



KARAEELMAS

Journal of Educational Sciences

Volume 11, Issue 2, December 2023

International Refereed Journal

Editor

Prof.Dr. Soner YAVUZ

Associate Editors

Assoc.Prof.Dr. Turgay ÖNTAŞ

Assist.Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Res.Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ





International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Adına Sahibi /Owner on behalf Zonguldak Bülent Ecevit University

Prof. Dr. İsmail Hakkı ÖZÖLÇER, Rector, Zonguldak Bulent Ecevit University

Sorumlu Müdür / Publishing Manager

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Ereğli Education Faculty

Yönetim Yeri / Head Office

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Rektörlüğü, 67100, Zonguldak, Türkiye

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, 67300, Kdz. Ereğli / Zonguldak, Türkiye

İnternet Adresi / Web Address

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>

Editör / Editor

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi

Yayın Türü / Publication Type

Uluslararası Süreli / International Periodical

Yılda iki kez yayımlanır: Haziran, Aralık / Published two issues per year: June, December

Odak ve Kapsam / Focus and Scope

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi (KEBD), Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi tarafından yılda 2 kez olmak üzere elektronik ortamda yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi genel anlamda eğitim politikaları, araştırmaları, teknoloji ve uygulamaları ile ilgili eserlere yer vermekte ve bu alanlarla ilgilenen her ülkeden ve her disiplinden akademisyen, araştırmacı ve tüm eğitim uygulayıcılarına hitap eden açık erişim anlayışını benimseyen bir yayındır.

KEBD eğitimin tüm alanları ile ilgili farklı yaklaşımları, uygulamaları, nitel ya da nicel metotları içeren betimsel ve deneysel orijinal nitelikteki araştırma makalelerini ve derleme çalışmalarını kapsamaktadır. Bu noktada derginin amacı, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yüksek öğretim ve yetişkin eğitiminde öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmaya yönelik anlayışın, araştırma sonuçları ile birlikte desteklenip geliştirilmesidir.

Derginin kapsamı oldukça geniş bir alanı içerdiğinden, aşağıda görülen başlıklar ilgili konular hakkında fikir verebilir: **Beden Eğitimi ve Spor Öğretimi; Din, Ahlak ve Değerler Eğitimi; Eğitim Bilimleri:** Eğitim Programları ve Öğretimi, Eğitim Yönetimi Teftişi ve Planlaması, Eğitimde Düşünmeyi Öğrenme, Öğretmen Yetiştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Ölçme ve Değerlendirme, Araştırma Yöntem ve Desenleri, Geçerlik ve Güvenirlik, Klasik ve Alternatif Değerlendirme, Ölçek Geliştirme; **Erken Çocukluk Eğitimi; Fen Bilimleri Eğitimi:** Biyoloji Öğretimi, Fen ve Teknoloji Öğretimi, Fennin / Bilimin Doğası ve Felsefesi, Fizik Öğretimi, Kimya Öğretimi; **Güzel Sanatlar Eğitimi:** Müzik Öğretimi, Resim Öğretimi, Sanat Tarihi Öğretimi; **Matematik Öğretimi; Okuma Yazma Öğretimi; Öğretim Teknolojileri:** Bilgisayarlı Öğrenme Ortamları, Teknoloji ve Materyal Tasarımı, Uzaktan Eğitim, Web Destekli Eğitim; **Özel Eğitim:** Görme Engelliler Eğitimi, İşitme Engelliler Eğitimi, Öğrenme Güçlükleri, Zihinsel Engelliler Eğitimi; **Sosyal Bilimler Eğitimi:** Coğrafya Öğretimi, Felsefe Öğretimi, Hayat Bilgisi Öğretimi, Psikoloji Öğretimi, Sosyal Bilgiler Öğretimi, Sosyoloji Öğretimi, Tarih Öğretimi; **Türkçe Öğretimi; Yabancı Dil Öğretimi.**

Focus and Scope / Odak ve Kapsam

Karaelmas Journal of Educational Sciences (KJES) is a international journal with judge which is published in electronic two issues per year by Ereğli Education Faculty of Zonguldak Bulent Ecevit University. The journal generally contains works on subjects like educational policies, research on education, technology and its application and it is a publication which accepts the motto of open access which addresses researchers interested in these fields, academics, researchers and educational practitioners from all countries and all fields.

KJES covers articles of original descriptive and experimental research that contain different approaches, applications, qualitative or quantitative methods on all areas of education and compilations. At this point, the aim of the journal is to support and improve the concept of increasing the quality of learning and education in preschool education, primary education, secondary education, higher education and adult education along with the results of research.

Since the scope of the journal cover quite a large area, the headings below can provide information about the related subjects: **Teaching Physical Education and Sports;** Religion, Ethics and Values Education; **Educational Sciences:** Curriculum and Teaching, Educational Management, Supervision and planning, Learning to Think in Education, Educating Teachers, Psychological Counseling and Guidance, **Assessment and Evaluation,** Designs and Methods of Research, Validity and Reliability, Classical and Disjunctive Evaluation, Developing Scales; **Education in Early Childhood; Science Education:** Teaching Biology, Teaching Science and Technology, The Nature and Philosophy of Science, Teaching Physics, Teaching Chemistry; **Teaching Fine Arts:** Teaching Music, Teaching Art, Teaching History of Art; **Teaching Mathematics; Teaching Reading and Writing; Educational Technologies:** Computer-based Learning Environments, Designing Technology and Materials, Distant Education, Web-based Education; **Special Education:** Educating the Visually Impaired, Educating the Hearing Impaired, Difficulties in Learning, Educating the Mentally Impaired; **Education of Social Sciences:** Teaching Geography; Teaching Philosophy, Teaching Science of Life, Teaching Psychology, Teaching Social Sciences, Teaching Sociology, Teaching History; **Teaching Turkish; Teaching Foreign Language**

