinde bulunduğu çevre, toplumun ondan beklentileri de vereceği kararlar üzerinde etkili olabilir. (Macklem, 2008). Genç yetişkinlik döneminde ise

yakınlık kurma ihtiyacı yeniden bireyi duyguları ile baş başa bırakmakta (Erikson, 1968) ve duygu düzenleme sistemine başvurmasına neden olmaktadır. Bu noktada sergilenen duygular ve diğer kişilerle kurulacak olan ilişkilerinin niteliğinde duygu düzenleme sistemi önemli olmaktadır (Gross ve John, 2003; Allen ve Barlow, 2009).

Duyguların kontrol mekanizması olan duygu düzenleme sisteminin toplumsal cinsiyetten ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Toplumsal cinsiyet kavramının içeriğine bakılacak olursa duyguların ifade edilmesinin bu kavramın dışında olmadığı görülmektedir (Turan, Öztürk, Kaya ve Aştı, 2011; Özen, Sümer ve Demir, 2011). Çocukluk döneminde gelişmeye başlayan duygu düzenleme becerisinin uygulama alanı sosyal ilişkilerdir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve duygu düzenleme becerisi bireyin sosyal gelişimi ve duygusal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Duygu düzenleme mekanizması erken çocukluk döneminde kazanılıyor olsa da duygusal yakınlığın önemli bir ödev olarak görüldüğü genç yetişkinlik döneminde yeniden önem kazanmaktadır (Sarıtaş Atalar, Gençöz ve Öze, 2015). Bu noktada genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin bu dönem ödevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri için duygu düzenleme mekanizmalarını aktif ve doğru şekilde kullanabiliyor olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ise hayattaki rollerini belirlemede ve duyguları yansıtmada etkilidir (Gamble ve Gamble, 2013). Dolayısıyla araştırmanın amacı genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ile duygu düzenleme sistemleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelinde değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya koyulması amaçlanmaktadır (Karasar, 2005).

2.2. Örneklem

Araştırmanın evreni İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileridir. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Döneminde, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden ve araştırmaya katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 228 kişi katılmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinden elde edilen kişisel bilgilere ilişkin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Özellikleri

Değişkenler		f	%
1. Cinsiyet	Kadın	141	61,8
	Erkek	87	38,2
2. Anne Eğitim Durumu	Okur Yazar Değil	36	15,8
	Okur Yazar ve İlkokul	93	40,8
	Ortaokul	35	15,4
	Lise	34	14,9
3. Baba Eğitim Durumu	Fakülte ve üzeri	30	13,2
	Okur Yazar ve İlkokul	71	31,1
	Ortaokul	46	20,2
	Lise	59	25,9
Fakülte ve üzeri		52	22,8
		228	100
TOPLAM			

Tablo 1’e bakıldığında kadınların %61,8 ve erkeklerin %38,2 oranında olduğu görülmektedir. Katılımcıların, anne (%40,8) ve babalarının (%31,1) eğitim düzeylerinin en çok ilkököl seviyesinde yer almaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Öğrencilerin; cinsiyet ve anne ve babalarının eğitim düzeyi ilişkin bilgileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

2.3.2. Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği (TCRTÖ): TCRTÖ, Zeyneloğlu ve Terzioğlu (2011) tarafından geliştirilen ve bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirleyen bir ölçektir. Ölçek, 38 madde ve beş alt boyut içermektedir. 5’li likert tipindedir. Bu puanlama sonucuna göre en yüksek puan ‘190’, en düşük puan ise ‘38’ olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan en yüksek değer, öğrencinin toplumsal

cinsiyet rollerine ilişkin 'eşitlikçi tutuma sahip' olduğunu, en düşük değer ise, öğrencinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin 'geleneksel tutuma sahip' olduğunu göstermektedir. Toplumsal Cinsiyet Roller Ölçeği'nin cronbach alfa değeri ise .92'dir (Zeyneloğlu ve Terzioğlu, 2011)." Bu çalışmada tüm ölçek için Cronbach Alpha değeri .91 olarak hesaplanmıştır. Alpha değeri .80 ile 1 arasında yer almaktadır. Ölçek yüksek güvenilirlik düzeyindedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

2.3.3. Duygu Düzenleme Süreçleri Ölçeği: Bu ölçek Schutte, Manes ve Malouff (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı John ve Gross (2007) tarafından tanımlanmış olan duygu düzenleme süreçlerini ortaya koymaktır. Ölçek Türkçeye Aka (2011) tarafından çevrilmiştir. Ölçek 28 Maddeden oluşmaktadır. 7'li likert tipinde olan bu ölçekten alınan yüksek puanlar duygu düzenleme konusunda başarılı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçek için Cronbach Alpha değeri .92 olarak bulunmuştur. Alpha değeri .80 ile 1 arasında yer almaktadır. Ölçek yüksek güvenilirlik düzeyindedir (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma için ilgili kurumlardan izinler alındıktan sonra fakülte'deki bölümlerin öğretim elemanları ile görüşülüp uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmanın amacı ve ölçeklerin nasıl işaretleneceği hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilere ölçekler bir takım halinde verilmiş ve uygulamalar ortalama 25 dakika sürmüştür.

Verilerin normallik dağılımları çarpıklık-baskıklık değerleri (-,473 ve -,515) çerçevesinde incelenmiştir. Buna göre veriler normal dağılmaktadır. Bu sebeple çalışmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi ve ANOVA analizi kullanılmıştır. Toplumsal cinsiyet tutumu ve duygu düzenleme arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Analizler için paket programdan yararlanılmış, çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, eğitim fakültesi öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve duygu düzenleme süreçleri analiz edilmiş ve bunlara ilişkin sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.1. Toplumsal Cinsiyet Roller Tutumunun Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesine Yönelik Bulgular

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun, cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak için sırası ile bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Analiz sonuçları aşağıda verilmektedir.

Tablo 2. Toplumsal cinsiyet tutumunun cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Toplumsal Cinsiyet Roller Tutumu	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Cinsiyet Kadın	141	162,73	16,91	1,42492	9,333	,000*
Erkek	87	138,18	22,65	2,42567		

p<0,05*

Tablo 2'de görüldüğü gibi kadınların toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 162,73 (Ss =16,91) iken, erkeklerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 138,18 (Ss=22,65)'dir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puanlarının öğrencilerin cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=9,333; p<0.05). Elde edilen bu bulgu cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının değiştiğini göstermektedir. Kadınlara göre erkekler daha geleneksel cinsiyet rolleri tutumuna sahiptir.