Değerlendirme Süreci / Peer Review Process

Dergiye gönderilen çalışmalar, biçimsel kontrolü yapıldıktan sonra hakemlere gönderilir. Uygun biçimde olmayan çalışmalar, değişiklik yapılmak üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi neticesinde, düzeltilmesi gerekli görülen çalışmalar, değişiklik yapılması üzere yazarlara gönderilir. Hakem incelemesi olumsuz sonuçlanan çalışmalar, yazarlarına iade edilir.

Peer Review Process / Değerlendirme Süreci

Studies submitted to the journal will be sent to referees after the formal control. Studies, which are not in accordance with journal format, are sent to the authors to make necessary changes. As a result of peer review, articles will be sent to the author for modification, if necessary. Adverse results in peer review activities, shall be returned to the authors.

Açık Erişim Politikası / Open Access Policy

Bu dergi açık erişim sağlama politikasını benimsemiştir. Açık erişim bilginin küresel değişimini artırarak insanlık için yararlı sonuçlar doğurmaktadır.

Open Access Policy / Açık Erişim Politikası

It has adopted a policy of providing open access journals. Open access leads to beneficial results for humanity by increasing the global exchange of knowledge.

Yayım İzni / Subscriptions

Bireysel kullanım dışında, Karaelmas Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan makaleler, şekiller ve çizelgeler yazılı izin olmaksızın çoğaltılamaz, bir sistemde arşivlenemez veya reklam ya da tanıtım amaçlı materyallerde kullanılamaz. Bilimsel makalelerde uygun şekilde kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Permission Request / Yayım İzni

Manuscripts, figures and tables published in the Karaelmas Journal of Educational Sciences cannot be reproduced, achieved in a retrieval system, or used for advertising purposes, except personal use.

Quotations may be used in scientific articles with proper referral.

Indexing / Dizinlendiği Veri Tabanları



INDEX  COPERNICUS
I N T E R N A T I O N A L

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS Index), Scientific Indexing Services (SIS), Google Scholar, Index Copernicus.



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



Editor in Chief / Editör

Prof. Dr. Soner YAVUZ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Associate Editors / Editör Yardımcıları

Assoc. Prof. Dr. Turgay ÖNTAŞ, Tekirdağ University, Turkey

Academic / Akademik

Assist. Prof. Dr. Özgür M. ÇOLAKOĞLU, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Academic-Secretariat-String-Layout / Akademik-Sekretarya-Dizgi-Mizanpaj

Res. Assist. Cem BÜYÜKEKŞİ, Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey

Academic-Secretariat-String-Layout / Akademik-Sekretarya-Dizgi-Mizanpaj

Section Editors / Bölüm Editörleri

Assoc. Prof. Dr. Bayram GÖKBULUT

Educational Sciences

Assist. Prof. Dr. Selçuk TURAN

Eğitim Bilimleri

Assist. Prof. Dr. Gizem ÖZER ÖZBAL

Education in Early Childhood

Erken Çocukluk Eğitimi

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Science Education

Prof. Dr. Naim UZUN

Fen Eğitimi

Prof. Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN

Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Educational Technologies

Öğretim Teknolojileri

International Editorial Board / Uluslararası Yayın Kurulu

<i>Dr. Ali AZAR</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU</i>	<i>Adnan Menderes University, Turkey</i>
<i>Dr. Ayhan YILMAZ</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Dr. Ali ERYILMAZ</i>	<i>Middle East Technical University, Turkey</i>
<i>Dr. Ana Rita MOTA</i>	<i>Faculdade De Ciências Da Universidade Do Porto, Portugal</i>
<i>Dr. Antonio OLMOS-GALLO</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Dr. Austin N. NOSİKE</i>	<i>Metropolitan International University, Uganda</i>
<i>Dr. Bayram GÖKBULUT</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Canan NAKİBOĞLU</i>	<i>Balıkesir University, Turkey</i>
<i>Dr. Deniz ESERYEL</i>	<i>Oklahoma University, USA</i>
<i>Dr. Duan ZHANG</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Dr. Emine ERDEM</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>
<i>Dr. Gizem ÖZER ÖZBAL</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. İsmail ÖNDER</i>	<i>Sakarya University, Turkey</i>
<i>Dr. Jacinta A. OPARA</i>	<i>Kampala International University, Uganda</i>
<i>Dr. Jiwon LEE</i>	<i>Korea National University Of Education, Korea</i>
<i>Dr. Kathy GREEN</i>	<i>University of Denver, Morgridge College of Education, USA</i>
<i>Dr. Kelly MILLER</i>	<i>Harvard University, USA</i>
<i>Dr. Melody N. MODEBELU</i>	<i>Michael Okpara University Of Africultur, Nigeria</i>
<i>Dr. Naim UZUN</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Dr. Nasser MANSOUR</i>	<i>Exeter University, England</i>
<i>Dr. Nilüfer DİDİŞ KÖRHASAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU</i>	<i>Amasya University, Turkey</i>
<i>Dr. Ömür AKDEMİR</i>	<i>Yıldırım Beyazıt University, Turkey</i>
<i>Dr. Özgül KELEŞ</i>	<i>Aksaray University, Turkey</i>
<i>Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Soner YAVUZ</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Selçuk TURAN</i>	<i>Zonguldak Bulent Ecevit University, Turkey</i>
<i>Dr. Turgay ÖNTAŞ</i>	<i>Namık Kemal University, Turkey</i>
<i>Dr. Ümit Işık ERDOĞAN</i>	<i>Hacettepe University, Turkey</i>

Reviewers of This Issue / Bu Sayının Hakem Kurulu

<i>Dr. Alper YETKİNER</i>	<i>Kilis 7 Aralık University</i>
<i>Dr. Çetin FIRAT</i>	<i>Fırat University, Turkey</i>
<i>Dr. Hülya ASLAN EFE</i>	<i>Dicle University</i>
<i>Dr. Hüseyin KAYGIN</i>	<i>Bartın University</i>
<i>Dr. Mehmet ÖZBAŞ</i>	<i>Erzincan University</i>
<i>Dr. Melek KÖRÜKÇÜ</i>	<i>Niğde Ömer Halis Demir University</i>
<i>Dr. Murat İNCE</i>	<i>Zonguldak Bülent Ecevit University</i>
<i>Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU</i>	<i>Erciyes University</i>
<i>Dr. Mustafa OTRAR</i>	<i>Marmara University</i>
<i>Dr. Yeliz ÇELEN</i>	<i>Amasya University</i>



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



EDİTÖRDEN

11 yıldır yayın hayatına devam eden Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisinin yirmi birinci sayısını siz değerli okuyucularla buluşturmanın heyecanını yaşamaktayız. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında hızla artan bilgi birikimine katkı verme çabamız sizlerin de desteği ile artarak devam etmektedir.

Bu sayımızda, dergimize yapılan başvurular sonucu hakem değerlendirme işlemleri tamamlanan toplam beş adet makale ile karşınızdayız.

Cevat EKER ve Elif ŞENEL ÖKSÜZ'ün yürüttükleri çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkinin incelenmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma ve yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Bekir VURAL ve Hasan Yücel ERTEM okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmada uzaktan eğitimin etkili ve verimli yönetilmesi için kıymetli önerilerde bulunmuşlardır.

Murat İNCE , Ayşe AKAR ELEKOĞLU ve Cevat EKER ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri arttıkça bireysel kariyer yönetimi algılarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Güntay TAŞÇI , Didem KILIÇ ve Bahattin Deniz ALTUNOĞLU Biyoloji ders kitaplarında bulunan öğrenme etkinliklerinin inceledikleri çalışma sonucunda ders kitaplarının içerdikleri öğretim sürecine yönelik öğrenme etkinliklerinin türleri ve içerikleri bakımından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi boyutlarına dengeli bir dağılım gösterecek biçimde ve çeşitlilikte geliştirilmesini önermektedirler.

Azmi ÇAĞLAR , Emre ŞAHİN , Şüheda UYGUN ve Ahlanur ÇOLAK öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programının ergenlerin akademik öz-denetim düzeyleri üzerine etkisini inceledikleri çalışmada öz-belirleme kuramına dayalı psiko-eğitim programının öğrencilerin akademik öz-denetim düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna varmışlardır.

Alana katkı sağlayan, çalışmalarını okuyucularla buluşturan yazarlarımıza ve kıymetli görüşleriyle çalışmaları değerlendiren hakemlerimize teşekkür ederiz. Hakem değerlendirme süreci devam eden diğer makalelerimizi, bir sonraki sayıya yetiştirmeye çalışacağız.

Index Copernicus, ICI Master Journal List kapsamında dergimizin 2022 yılı sayıları için hesaplanan etki değerinin 57,92 olduğu bilgisi dergimize bildirilmiştir. Dergimizin 20223 yılı sayılarının da taranması için gerekli çalışma ve yazışmalar yapılacaktır

Dergimizin hazırlanması sürecinde, katkı veren ve çalışmaları titizlikle değerlendiren tüm hakemlerimize ve çalışma arkadaşlarına, yoğun iş tempoları arasında dergimizin niteliği adına verdikleri emek ve özveriden ötürü iten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Prof. Dr. Soner YAVUZ

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Baş Editörü

CONTENTS / İÇİNDEKİLER

	Pages
Examination of the Relationship Between The Level of Perfectionism of Foreign Language Teachers and Their Career Perceptions	76-100
Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kariyer Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
<i>Elif ŞENEL ÖKSÜZ, Cevat EKER</i>	
Opinions of School Administrators And Teachers On The Management Of Instructional Processes in Distance Education	101-120
Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Süreçlerinin Yönetimi Hakkındaki Görüşleri	
<i>Bekir VURAL, Hasan Yücel ERTEM</i>	
Examining the Relationship between 21st Century Skills and Individual Career Management Perceptions of Secondary School Teachers	121-144
Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Bireysel Kariyer Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	
<i>Ayşe AKAR ELEKOĞLU, Murat İNCE, Cevat EKER</i>	
The Relationship between Social Studies and Primary School Teacher's Attitudes towards Multicultural Education and their Cultural Intelligence (English)	145-164
Biyoloji Ders Kitaplarında Bulunan Öğrenme Etkinliklerinin İncelenmesi: 10. Sınıf Örneği	
<i>Güntay TAŞÇI, Didem KILIÇ, Bahattin Deniz ALTUNOĞLU</i>	
The Effect of Psycho-educational Program Based on Self-Determination Theory on Academic Self-Control Levels of Adolescents	165-176
Öz-belirleme Kuramı Temelli Geliştirilen Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Akademik Öz-denetim Düzeyleri Üzerine Etkisi	
<i>Azmi ÇAĞLAR¹, Emre ŞAHİN², Şüheda UYGUN³, Ahlanur ÇOLAK</i>	