Tablo 3. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun annenin eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları

	n	\bar{X}	ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Toplumsal Cinsiyet Roller Tutumu	36	143.63	21.62	3.60382	2,448	,047*	1-2
Anne Eğitim Düzeyi	93	156.04	21.54	2.23402			
Okur Yazar Değil	35	155.60	23.46	3.96692			
Okur Yazar ve İlkokul	34	150.73	22.74	3.90103			
Ortaokul							
Lise							

p<0,05*

Tablo 3'te görüldüğü gibi anne eğitim düzeyi okur yazar olmayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 143.63, (Ss =21.62), anne eğitim düzeyi ilkököl olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 156.04, (Ss =21.54), anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumu puan ortalaması 155.60, (Ss =23.46), anne eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 150.73, (Ss =22.74) ve anne eğitim düzeyi fakülte ve üzeri olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 157.10'dur (Ss =24.03) . Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puanlarının aritmetik ortalamalarının annenin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre annesi okur yazar olmayan öğrenciler ile annesi ilkököl mezunu veya okur yazar olan öğrenciler arasındaki fark anlamlıdır. Annesi okur yazar ya da ilkököl mezunu olan öğrenciler, annesi okur yazar olmayan öğrencilere göre daha eşitlikçi bir toplumsal cinsiyet rolleri tutumuna sahiptir.

Tablo 4. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun babanın eğitim durumu değişkenine göre anova sonuçları

			n	\bar{X}	ss	Sd	F	P	Anlamlı Fark
Toplumsal Cinsiyet Roller Tutumu	Baba Eğitim Düzeyi	Okur Yazar ve İlkokul	71	153.59	22.92	2.72071	.743	.582	-
		Ortaokul	46	151.02	19.12	2.81944			
		Lise	59	151.64	24.36	3.17158			
		Fakülte ve üzeri	52	157.07	23.30	3.23231			

p<0,05*

Tablo 4'te görüldüğü gibi baba eğitim düzeyi ilkököl olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 153.59, (Ss =22.92), baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 151.02, (Ss =19.12), baba eğitim düzeyi lise olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 151.64, (Ss =24.36) ve baba eğitim düzeyi fakülte ve üzeri olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu puan ortalaması 157.07, (Ss =23.30)'dir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutum puanlarının aritmetik ortalamalarının babanın eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucuna göre grupların puanları arasındaki fark anlamlı değildir.

3.2. Toplumsal Cinsiyet Roller Tutumu ve Duygu Düzenleme Arasındaki İlişki

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve duygu düzenleme süreçleri arasında ilişki olup olmadığını, tespit etmek için basit doğrusal korelasyon testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve duygu düzenleme süreçleri puanlarına ilişkin analiz sonuçları

		Toplumsal Cinsiyet Roller Tutumu	Duygu Düzenleme
Toplumsal Cinsiyet Tutumu	PearsonCorre.(r)	1	,142*
	p		,031
	N	228	228
Duygu Düzenleme	PearsonCorre.(r)	,142*	1
	p	,031	
	N	228	228

p<0,05

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve duygu düzenleme süreçleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve duygu düzenleme süreçleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonuçlarına göre, toplumsal cinsiyet rolleri tutumu, cinsiyet ve anne eğitim düzeyine göre farklılaşırken, babanın eğitim düzeyine göre farklılaşmamaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile duygu düzenleme arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu bireyin cinsiyetinden ayrı düşünülemez çünkü bu rollerin ve algının oluşmasında etkili olan birincil faktör kişinin cinsiyetidir (Yılmaz, ve diğerleri, 2009). Dolayısıyla bu araştırma sonucunda da ulaşıldığı gibi bireyin kadın ya da erkek olması onun toplumsal cinsiyete yönelik bakış açısını etkilemektedir. Öngen ve Aytaç (2013) bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Toplumsal cinsiyet kavramı başta kişinin cinsiyeti olmak üzere, mekan, zaman, ırk gibi özellikleri açısından farklılaşmaktadır. Erkeklerin kadınlara göre daha geleneksel bir toplumsal cinsiyet tutumuna sahip olması da toplumumuzun ataerkil bir sistem içerisinde erkek rollerini yüceltmesi ile ilgili olabilir. Bu çerçevede erkekler kendi lehlerine daha fazla olumlama olan geleneksel rolleri tercih etmekte ve daha gelenekselci bir toplumsal cinsiyet rolleri tutumuna sahip olmaktadır (Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008). Vatandaş (2007) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır, kadınlar ve erkekler toplumsal cinsiyet konusunda farklılaşmaktadırlar. Kadınlar erkeklere göre daha eşitlikçi tutuma sahiptir. Alemdar ve Çetin (2021) toplumsal cinsiyet tutumunun cinsiyete göre farklılaştığını ifade etmektedirler. Eşitlikçi tutumlar kadınlar tarafından daha fazla benimsenmektedir. Sonuçlar bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmanın ikinci sonucuna göre annenin eğitim düzeyi kişilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumu farklılaştırmaktadır. Annesi okur yazar olmayan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları, anneleri okur yazar olan veya ilkökul mezunu olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarına göre daha gelenekselcidir. Ancak babanın eğitim durumu toplumsal cinsiyet rolleri tutumunu farklılaştırmamaktadır. Aylaz ve diğerleri (2014), üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırma sonucunda anne eğitim düzeyinin artmasının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algıyı olumlu yönde etkilediğini ancak babanın eğitim durumu ile toplumsal cinsiyet rollerine yönelik algı arasında bir ilişki bulunmadığını ortaya koymaktadırlar. Bu sonuç bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu durum eğitim gören kişilerin yeni görüş ve fikirlere daha açık olması ve toplumun etkisinde daha az kalması ile açıklanabilir (Kodan Çetinkaya, 2013). Ayrıca bireylerin toplumsal cinsiyet tutumunun olduğu dönemlerde daha çok anneleri ile vakit geçirmeleri ve annelerinin belki de kendi ulaşamadıkları amaçlar doğrultusunda çocuklarını pekiştirmesi de eğitim gören annelerin çocuklarının daha eşitlikçi bir tutuma sahip olmasına sebep olmuş olabilir. Arditti, Godwin ve Scanzoni (1991) toplumsal cinsiyet tutumlarının kazanımlarında annelerin daha etkili olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma sonuçları bu bilgilerle tutarlılık göstermektedir. Belli ve Aynacı (2020) benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre anne toplumsal cinsiyet rollerinin kazanımında önemli bir role sahiptir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin toplumsal cinsiyet tutumlarının diğer gruplardan farklılaşmamasının sebebi, toplumsal cinsiyet tutumları üzerinde etkili olan tek unsurun eğitim olmaması ile açıklanabilir. Toplumsal cinsiyet tutumları kültür gibi birçok farklı unsurdan etkilenmektedir (Whitley, 1983). Dolayısıyla annenin mezuniyetinin yanı sıra etkili olan içinde yaşanan toplumun kültürü, kişilerin kendi duygusal durumları, aile ortamları gibi diğer unsurlar üniversite mezunu anneleri olan öğrencilerin puanlarının diğer gruplardan farklılaşmamasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın son bulgusu toplumsal cinsiyet rolü tutumları ile duygu düzenleme arasındaki pozitif yönlü ilişki olmasıdır. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumları küçük yaşlarda gelişmeye başlamaktadır ve çocukluk dönemindeki duygusal gelişimin bir boyutu olarak görülmektedir (Lewis, Todd ve Xu, 2010). Duygusal gelişim basamaklarında çocuğun öncelikle duygusal düzenleme becerisini kazanması daha sonra sosyal ilişkiler çerçevesinde toplumsal cinsiyet tutumu geliştirmesi beklenmektedir (Howes, 2009). Duygu düzenleme ve toplumsal cinsiyet tutumu kavramlarının çocuğun hayatında birlikte yer bulduğu alan ise sosyal ilişkileridir. Arkadaşlık ilişkilerinde duygularını ne ölçüde paylaşacağı ya da bunları nasıl göstereceği çocuğun aile sistemi içerisinde yaşayıp içselleştirdiği iletişim tutumları ile yakından ilişkilidir (Blakemore, Berenbaum ve Liben, 2008). Ailedeki bireylerin birbiri ile etkileşiminin belirleyicilerinden birisi ise toplumsal cinsiyet düşüncesi ve buna yönelik tutumlardır (Powell ve Greenhouse, 2010). Çocukluk döneminde temelleri atılan toplumsal cinsiyet rolleri tutumları ve duygu düzenleme becerileri yaşla birlikte gelişmekte ve kişinin hayatında ve genç yetişkinlik döneminde duygusal gelişimi etkilemektedir (Gamble ve Gamble, 2013). Bu çerçevede bakıldığında bireyin kendi duygularının farkında olması ve sosyal çevresinde duygularını nasıl gösterdiği toplumsal cinsiyet kavramı ile ilişkilidir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre bu ilişki düşük düzeydedir. Bunun sebebi ise