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



Examination of the Relationship Between The Level of Perfectionism of Foreign Language Teachers and Their Career Perceptions¹

Elif ŞENEL ÖKSÜZ², Cevat EKER³

Research Article

Received: 13 March 2023, Accepted: 02 September 2023

ABSTRACT

In this study, the relationship between the level of perfectionism of foreign language teachers and their career perceptions was examined. Along with this general purpose, the perfectionism levels and career perceptions of foreign language teachers were compared in terms of gender, education level, teaching level, type of school graduated and professional seniority. In this regard, this research is descriptive relational survey research. The research was carried out with 243 Foreign Language teachers working in the central districts of Zonguldak, located in the Western Black Sea Section. The research was carried out on the study group and sampling was not used. In the research, Personal Information Form, Multidimensional Perfectionism Scale and Individual Career Management Realization Level Scale were used as data collection tools. Frequency (f), percentage (%), mean (\bar{x}) and standard deviation (SD) were used to determine the perfectionism levels and career perceptions of foreign language teachers. For the causal comparison design, score distributions were examined in order to determine which statistics would be used to compare the means between groups. When the Kolmogorow-Smirnov test skewness and kurtosis coefficients were examined, it was seen that the score distribution did not exhibit normal distribution. Since the data did not show normal distribution, the non-parametric Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used. In addition, the Spearman Rank correlation coefficient was examined to determine the relationship between the perfectionism levels of foreign language teachers and their career perceptions. In the research, it was concluded that foreign language teachers have a high level of perfectionism, there is a significant difference in favor of female teachers according to the gender variable, but there is no significant difference according to the education level, teaching level, type of school graduated and professional seniority. It was concluded that foreign language teachers' career perceptions are high, there is no significant difference according to the gender, the education level, teaching level and type of school graduated but there is a significant difference according to the professional seniority. It was concluded that there is a positive relationship between foreign language teachers' perfectionism levels and career perceptions.

Keywords: Cooperative Learning, Conceptual Change, Meta-Analysis

Ethical Committee Date / Number : Zonguldak Bülent Ecevit University Ethical Committee , 31.05.2021, No:194

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

The most important aim in foreign language teaching is to take into account the unique structures of each student, to bring them to the server to use the target language fluently and to make the education quality so that the content

¹ This study is generated from a master's thesis with the same title.

² Teacher, MEB, elifseneloksuz@gmail.com, [ID 0000-0001-7534-7656](https://orcid.org/0000-0001-7534-7656)

³ Assoc. Prof., Zonguldak Bülent Ecevit University, Education Faculty, cevateker@gmail.com [ID 0000-0003-4215-1854](https://orcid.org/0000-0003-4215-1854)

of foreign language use is very important. In order to achieve this, the curricula and textbooks required for foreign language should continue to be developed in such a way that they form a whole within themselves. In addition, it is clear that teachers need to be well trained before the service, as well as to continue their development during the service process. Based on all these, it is seen that teacher factors and competencies are of great importance in the education and training process, and the concept of perfectionism and career is frequently emphasized. In this sense, this study is important in that it is the first study to examine the relationship between the perfectionism levels of foreign language teachers and their career perceptions by considering the variables of gender, education level, teaching level, type of school graduated and professional seniority. As a result of the research, it is thought that determining whether there is a relationship between the level of perfectionism of foreign language teachers and their career perceptions, it is thought that it will guide foreign language teachers about how they can use their perfectionism perceptions more efficiently in their career-directing processes. For this reason, this research aims to describe the relationship between the perfectionism levels of foreign language teachers and their career perceptions according to various variables (gender, education level, teaching level, type of school graduated, professional seniority). For this purpose, answers were sought for the following sub-problems:

1. What is the level of perfectionism of foreign language teachers?
2. Does the level of perfectionism of foreign language teachers vary according to gender, education level, teaching level, type of school graduated, and professional seniority?
3. What is the level of career perception of foreign language teachers?
4. Does the level of career perceptions of foreign language teachers vary according to gender, education level, teaching level, type of school graduated, and professional seniority?
5. Is there a significant relationship between the perfectionism levels of foreign language teachers and their career perceptions?

Methods

This research, which was conducted to examine the relationship between the perfectionism levels of foreign language teachers and their career perceptions, is a correlational survey research. The population of the research consists of 243 foreign language teachers working in primary and secondary education institutions in the 2021-2022 academic year in Zonguldak, which is located in the Western Black Sea Region.

Results and Recommendations

The results obtained from the research are as follows;

Perfectionism and general perfectionism mean scores of foreign language teachers, which are sub-dimensions of the perfectionism scale, are "5. It corresponds to the value of "I Agree Slightly". For this reason, both the perfectionism levels of the foreign language teachers towards themselves and the level of perfectionism in general are high. It has been concluded that there is a statistical difference in favor of female teachers between male and female foreign language teachers in the perfectionism sub-dimension. It was concluded that there was a statistically significant difference in favor of women in general perfectionism levels of foreign language teachers, and when compared according to education level, no significant difference was found in the sub-dimensions of self-directed perfectionism and perfectionism towards others. While there was a significant difference in favor of those with a bachelor's degree in the perfectionism sub-dimension for social expectations, it was found that the general perfectionism levels of foreign language teachers did not differ according to the education level. It was concluded that the level of perfectionism of foreign language teachers in general did not show a significant difference in terms of the variable of education level, and there was no significant difference between them in all sub-dimensions when compared according to the type of school they graduated from. There is no significant difference between the level of perfectionism of foreign language teachers in terms of the type of school they graduated from, there is a significant difference in favor of teachers with 11-15 years of professional experience in the sub-dimensions of self-directed perfectionism and social expectations when compared with the variable of professional seniority. It was concluded that career perception sub-dimensions (individual career planning, individual career development, career motivation) and career perceptions were high, and when compared with the gender variable, there was no relationship between female and male teachers according to the individual career planning sub-dimension. There is a significant difference in favor of female teachers in individual career development and career motivation sub-dimensions and career perceptions. There is no significant difference between individual career planning, individual career development, career motivation sub-dimensions and career perceptions in general when compared according to the education level, and when compared according to the graduated school type variable, there is no significant difference between individual career planning and individual career development sub-dimensions. As a result, it was

concluded that there was no significant difference between career perceptions. In the dimension of career motivation, it was concluded that foreign language teachers graduated from the Faculty of Education have higher career perceptions, and when compared according to the professional seniority variable, there is a significant difference in favor of teachers with 0-5 years of duty in the individual career planning sub-dimension. In the individual career development sub-dimension, there was a significant difference between teachers who worked for 6-10 years and 11-15 years in favor of those who worked for 11-15 years.

As a result of this research, a positive, significant and high level correlation was found between the perfectionism levels of foreign language teachers and their career perceptions. Accordingly, it was concluded that there was a significant increase in career perceptions as the level of perfectionism of foreign language teachers increased. Various suggestions were presented in line with the research findings.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kariyer Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Elif ŞENEL ÖKSÜZ², Cevat EKER³

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 13 Mart 2023, Kabul Tarihi: 02 Eylül 2023

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç ile birlikte, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Zonguldak İli Merkez ilçelerinde görev yapan 243 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma çalışma grubu üzerinden yürütülmüş olup örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve "Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algılarının belirlenmesi için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma deseni için gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında hangi istatistiklerin kullanılacağına belirlemek amacıyla puan dağılımları incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde puan dağılımlarının normal dağılım sergilemediği görülmüştür. Verilerin normal dağılım göstermemesinden dolayı non-parametrik testler olan Mann-Whitney U ile Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu ancak öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı, yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının ise, oldukça yüksek düzeyde olduğu, cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi ve mezun olunan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı ancak mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçilik, Kariyer Algısı, Yabancı Dil Öğretmenleri

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu, 31 Mayıs 2021, No: 194


1. Giriş

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de insanı yeniden şekillendirebilmek, gerçeklere uygun politikaları hayata geçirebilmek ve toplumda büyük dönüşümler gerçekleştirebilmek için nitelikli öğretmenlere ihtiyacın olduğu bilinmektedir. Bu bakımdan çağdaş eğitim anlayışında öğretmen eğitim öğretim programlarını uygulayan, öğrencilerinin beklenen davranış değişikliklerini ortaya çıkarmasına rehberlik eden en önemli öğedir (Erden, 2017, s. 144-166). Oktay (1991, s. 188-189)'a göre öğretmenlik birçok rolü aynı anda meydana getirme zorunluluğu olan en karmaşık meslekten; öğretmen eğitim yolculuğunda öğrencilerine rehberlik ederek en büyük sorumluluğu alan kişi olarak nitelendirilebilir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin vazgeçilmez unsuru olan öğretmenlerin toplumları şekillendirirken değişen dünyaya ayak uydurabilmek adına da teknik, sosyal ve bilimsel gelişmeleri takip etmeleri, profesyonel hayatlarına katkı sağlayacak mesleki gelişimlerine önem göstermeleri ve kendileriyle ilgili öz değerlendirmeleri yapmaları beklenmektedir (Gündüz, 2013, s. 108-130).

Hızla küreselleşen dünyamıza uyum sağlayabilme, bireysel ilişkilerimizi güçlendirme, uluslararası maddi ilişkilerimizi yönetebilme, farklı ülkeler ile bilgi alışverişi yapabilme ihtiyacı anadilimizden ayrı en az bir yabancı dili daha etkili kullanabilme gerekliliğini getirmiştir (Yıldırım, 2012; Eker, 2020). Dili toplumdaki bireylerin iletişim kurmak için kullandıkları bir araç olarak düşündüğümüzde hem genel hem

¹ Bu çalışma aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir

² Öğretmen, MEB, elifseneloksuz@gmail.com  0000-0001-7534-7656

³ Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cevateker@gmail.com,  0000-0003-4215-1854

de bireysel faydalarından söz edebiliriz. Genel anlamda yabancı dil kullanımı kültürlerarası etkileşimi gerçekleştirirken, bireysel anlamda da kişiye farklı bakış açıları kazandırmaktadır (İlkhani, 1999, s.303).