toplumsal cinsiyet tutumlarını etkileyen kültür, aile yapısı, cinsiyet gibi başka değişkenlerin olması (Tu ve Chang, 2000) ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumu kavramının sadece duygusal boyutu değil, bilişsel ve davranışsal boyutlarının da (Akın ve Demirel, 2003) olması olabilir.

5.ÖNERİLER

Bu araştırma genç yetişkinlik dönemindeki bireylerle gerçekleştirilmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ve duygu düzenleme mekanizması için kritik sayılabilecek erken çocukluk dönemindeki bireylerle yeniden yapılabilir.

Bu araştırmada nicel yöntemlerden faydalanılmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi daha derinlemesine ortaya koyacak nitel çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrenciler ile çalışılmıştır. Diğer araştırmalarda farklı fakültelerde dahil edilerek daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.

Bu çalışmada toplumsal cinsiyet rolleri tutumu ile duygu düzenleme arasındaki ilişki ele alınmıştır. Bu iki değişken arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Diğer çalışmalarda toplumsal cinsiyet üzerinde etkili diğer değişkenlerle ilişkisine bakılabilir.

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumunun bireyin cinsiyetine göre farklılaşmaktadır. Bu konudaki farkı azaltmak ve farkındalığı artırmak için grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.

Toplumsal cinsiyet rolleri tutumu annenin eğitim düzeyinden etkilenmektedir. Bu noktada annelerle toplumsal cinsiyet rolleri tutumu konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adler, S. (2008). *The education of social studies teachers in linda s. levstik and cynthia a. Tyson* (Eds.), Handbook of Research in Social Studies Education. (pp. 329-351). New York: Routledge.
- Aka, B. T. (2011). *Algılanan ebeveyn tutumları, duygu tanıma ve duygu düzenleme ile depresyon, obsesifkompulsif bozukluk ve sosyal kaygı belirtileri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, A., ve Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- Alemdar, Z., & Çetin, E. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliğine erişimde normlar ve standartlar. *Avrupa Birliği Projesi*.
- Allen, L. B., ve Barlow, D. H. (2009). Relationship of exposure to clinically irrelevant emotion cues and obsessive-compulsive symptoms. *Behavior Modification*, 33(6), 743-762.
- Arditti, A. J., Goodwin, D. D. ve Scanzoni, J. (1991). Perceptions of parenting behavior and young women's gender role traits and preferences. *Sex Roles*. 25(3), 195-211.
- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö., & Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 183-189.
- Belli, A. ve Aynacı, G. (2020). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri algısı: kadınlar kendilerini nasıl güçlendirebilir?. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4208-4229.
- Blakemore, J. E. O., Berenbaum, S. A., ve Liben, L. S. (2008). *Gender development*. Psychology Press.
- Bowlby, J. (2008). *Attachment*. Basic books.
- Garber, J., ve Dodge, K. A. (Eds.). (1991). *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge University Press.
- Dökmen, Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eagly, A. H., Wood, W ve Diekmann, A.B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: a current appraisal. Eckes, T./ Trautner, H. M. (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (123-160. ss.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & company.
- Gamble, T. K. ve Gamble, M. (2013). *Communication works*. New York: McGraw-Hill.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, 13(5), 551-573.

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
- Gross, J. J., ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal Of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348.
- Gültepeataç, B. (2000). *Toplumsal cinsiyet rollerine sosyalleşme ve kardeşlik ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Horney, K. (2013). *Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis* (Vol. 17). Routledge.
- Howes, C. (2009). Friendship in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 180-194.
- John, O. P., & Gross, J. J. (2007). Individual differences in emotion regulation. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 351-372). New York: Guilford.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kavuncu, N. (1987). *Bem Cinsiyet Rolü Envanteri'nin Türk toplumuna uyarlama çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kohlberg, L. (1968). *The child as a moral philosopher* (pp. 25-30). Psychology today.
- Kodan-Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Dergisi*, 1(2), 21-43.
- Koole, S. L. (2010). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and Emotion*, 23(1), 4-41.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819-830.
- Lewis, M. D., Todd, R., ve Xu, X. (2010). The development of emotion regulation: a neuropsychological perspective. *The Handbook of Life-Span Development*.
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. New York, USA: Springer Science & Business Media.
- Öngen, B., ve Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, (48), 1-18.
- Özdemir, E. (2006). *Okulöncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, A., Sümer, N., ve Demir, M. (2011). Predicting friendship quality with rejection sensitivity and attachment security. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(2), 163-181.
- Pınar, G., Taşkın, L. ve Eroğlu, K. (2008). Başkent üniversite öğrenciyurdunda kalan gençlerin toplumsal cinsiyet rol kalıplarına ilişkin tutumları. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 15(1), 47-57.
- Powell, G.N. ve Greenhaus, J.H. (2010). Sex, gender, and decisions at the family - work interface. *Journal of Management*. 36 4,1011-1039.
- Sarıtaş-Atalar, D., Gençöz, T., ve Özen, A. (2015). Confirmatory factor analyses of the difficulties in emotion regulation scale (DERS) in a Turkish adolescent sample. *European Journal of Psychological Assessment*. 31(1), 15-25.
- Schutte, N., Manes, R., ve Malouff, J. (2009). Antecedent-focused emotion regulation, response modulation, and well-being. *Current Psychology*, 28(1), 21-31.
- Sroufe, L. A. (1997). *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Tatlıcı, H. H. (2002). *Kadınlarda cinsiyet rolleri ve yaşa bağlı olarak benlik saygısı, depresyon ve menopoza ilişkin belirtilerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs Of The Society For Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52.