Günümüzde okul öncesinden başlanarak Yükseköğretim kurumlarına kadar eğitim öğretim sürecinin her kademesinde belli seviyelerde yabancı dil eğitimi verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği (2006) 5. Maddesi'nde de açıkça belirtildiği gibi okullardaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı eğitim yapılan dilde öğrenciye dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin kazandırılması, öğrencinin iletişim kurma becerisi ve dile karşı olumlu tutum geliştirmesi olarak özetlenebilir. Bu amaçlar doğrultusunda, eğitim sistemimizin en önemli işlevinin toplumun her alanına nitelikli insan gücü sağlamak olduğu söylenebilir. Bunun için de bir, hatta birden fazla yabancı dil bilmek daha da önem kazanmaktadır. Bu önemle birlikte kuşkusuz etkili bir yabancı dil eğitimi için ilk koşul donanımlı yabancı dil öğretmenleri yetiştirebilmektir (Özdemir, 2012, s.2-3).

Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri adlı çalışmasını yayımlamış, 2017 yılında da güncelleyerek eğitim alanındaki herkesin paylaşımına sunmuştur. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (ÖMGY) mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler yeterlik alanları ana başlıkları altında, yeterlikler ve yeterlik göstergeleri alt başlıkları ile ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Aynı çalışma içerisinde İngilizce öğretmeni özel alan yeterlikleri de süreci planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, İngilizce alanında mesleki gelişimi sağlama yeterlik alanları ile 26 alt yeterlik ve 158 performans göstergesi ile kapsamlı bir şekilde açıklanmıştır (MEB, 2017). Araştırmaya konu olan örneklem grubu yabancı dil öğretmenleri olduğundan bu özel alan yeterlikleri daha fazla önem arz etmektedir. Bahsedilen özel alan yeterlikleri dışında, yabancı dil eğitimi içerisindeki değişkenlerden ötürü bir yabancı dil öğretmenin öncelikle iletişiminin kuvvetli, öğrencilerine örnek ve dil hakimiyetinin iyi olması gerektiğinin üzerinde duran Demir ve Koçyiğit (2014, s. 251) hoşgörü, duyarlılık gibi bazı kişisel değerlerin yanında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilmek için gelişmiş bir empati duygusuna da sahip olmaları gerektiğinin altını çizmektedirler.

En genel haliyle kişinin tercih ettiği bir meslek dalında ilerlemesine dolayısıyla maddi açıdan daha fazla kazanç elde etmesine ve farklı statüler kazanmasına imkan veren kariyer kavramı, öğretmenlik mesleği açısından ele alındığında adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır (MEB, 2006). Öğretmenlerin kariyer süreçlerini yönetme becerilerine sahip olmaları onların güdülenmesine, iş hayatlarında sosyal bir statü kazanmalarına yardımcı olacak ve en önemlisi de verimli bir eğitim öğretim sürecine katkılarını artıracaktır. Kendini her alanda geliştirmeye çabalayan öğretmen öğrencisiyle iyi bir ilişki kuracaktır, bu ilişki de doğal olarak öğrencilerin hem akademik hem de bireysel becerileri üzerinde olumlu etkiler yaratacaktır (Albay ve Serbes, 2017, s. 152). Öğretmenlerin kariyer planlamalarını gerçekleştirebilmeleri için öncelikle hedeflerini belirlemeleri önem taşımaktadır (Altunışık, 2010, s.2-47). Kariyer hedeflerini gerçekleştirmek adına bir diğer önemli noktanın da öğretmenlerin mükemmeliyetçi oldukları alanları belirlemesi, amaçlarını ortaya koyması ve geleceklerini bu noktadan hareketle şekillendirmelerinin gerekliliği olduğunu söyleyebiliriz.

Öğretmenlik mesleğinin en ideali ve mükemmeli arama kavramıyla ilişkisine bakıldığında mükemmeliyetçilik kavramının da eğitim alanında sıkça karşımıza çıktığı görülmektedir (Tortop ve Eker, 2013; Çelik ve Eker, 2022). Mükemmeliyetçilik kavramına ait farklı görüşler (Stoerber ve Otto, 2006; Hewitt ve Flett, 1991) bulunmasına rağmen, mükemmeliyetçilik uygun vakit ve durumlarda öğretmenlerin kariyer süreçlerinde daha rahat ilerleme kaydetmelerine, sosyal hayatlarında daha mutlu olmalarına olanak sağlayan öz benlikleri ve kariyerleri arasındaki bir bağ olarak nitelendirilebilir. Öğretmenlerin mükemmeliyetçi tutumlarını, meslek yaşantıları ve kariyer yönetimleri üzerinde motivasyonel bir araç olarak benimsemeleri düşüncesinden yola çıkılarak yapılan bu araştırma, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir.

1.1. Araştırmanın önemi

Öğretmen kuşkusuz eğitim sisteminin en temel ögesidir ve eğitim sisteminin geliştirilmesinde, topluma ait her türlü olgunun kuşaklara aktarılmasında, öğrencilerin kişiliklerinin şekillenmesinde en büyük rol öğretmene aittir. Bu büyük role sahip öğretmenlerin de nitelikli ve donanımlı olmaları beklenmektedir. İnsanın gelişimi eğitimle mümkündür fakat eğitim tek düze bilgiyi aktarmak değildir. Mesleki görevlerini başaran; kişisel, eğitsel ve mesleki gelişimini bir bütün olarak ele alan; değişime uyum sağlayan, esnek ve sürekli öğrenen öğretmenler, çağın şartlarına uygun yeni nesillerin yetiştirilmesinde etkin rol

oynayacaklardır. Her öğretmenin kendi branşına özgü belli başlı kişisel ve mesleki niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Yabancı dil öğretimindeki en önemli amaç, her öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini göz önünde bulundurarak onları hedef dili akıcı şekilde kullanabilme seviyesine ulaştırmak ve aldığı eğitimi kaliteli kılmaktır ki bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin nitelikleri çok daha fazla önem arz etmektedir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla yabancı dil için gerekli öğretim programları, ders kitapları kendi içerisinde bütün oluşturacak şekilde geliştirilmeye devam edilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesinde iyi yetiştirilmesinin yanı sıra, hizmet sürecinde de gelişimini sürdürmesi gerekliliği açıktır. Tüm bunlardan yola çıkarak eğitim ve öğretim sürecinde öğretmen faktörü ve yeterliliklerinin büyük önem arz ettiği, mükemmeliyetçilik ve kariyer kavramının da sıkça üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu anlamda yapılan bu çalışma yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkiyi cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerini ele alarak inceleyen ilk çalışma olması bakımından önem taşımaktadır. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesiyle yabancı dil öğretmenlerinin sahip oldukları mükemmeliyetçilik algılarını kariyerlerine yön verme süreçlerinde nasıl daha verimli kullanabilecekleri konusunda rehber olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırma, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem) betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilikleri ne düzeydedir?

2. Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri; cinsiyete göre, öğrenim düzeyine göre, görev yapılan eğitim kademesine göre, mezun olunan okul türüne göre, mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

3. Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları ne düzeydedir?

4. Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları; cinsiyete göre, öğrenim düzeyine göre, görev yapılan eğitim kademesine göre, mezun olunan okul türüne göre, mesleki kıdeme göre değişmekte midir?

5. Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Araştırma kullanılan veri toplama araçları, Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 31.05.2021 tarih ve 194 protokol numarasıyla uygun bulunmuştur.

2.2. Araştırma Modeli

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan araştırma bir ilişki (korelasyonel) tarama araştırmasıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan durumlar hiçbir değişikliğe gidilmeden olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Korelasyon türü ilişki taramalarda değişkenlerin tamamının değişip değişmediği incelenir; değişiyor ise bunun nasıl meydana geldiğini ortaya çıkarmak amaçlanır. Ayrıca katılımcıların ilgi, beceri, yetenek vb. özellikleri belirlenmeye çalışıldığından daha büyük örneklem kullanılır (Büyüköztürk, vd., 2010, s. 21).

2.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan Zonguldak ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 311 yabancı dil öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler

online anket yolu ile toplandığından öğretmenlerin 243 tanesine ulaşılabilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri Tablo 2.1. de verilmiştir.

Tablo 1
Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılım

	Gruplar	(n)	(%)
Cinsiyet	Kadın	190	78,2
	Erkek	53	21,8
Öğrenim Düzeyi	Lisans	204	84
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	16,1
	İlkokul	37	15,2
Görev Yapılan Eğitim Kademesi	Ortaokul	89	36,6
	Lise	117	48,1
	Eğitim Fakültesi	160	65,8
Mezun Olunan Okul Türü	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	34,2
	0-5 yıl	20	8,2
Mesleki Kıdem	6-10 yıl	39	16,0
	11-15 yıl	56	23,0
	16 yıl ve üzeri	128	52,7
Toplam		243	100

Tablo 1. görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin %78,2'si (n=190) kadın, %21,8'i (n=53) erkek olduğu, öğrenim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde %84'ünün (N=204) lisans mezunu, %16,1'inin (N=39) lisansüstü (yüksek lisans-doktora) mezunu olduğu, görev yaptıkları eğitim kademesine göre dağılımı incelendiğinde %15,2'sinin (N=37) ilkokul, %36,6'sının (N=89) ortaokul, %48,1'inin (N=117) lisede görev yaptıkları, mezun oldukları okul türlerine göre dağılımları incelendiğinde, %65,8'inin (N=160) Eğitim Fakültesi, %34,2'sinin (N= 83) Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu oldukları, mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde %8,2'sinin (N=20) 0-5 yıl; %16'sının (N=39) 6-10 yıl; %23'ünün (N=56) 11-15 yıl; %52,7'sinin (N=128) ise 16 yıl ve üzeri toplam mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve iki farklı ölçme ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada katılımcıların cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mezun oldukları okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formda belirtilen değişkenler ile ilgili sorular yer almış ve katılımcılardan kendilerine en uygun olanı seçmeleri istenmiştir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği: Hewitt ve Flett (1991a) tarafından geliştirilen ve Oral (1999) tarafından Türkçe'ye çevrilen Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği toplam 45 maddeden oluşmakta ve maddeler 7'li likert tipi bir ölçekle (1=kesinlikle katılıyorum, 7=kesinlikle katılmıyorum) puanlanmaktadır. Ölçeğin her biri 15 maddeden oluşan üç alt boyutu vardır. Bunlar "kendine yönelik mükemmeliyetçilik", "diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik" ve "sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik" alt boyutlarıdır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, mükemmeliyetçi kişilik özelliğinin göstergesi olarak kabul edilmektedir (Hewitt ve Flett, 1991a).

"Kendine yönelik mükemmeliyetçiliği" ölçmekte olan maddeler 1, 6, 8, 12, 14, 15, 17, 20, 23, 28, 33, 34, 36, 40, 42'nci maddelerdir. Bu maddelerden 8, 12, 34 ve 36. maddeler ters kodlanmıştır. Ölçekte yer alan 2, 3, 4, 7, 10, 16, 19, 22, 24, 25, 27, 29, 38, 43 ve 45. maddeler "diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik" alt

boyutuna ait maddelerdir. Bu maddelerden 2, 3, 4, 10, 19, 24, 38, 43 ve 45. maddeler ters kodlanmıştır. "Sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçiliği" ölçen 5, 9, 11, 13, 18, 21, 25, 30, 31, 33, 35, 37, 39, 41 ve 44. maddelerden ise 9, 21, 30, 37 ve 44. maddeler ters kodlanmıştır.