- Tu, S. ve Chang, Y. (2000). *Women's and men's gender role attitudes in coastal china and taiwan*. Paper Presented for East Asian Labor Markets Conference at Yonsei University, Seoul Korea, <http://pdfcast.org/pdf/women-s-and-men-s-gender-role-attitudes-in-coastal-china-and-taiwan>
- Turan, N., Öztürk, A., Kaya, H., ve Aştı, T. (2011). Toplumsal cinsiyet ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 167-173.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Werner, K., ve Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and psychopathology: A conceptual framework. In A. M. Kring & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion regulation and psychopathology: A transdiagnostic approach to etiology and treatment* (13–37 ss.), The Guilford Press.
- Whitley, B. E. (1983). Sex role orientation and self-esteem: A critical meta-analytic review. *Journal of Personality and Social psychology*, 44(4), 765-780.
- Yıldız, D. Ve Uzunsakal, E., (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Yılmaz, D.V., Zeyneloğlu, S., Kısa, S., Taşkın, L ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*,6(1), 775-792.
- Zeyneloğlu, S., ve Terzioğlu, F. (2011). Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 409-420.



COVID-19 SÜRECİ İLE BAŞLAYAN UZAKTAN EĞİTİMDE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME VE DERSE KATILIM İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Nurhan DEDE¹,

¹Öğretmen, MEB, nurhanuysal0161@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7007-2753>

Ahmet KESKİN²,

²Öğretmen, MEB, keskin_ahmet61@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9955-7041>

Emine ÖZTÜRK³,

³Öğretmen, MEB, 61emineozturk@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1874-2454>

Macide GÜLCAN KESKİN⁴

⁴Öğretmen, MEB, macide33_macide@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9053-9947>

Geliş Tarihi/Received: 05.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 01.07.2021

e-Yayın/e-Printed: 5.07.2021

DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.171>

ÖZ

Araştırmada, pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine katılma ve dersi tamamlamalarında öz düzenleme becerilerinin etkisi ve öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşarak farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 akademik yılında Trabzon ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 584 kız (% 52.9), 520 erkek (% 47.1) toplam 1104 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu ve algılanan öz düzenleme ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu, öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir. Uzaktan eğitim derslerine her zaman katılan öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin derslere ara sıra veya hiç katılmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulguların öz düzenleme becerileri ile uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse katılımları ve katıldıkları dersleri tamamlamalarına yönelik yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenleme, derse katılım, uzaktan eğitim

INVESTIGATION INTO THE RELATIONSHIP OF SELF-REGULATION AND COURSE ATTENDANCE OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION STARTING WITH THE COVID-19 PROCESS

ABSTRACT

In this study, the effect of self-regulation skills and whether the self-regulation skills differed according to gender and grade level variables on the participation and completion of the distance education lessons of secondary school students were investigated during the pandemic process. The study group of the research consisted of 584 girls (52.9%) and 520 boys (47.1%), totally 1104 students who were studying at secondary schools in Trabzon during the 2020-2021 academic year. The data were obtained with the personal information form and perceived self-regulation scale. T-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey test were used in the analysis of the data obtained. As a result of the analyzes which were made, it was observed that the self-regulation skills of female students were higher than male students, and their self-regulation skills did not differ according to the grade level. Also, it was observed that the self-regulation skills of the students who always attended the distance education courses were higher than the students who did not attend the courses occasionally or not at all. It is thought that the findings will contribute to the studies that will be carried out for the course attendance of students in the distance education process and the completion of the courses which they have attended.

Keywords: Self-regulation, course attendance, distance education

1. GİRİŞ

Geniş tanımıyla uzaktan eğitim; dijital ya da yazılı iletişim kaynakları aracılığı ile gerçekleştirilen zaman ve mekândan kaynaklı oluşan sınırlılığı ortadan kaldıran çok çeşitli öğrenme faaliyetini kullanıcılara sunan planlanmış, tasarlanmış disiplinler arası biçimsel bir öğrenme faaliyetidir (Elçiçek & Erdemci, 2021). Uzaktan Eğitim çalışmalarının ilkine 1728 yılında Boston gazetesinde yayımlanan “Steno Dersleri” yazısı ile başlangıç yapılmıştır. 19. yüzyıla gelindiğinde İsveç Üniversitesi’nde kadınlara “Mektupla Kompozisyon Dersleri” nin verilmesi ile uzaktan eğitime içerisinde bulunan yüzyılda devam edilmiştir (Arat & Bakan, 2011). Türkiye’de ise uzaktan eğitim faaliyeti ilk olarak Limasollu Naci markası ile 1953 yılında yabancı dil eğitimi için mektupla öğrenme uygulaması başlamış (Yamamoto-Telli ve Altun, 2020), 1982 yılında Anadolu Üniversitesi’nin uzaktan eğitim-öğretim modeli günümüze kadar gelişerek gelmiştir (Demir, 2014). Dünya genelinde yaşanan pandemiyle birlikte yüz yüze eğitime ara verilmesi neticesinde Türkiye’de temel ve ortaöğretim kurumlarımızda uzaktan eğitim kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu durum öğrencilerin internet bağlantısı ve uzaktan eğitime erişim sağlayacakları teknolojik materyallerden yoksun olma durumunun yanında öğrencilerin ortamdaki sıkılması, derslere katılımının sağlanamaması, dersi bırakma, motivasyon kaybı yaşama (Badge, Saunders & Cann, 2012; Kuh, 2009) gibi birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Eğitimde taleplerin karşılanamaması, araç gereç yetersizliği, bilginin artması, bireysel farklılıkların ve kabiliyetlerin önem kazanması gibi nedenlerden dolayı web teknolojilerinin eğitim öğretimde kullanılmasına gereksinim doğmuştur (Yalman & Kutluca, 2013).

1 Aralık 2019’da Çin’in Hubei bölgesinin başkenti olan Wuhan şehrinde ortaya çıkan Coronavirüs (Covid-19) salgını 11 Mart 2020 tarihinde dünya genelinde Dünya Sağlık Örgütü (WHO) (WHO, 2020) tarafından pandemi olarak ilan edilmesiyle birlikte Covid-19 salgını dünya genelinde eğitim sistemini etkilemiştir. Bu etkilenme ile birlikte eğitim kurumları yüz yüze eğitimlerine ara vermek zorunda kalmışlardır. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) verilerine göre, 07 Nisan 2020 itibarıyla, Coronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle 188 ülkede okullar kapanmıştır (UNESCO, 2020a). Bu durum, dünya çapında öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %92’sini (1.576.021.818 öğrenci) etkilemiştir. Pandemiden etkilenen Türkiye’de ise bu rakam 25 milyon öğrenciyi bulmuş; bu öğrencilerden temel ve orta öğretim düzeyinde etkilenen öğrenci sayısı ise yaklaşık 16 milyon olmuştur (UNESCO, 2020b). Dünya genelini etkilediği gibi Türkiye’yi de etkileyen pandemi süreci uzaktan eğitim kavramının üniversite hariç ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında da kullanılmasına neden olmuştur.

Doğası gereği uzaktan eğitim, eğitim modelleri içerisinde öğrenme sorumluluğunun büyük bir kısmının öğrenciye verildiği bir model olarak bilinmektedir (Bozkurt, 2020). İçerisinde bulunduğumuz yüzyılın eğitim sisteminde kendi yeteneklerinin bilincinde olan, bilgiyi yapılandırabilen ve bu bilgiyi öğrenme sürecine aktif olarak katabilen bireyler yetiştirmek en temel ihtiyaçlar olarak ortaya çıkmıştır. Bu niteliklere sahip bireyler kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilen başarılı öğrenciler olmaktadır. 21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeleri takip edebilen, kendi öğrenmelerini düzenleyebilen bireylerin yetiştirilmesi eğitim kurumlarından beklenilmektedir. Bu sebep ile son yüzyılda özellikle öz düzenlemeli öğrenme ön plana çıkmaktadır (Aydın & Atalay, 2015).

Öz-düzenlemeli öğrenme, 1980’lerin başında ortaya atılan bir kavram olmasına rağmen, son 20 yılda bu konuda birçok araştırma yapılmıştır (Sarı & Akınoğlu, 2009). Yapılan araştırmalarda öz düzenlemenin öğrenci başarısında önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir (Üredi & Üredi, 2005). Pintrich (2000) tarafından “öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip, sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreç” olarak tanımlanmıştır. Bandura (1991) öz düzenlemeyi “motivasyon, duygu, düşünce ve davranışın etkisi ile kişisel kimliğin gelişmesinde ana rol oynayan bir etkinlik mekanizması” olarak tanımlamıştır. Risemberg ve Zimmerman’a (1992) göre öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenmelerini başlatmak, yönlendirmek ve izlemek için kullandıkları süreç ve stratejilerdir. Kauffman (2004)’a göre ise öz-düzenleme, “öğrenenin karmaşık öğrenme etkinliklerini kontrol etmeye ve yönetmeye yönelik çabası”dır.

Öz düzenleme yetisine sahip bireyler kendi duygu, düşünce ve davranışlarını kullanarak hedeflerine ulaşabilmek için uygun amaçlar belirleyerek uygun stratejiler ortaya koyabilmektedir. Özet olarak öz düzenleme öğrencinin öğrenme sürecinden kendisinin sorumlu olmasıdır. Bu sorumluluğun bilincinde olan bireyler bu süreçteki eksikliklerinin farkında ve bu eksikliklerinin nasıl giderileceğinin farkındadırlar (Yüksel 2003). Bu özellikleri dikkate alındığında öğrenme sorumluluğunun büyük bir kısmını öğrenciye veren uzaktan eğitim sürecinde yaşanan derse girmeme, dersi yarıda bırakma, motivasyon kaybı yaşama gibi öğrenci kaynaklı sorunların incelemesinde öğrencilerin öz düzenlemeleri önem arz etmektedir. Öz düzenleme ile ilgili literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında öz düzenleme ile oyun becerileri (Aksoy & Yaralı, 2017), akademik öz yeterlilik (Aldan-Karademir, Deveci & Çaylı, 2018), bağlanma stilleri (Baysal & Özgenel, 2019), öğrenme becerisi (Baldan, 2017) gibi birçok değişkenle ilişkisini inceleyen çalışmalar mevcutken, literatürde öz düzenlemenin, öğrencilerin derse katılmaları ve aynı zamanda katıldıkları dersi tamamlama durumlarıyla ilişkisini inceleyen araştırmalara rastlanılmamıştır. Bu bakımdan bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağı aynı zamanda evrensel bir sorun haline gelen uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonlarını artıracak çalışmalara öncülük edeceği düşünülmektedir. Ayrıca yaşanan süreçteki öğrenci kaynaklı sorunların farklı açılardan ele alınması politika belirleyicilere ve gelecekteki çalışmalara yol gösterici olacaktır.

Bu çalışmanın amacı pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine katılma ve dersi tamamlamalarında öz düzenleme becerilerinin etkisi ve öz düzenlemenin farklı değişkenlere göre incelenmesidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin, uzaktan eğitim derslerine katılma durumları, katıldıkları dersi tamamlama durumları ve bazı değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek ve mevcut durumu ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; evren hakkında genel yargıya varmak amacıyla, evrenden seçilen örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemesidir (Karasar, 2006).

2.2. Prosedür ve Etik Onay

Araştırma kapsamında öncelikle Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan gerekli etik kurul onayı ve verilerin toplanacağı kurum olan İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra verilerin toplanacağı okul müdürlükleri ile işbirliği yapılarak veli bilgilendirmesi ve onayının alınma süreci gerçekleştirilmiştir. Tüm bu aşamalardan sonra veriler 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki ortaokullarda eğitim öğretimlerine devam eden veli onayı alınan ve gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır. Ölçekler araştırmacının verilere kolay ve uygun yoldan ulaşabildiği kolay örnekleme (Gürbüz & Şahin, 2015) yöntemiyle belirlenen, katılımcılara araştırmacılar tarafından online olarak uygulanmıştır. Mevcut araştırmaya katılan tüm katılımcılara kimliklerini açık edecek herhangi bir sorunun olmadığı, verilerin araştırma kapsamında kullanılacağı ve başka hiçbir platformda paylaşılmayacağı bilgisi verilmiştir.

2.3 Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2020-2021 akademik yılında Trabzon ilindeki ortaokullarda öğrenim gören 584 kız (% 52.9), 520 erkek (% 47.1) toplam 1104 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların 376'sı (%34) 6. sınıf, 375'i (%34) 7. sınıf ve 353 8. sınıf (%32) düzeyindedir. Araştırma grubunu oluşturan katılımcıların evde internet olma durumlarına bakıldığında 977'si (% 85.5) evde internete sahipken, 127'sinin (%11.5) evinde internet bağlantısı bulunmamaktadır. Ayrıca öğrencilerin 567'si (%51.4) bir bilgisayara sahipken, 537'sinin (%48.6) evinde bilgisayar bulunmamaktadır. Araştırma grubu uzaktan eğitime katılırken farklı araçlar kullanmaktadır. 321'i (%29.1) bilgisayar, 241'i (%21.8) tablet, 531'i (%48.1) ise cep telefonu kullanırken, 11 öğrenci (%1) ise hiçbir aracı kullanmamaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 894'ü (81) uzaktan eğitim derslerine katıldıklarını, 175'i (%15.9) ara sıra katıldığını ve 35'i (%3.2) ise derslere katılmadığını belirtmişlerdir. Yine öğrencilerin 882'si (%79.9) katıldıkları dersi tamamladıklarını belirtirken, 187'si (%16.9)

katıldığı dersi ara sıra yarıda bıraktığını, 35'i ise (%3.2) genellikle yarıda bıraktığını belirtmiştir. Demografik verilere ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik veri sonuçları

Cinsiyet	f	%	Kullanılan Araç	f	%
Kız	584	52.9	Bilgisayar	321	29.1
Erkek	520	47.1	Tablet	241	21.8
Toplam	1104	100	Cep Telefonu	531	48.1
Sınıf	f	%	Hiçbiri	11	1
6	376	34	Toplam	1104	100
7	375	34	Uzaktan Eğitime Katılma		
8	353	32	Katılıyorum	894	81
Toplam	1104	100	Ara Sıra Katılıyorum	175	15.9
Evde İnternet Var Mı?			Katılmıyorum	35	3.2
Evet	977	88.5	Toplam	1104	100
Hayır	127	11.5	Dersi Tamamlama Durumu		
Toplam	1104	100	Her Zaman Tamamlıyorum	882	79.9
Evde Bilgisayar Var Mı?			Ara sıra Yarıda Bırakıyorum	187	16.9
Evet	567	51.4	Genellikle Yarıda Bırakıyorum	35	3.2
Hayır	537	48.6	Toplam	1104	100
Toplam	1104	100			

2.4 Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu (KBF): Araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu; cinsiyet, sınıf düzeyi, evde internete sahip olma durumu, bilgisayara sahip olma durumu, uzaktan eğitime erişimde kullanılan teknolojik araç, uzaktan eğitime katılma durumu ve dersi tamamlama durumunu belirlemeye yönelik sorular içermektedir.

Algılanan Öz Düzenleme Ölçeği: Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geliştirilen, Algılanan Öz-düzenleme Ölçeği" iki alt boyuttan (açık olma, arayış) ve 16 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan toplam 16 maddenin ilk 8 maddesi "açık olma", son 8 maddesi ise "arayış" alt boyutunda yer almaktadır. "Eğer istersem en zor konuları bile rahatlıkla öğrenebilirim", "Yeni bir konuyu rahatlıkla öğrenebilirim" ölçeğin "açık olma" alt boyutunda yer alan maddelerden bazılarıdır. "Başarısız olduğumda çalışma yöntemimi değiştiririm" ve "Bir konuyu öğrenirken farklı yollar bulmaya çalışırım" şeklinde ifade edilen maddeler ise, ölçeğin "arayış" alt boyutunda yer almaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 54.3'ü açıklanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları ölçeğin bütünü için .90, açık olma alt ölçeği için .84, arayış alt ölçeği için .82 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında araştırma grubundan toplanan verilere ilişkin iç tutarlık katsayısı ise (α) 0.87 olarak bulunmuştur.

2.5 Veri Düzenlenmesi ve Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmeden önce veri seti düzenlenmiş, kayıp veri, uç değer ve normal dağılım analizleri gerçekleştirilmiştir (Field, 2013). Veri seti incelendiğinde toplanan veriler içerisinde kayıp değerlerin olmadığı sonucuna ulaşılmış ve bir sonraki basamak olan uç değer analizine geçilmiştir. Uç değer analizi ise elde edilen değişkenlerin puanlarının standart z puanlarına dönüştürülerek -3 ile +3 arasında (Tabachnick & Fidell, 2014) olup olmamasına bakılmış ve aralığın dışındaki 21 ölçek uç değer içerdiği için veri setinden çıkarılmıştır, kalan 1104 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiğinin test edilmesinde çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1.5 ve +1.5) arasında kalması, dağılımın normal dağıldığını göstermesi sonucu parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları

Ölçek	Minumum	Maximum	Mean	SD	Çarpıklık		Basıklık	
					Değer	Hata	Değer	Hata
AÖD	31	80	58.92	10.08	-.227	.074	-.240	.147

ADÖ: Algılanan Öz Düzenleme

Algılanan öz düzenleme ile cinsiyet arasındaki ilişki, iki ilişkisiz grubun bir sürekli değişkenden aldıkları puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kullanılan “Bağımsız t Testi” (Seçer,2017) ile; sınıf düzeyi, uzaktan eğitime katılma durumu ve öğrencilerin katıldıkları dersi tamamlama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise ilişkisiz üç ya da daha fazla grup puan ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için kullanılan “ANOVA” (Büyüköztürk, 2009) ile analiz edilmiştir. Ortaya çıkan anlamlılıkların kaynağını belirlemede ise “Tukey” testi kullanılmıştır. Araştırmada veri analizi için SPSS 23.0 programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği veriler sunulmuştur.

Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi, uzaktan eğitim derslerine katılma durumu ve katıldıkları dersi tamamlama durumlarına göre farklılığını tespit etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’de verilmiştir. Farklılaşan gruplar arasındaki anlamlılığın kaynağını bulmak için Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Algılanan öz düzenlemenin sınıf düzeyi, uzaktan eğitim derslerine katılma durumu ve dersi tamamlama durumuna göre farklılığı

Sınıf Düzeyi	Levene Sig.	N	Ort.	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	Tukey
6. sınıf (1)	.535	376	59.86	Gruplar Arası	549.67	2	274.84	2.71	.067	
7. sınıf (2)		375	58.65	Grup İçi	111546.99	1101	101.31			-
8. sınıf (3)		353	58.91	Toplam	112096.66	1103				
UEKD	Levene Sig.	N	Ort.	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	Tukey
Katılıyorum (1)	.170	894	60.3	Gruplar Arası	11266.98	2	5633.49	61.51	.000*	1>2
Ara Sıra Katılıyorum (2)		175	54.51	Grup İçi	100829.68	1101	91.58			1>3 2>3
Katılmıyorum (3)		35	45.66	Toplam	112096.66	1103				
DTD	Levene Sig.	N	Ort.	Kaynak	KT	Sd	KO	F	p	Tukey
Her zaman Tamamlıyorum(1)	.138	882	60.32	Gruplar Arası	9738.88	2	4869.44	52.39	.000*	1>2
Ara Sıra Yarıda Bırakıyorum (2)		187	54.3	Grup İçi	102357.78	1101	92.67			1>3 2>3
Genellikle Yarıda Bırakıyorum(3)		35	48.2	Toplam	112096.66	1103				

* $p < .05$; ADÖ: *Algılanan Öz Düzenleme*; UEKD: *Uzaktan Eğitime Katılma Durumu*; DTD: *Dersi Tamamlama Durumu*

Yapılan analiz sonuçlarına göre öğrencilerin öz düzenleme becerileri gittikleri sınıf düzeyine göre farklılaşmazken, uzaktan eğitim derslerine katılma durumu ve katıldıkları dersi tamamlama durumlarına göre farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; öğrencilerden derslere katıldığını belirtenlerin öz düzenleme becerileri puanlarının ($\bar{X}=60.3$), ara sıra katıldığını ($\bar{X}=54.51$) ve hiç katılmadığını belirtenlerden ($\bar{X}=45.66$) anlamlı düzeyde yüksektir. Yine derslere ara sıra katıldığını belirtenlerin öz düzenleme becerileri ($\bar{X}=54.51$) katılmadığını belirtenlere ($\bar{X}=45.66$) göre yüksektir. Bu sonuçlar öğrencilerin öz düzenleme becerileri arttıkça pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim derslerine katılma eğilimlerinin arttığını göstermektedir. Benzer şekilde dersi her zaman tamamladığını ($\bar{X}=60.32$) belirten öğrencilerin öz düzenleme becerileri, dersi ara sıra yarıda bırakanlar ($\bar{X}=54.3$) ve genellikle yarıda bırakanlardan ($\bar{X}=48.2$) yüksektir. Son olarak dersi ara sıra yarıda bırakanların ($\bar{X}=54.3$) öz düzenleme becerilerinin de genellikle yarıda bırakanlardan ($\bar{X}=48.2$) yüksek olduğu

bulunmuştur. Bu sonuç öğrencilerin öz düzenleme becerileri arttıkça sorumluluklarını daha çok yerine getirme ve katıldıkları dersleri tamamlama eğilimlerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Algılanan öz düzenlemenin cinsiyete göre farklılığı

	Cinsiyet	N	Levene	Ort.	Ss.	t	P
ADÖ	Kız	584	.685	59.9	9.99	3.478	.001*
	Erkek	520		57.81	10.15		

* $p < .05$; ADÖ: *Algılanan Öz Düzenleme*

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin algılanan öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve farklılığın kızların lehine (kız, $X=59.9$; erkek, $X=57.81$) olduğu yapılan bağımsız t-testi ($t = -3.478$, $p < .05$) ile tespit edilmiştir. Bu sonuç kız öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine katılma ve dersi tamamlamalarında öz düzenleme becerilerinin etkisi ve öz düzenlemenin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Öz-düzenleme becerilerinin uzaktan eğitim derslerine katılma, ara sıra katılma ve katılmama durumuna göre değerlendirilmesinde uzaktan eğitim derslerine katılan öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin derslere ara sıra katılan ve derslere katılmayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öz-düzenleme becerilerinin dersleri her zaman tamamlayan, ara sıra yarıda bırakanlar ya da genellikle yarıda bırakanlara göre değerlendirildiğinde ise dersleri her zaman tamamlayanların öz-düzenleme becerilerinin dersi ara sıra yarıda bırakan ve dersi genellikle yarıda bırakan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen bu araştırma sonucunun, literatürde öz düzenlemeli öğrenenlerin özellikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda belirtilen kazanımların çıktısı olduğunu görmekteyiz. Literatürde; öğrenenler kendi öğrenmeleri için bir hedef koyar ve bu hedeflerine ulaşabilmek amacıyla kendi davranışlarını düzenler ve kontrol ederler (Pintrich, 2000), kötü çalışma ortamı, öğretmenden kaynaklanan sorunları, kaynak yetersizliğini kendilerine engel olarak görmezler ve başarıya ulaşmanın yolunu arar ve bulurlar (Sarı & Akınoğlu, 2009), öğrenen öğrenme sürecinde kendisinin sorumlu olduğunu bilir. Nota endekli çalışmazlar kendi öğrenmelerini artırmak için çalışırlar (Akdoğan, Velipaşaoğlu & Musal, 2016). Literatür incelendiğinde öz düzenleme becerileri ile derse katılım, öğrencinin katıldığı dersi tamamlama, yarıda bırakma ilişkisini araştıran bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapmış olduğumuz çalışmanın bu alan yazında literatüre büyük bir katkı sağlayacağını düşünmekteyiz. Uzaktan eğitim faaliyetinin ilk kullanıldığı dönemden günümüze kadar geçen süreçte uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin yanında ek bir eğitim şekli olarak kullanılmıştır. Ancak global bir sorun olan pandemi ile birlikte yüz yüze eğitime ara verilmek zorunda kalındığı bu süreçte uzaktan eğitim öğrenciye ulaşabileceğimiz tek kaynak olmuştur. Öğrencilere tek ulaşma yolu olan uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere katılımı, katıldıkları dersleri tamamlamaları oldukça önem arz etmektedir. Bu süreçte uzaktan eğitime katılım ve derslere devamlılığı sağlamada kontrol büyük oranda öğrenciye kalmış durumda ve öğrencilerin bu kontrolü sağlamalarında öz düzenlemeli öğrenenlerin özelliklerinin büyük bir rolü vardır. Öte yandan araştırmada öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucu da bu araştırmanın bir diğer bulgusudur. Literatür incelendiğinde araştırmanın bu sonucunu destekleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte 4. ve 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler öğrenmeye daha meraklıdır, okul ödevlerini büyük bir ciddiyetle yaparlar ve okul notları onlar için oldukça önemlidir. Buna karşın araştırma grubunda yer alan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yaşadıkları fiziksel, zihinsel ve duygusal değişimler nedeni ile öncelikleri değişmektedir. Okul, ders başarılarının yanı sıra ilgileri daha çok yaşadıkları fiziksel değişimlere, akran ilişkilerine yönelmektedir. Aynı zamanda 5. Sınıf düzeyi öğrenciler doğru ya da yanlış davranış kurallarını belirlerken anne, babalarını ve öğretmenlerinin davranışlarını rol model alırken 6., 7. ve 8. sınıf yaş grubundaki öğrenciler için akran davranışları daha önemlidir dolayısı ile benzer davranış sergilemeleri

kaçınılmazdır (Doğan, 2007). Bu bilgilerden hareketle bu yaş grubu öğrencilerin hayata dair önceliklerinin değişmesinin ve benzer özellikler göstermesinin araştırmanın bu sonucunun nedeni olduğu düşünülebilir.

Çalışmada elde edilen verilerin analizleri sonucunda, öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete bağlı değerlendirilmesinde kız öğrencilerin lehine sonuç çıkmıştır. Elde edilen bu araştırma sonucu, alan yazında yapılan bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Alcı & Altun, 2007; Bidjerano, 2005; Aksoy & Yaralı, 2017). Ancak bu sonuçlardan farklı olarak Hong, Peng ve Rowell (2008) yaptıkları çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılık bulamamışlardır. Literatürde öz düzenlemenin cinsiyete göre bu farklılığını kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha ilgili ve istekli, kurallara uyan, daha iyi çalışma alışkanlığına, tutumuna ve sorumluluk sahibi olmasından kaynaklandığını belirten (Gadzella & Fournet, 1976; Gömleksiz & Cüro, 2011; Kayacık, 2013; Küçükahmet, 1987; Şahin, 2007; Temelli & Kurt, 2010) birçok çalışma vardır. Benzer şekilde bizim bulduğumuz bu çalışmada da literatürü destekler niteliktedir. Kültürel olarak ataerkil bir toplum olan Türkiye’de (Günay & Bener, 2011) kız çocuklarına birden çok sorumluluk verilmesi, kız çocuklarının yetiştirilirken erkek çocuklara göre daha disiplinli olması (Gadzella & Fournet, 1976) erkek çocukların kızlara göre daha serbest yetiştirilmesinin bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir.

4.1. Sınırlılık ve Öneriler

Bu araştırma verilerinin öz bildirim dayalı olması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda farklı tekniklerden (mülakat, görüşme vb..) veli, akran ve öğretmen değerlendirmeleri gibi farklı veri kaynaklarından yararlanılarak veri toplanması araştırmanın bu sınırlılığının önüne geçecektir.

Araştırma örneklemini Trabzon ili ile sınırlıdır. Bu örnekleme farklı illerin dahil edilmesi ile örneklem genişletilerek elde edilen veriler güvenilirliği artırılmış olur.

Erkek öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin artırılabilmesi için ebeveyn ve öğrenci kapsamlı eğitimler verilebilir.

Okul içerisinde öz düzenleme becerisi düşük olan öğrenciler belirlenerek bu öğrencileri destekleyici eğitim programları oluşturulabilir.

Pandemi ile birlikte uzaktan eğitimin Milli Eğitim Bakanlığının her kademesinde uygulanması ve ilerleyen yıllarda bu uygulanmanın yapılan açıklamalarda bazı derslerde devam edeceği düşünüldüğünde öğrencilerin öz-düzenleme becerileri kazanmaları için bakanlık ve bu alanda uzman akademisyenlerin ortak çalışma yapması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akdoğan, D., Velipaşaoğlu, S., & Musal, B. (2016). Öz-düzenlemeli öğrenme. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 9 (3), 254-260.
- Aksoy, A. B., & Yaralı, K. T. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 442-455.
- Alcı, B., & Altun, S. (2007). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik öz-düzenleme ve bilişüstü becerileri, cinsiyete, sınıfa ve alanlara göre farklılaşmakta mıdır?. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 33-44.
- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14 (1-2), 363-374.
- Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 5 (3), 67-74.
- Aydın, S., & Atalay, T. D. (2015). Öz-düzenlemeli öğrenme(2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Badge, J. L., Saundersb, F. W., & Canna, A. J. (2012). Beyond marks: new tools to visualise student engagement via social networks. *Research in Learning Technology*, 20 (1).
- Baldan, B. (2017). Lisans öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerisi düzeyleri ve yükseköğretim programlarının öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmedeki rolü (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50 (2), 248-287.
- Baysal, A., & Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (2), 142-152.
- Bidjerano, T. (2005). Gender differences in self-regulated learning. Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association, Kerhonkson, NY. 36.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1-23.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, T. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39).
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim çağındaki 10-14 yaş grubu öğrencilerinin gelişim özellikleri. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (13), 155-187.
- Elçiçek, M., & Erdemci, H. (2021). Investigation of 21st-century competencies and e-learning readiness of higher education students on the verge of digital transformation. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (17), 80-101. DOI: 10.18009/jcer.835877
- Field, A. (2013) *Discovering statistics using IBM SPSS statistics: And sex and drugs and rock "N" roll* (4th ed.). Sage.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9th edition). New York: Mc Graw Hill Education.
- Gömleksiz, M., & Cüro, E. (2011). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1).
- Gündüz, F., & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (8), 379-398.
- Günay, G., & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153 (153).
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2016). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gadzella, B.M., & Fournet, G.P. (1976). Sex differences in self perceptions as students of excellence and academic performance. *Perceptual and Motor Skills*, 43,1092-1094
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19, 269-276.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Karademir, Ç. A., Devci, Ö., & Çaylı, B. (2018). Investigation of secondary school students' self-regulation and academic self-efficacy. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5 (3), 14-29.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kauffman, D.F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: Instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, metacognitive processing and motivational beliefs. *J. Educational Computing Research*, 30, 139-161.
- Kayacık, E. (2013). Öğrencilerin kolb öğrenme stillerine göre çalışma alışkanlıkları, ödev yapma motivasyonları ve stilleri üzerine bir çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kuh G. D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683-706.
- Küçükahmet, L. (1987). Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544.
- Risemberg, R., & Zimmerman, B. J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15 (2), 98-101.

- Sarı, A., & Akınoğlu, O. (2009). Öz-düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 29, 139-154
- Şahin, B. (2007). *Toplumsal cinsiyet ve başarı -Ankara İli Çankaya ve Mamak İlçeleri ilköğretim ikinci kademe öğrencileri örneği*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Temelli, A., & Kurt, M. (2010). Eğitim fakültesi ve fen fakültesi biyoloji öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 27-36.
- UNESCO. (2020a). School closures caused by Coronavirus (Covid-19). UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2020b). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öz-düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançlarının matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 250-260.
- Vandeveld, S., Van Keer, H., & De Wever, B. (2011). Exploring the impact of student tutoring on at-risk fifth and sixth graders' self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 21 (4), 419-425.
- Yalman, M. & Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmen adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *D.Ü Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.
- Yamamoto-Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Yüksel, G. (2003). İlköğretim öğrencilerinin gelişim alanları, gelişim alanlarının işaretçisi olan ihtiyaçlar ve geliştirilmesi gereken beceriler; bu süreçte rehber öğretmenin işlevleri: kurumsal bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 159 (3).
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, O. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition Learning*, 4, 63-85.
- WHO. (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>