Ölçeğin ülkemizdeki ilk geçerlik ve güvenirlik çalışmasını Oral (1999) yapmıştır. 333 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada üç faktörün toplam varyansın %37,5'ini açıkladığı görülmüştür. Alt ölçeklerden alınacak en düşük puan 15, en yüksek puan 105'dir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt ölçeği için 0.91, "diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik" alt ölçeği için 0.80, "sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik" alt ölçeği için ise 0.73 olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerin madde toplam korelasyon katsayıları ise "kendine yönelik mükemmeliyetçilik" alt ölçeği için 0.20 ile 0.75 arasında, "diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik" alt ölçeği için 0.22 ile 0.60, "sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik" alt ölçeği için 0.31 ile 0.52 arasında bulunmuştur. Ölçeğin puan ortalamaları yorumlanırken 1.00-1.86 hiç katılmıyorum, 1.87-2.71 çoğunlukla katılmıyorum, 2.72-3.57 biraz katılmıyorum, 3.58-4.43 kararsızım, 4.44-5.29 biraz katılıyorum, 5.30-6.14 çoğunlukla katılıyorum, 6.15-7.00 tamamen katılıyorum puan aralıkları kullanılmıştır.

Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyi Ölçeği: Bu ölçek Ereş (2004) tarafından kariyer, kariyer yönetimi, kariyer planlama ve kariyer geliştirme ile ilgili özellikleri ölçmeye yönelik olarak geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin "Bireysel Kariyer Planlama", "Bireysel Kariyer Geliştirme" ve "Kariyer Motivasyonu" başlıklı üç alt boyutu bulunmaktadır. Bireysel kariyer planlama alt boyutunda dokuz madde yer almaktadır. Bu maddeler 1, 2, 4, 6, 7, 8, 10, 16 ve 18. maddelerdir. Bireysel kariyer geliştirme alt boyutu beş maddeden oluşmaktadır. Bunlar 3, 5, 9, 11 ve 15. maddelerdir. Bireysel motivasyon alt boyutu ise dört maddeden oluşmaktadır. Bunlar 12, 13, 14 ve 17. maddelerdir. Ölçek maddeleri 5'li likert tipi bir ölçekle "Hiç=1" ve "Tam=5" puanlanmaktadır. Ölçeğin puan ortalamaları yorumlanırken; 1.00 - 1.80 arası çok düşük, 1.81 - 2.60 arası düşük, 2.61 - 3.40 arası orta, 3.41 - 4.20 arası yüksek, 4.21 - 5.00 arası çok yüksek aralıklarında yer alan puan aralıkları kullanılmıştır.

Anketin güvenirliği için yapılan ilk uygulamada araştırmaya evreninden anketi eksiksiz yanıtlayan 55 katılımcının görüşleri baz alınmıştır. Bu uygulamanın istatistiksel işlemleri esnasında her alt boyut için madde analizleri yapılmış; ölçeğin dış güvenirliği için de test-tekrar test yöntemi ile anket 15 gün ara ile iki kez uygulanmıştır. Katılımcıların yanıtları arasındaki ilişki Pearson Momentler çarpımı Korelasyon Yöntemi ile hesaplanarak, ölçek faktörleri için hesaplanan güvenirlik katsayıları $r = ,48$ ile $r = ,85$ arasında değişmiştir (Ereş, 2004; s.150).

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanması için kullanılan kişisel bilgi formu, Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği ve Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyi ölçekleri katılımcılara 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı içerisinde Google Formlar aracılığıyla oluşturulmuş, öğretmenlere yollanmış ve veriler toplanmıştır. Araştırmada elverişli/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Puanların normal dağılımlarının incelenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları ve Kolmogorow-Smirnov testi incelenmiştir. Puanların normallğine ilişkin istatistikler tablo 2.2.'te verilmiştir.

Tablo 2
Puanların Dağılımına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	\bar{X}	SS	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi (P)
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Mükemmeliyetçilik	4,39	0,021	0,592	0,311	-0,016	0,156	.000
Bireysel kariyer algısı	3,90	0,028	2,292	0,311	-1,466	0,156	.000

Tablo 2'de yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bireysel kariyer algısı ölçeklerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) katsayıları değerlerinin ± 1 aralığında değiştiği görülmektedir. Ayrıca ölçeklerin Kolmogorow-

Smirnov testi sonuçları $p < 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının normal dağılım sergilemediğini göstermektedir. Veriler normal bir dağılım göstermediği için Non-parametrik testler olan Mann Whitney U ile Kruskal-Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular yer almaktadır.

3.1. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilikleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ölçek alt boyutlarına göre ve aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 3.1.’de yer almaktadır.

Tablo 3

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçiliklerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Puan	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	243	3,33	5,60	5,03	0,62
Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	243	2,67	5,60	4,14	0,56
Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik	243	2,73	4,87	3,65	0,58
Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Genel)	243	3,58	5,24	4,45	0,33

Tablo 3 incelendiğinde yabancı dil öğretmenlerinin “Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanları ($\bar{X}=5.03$; $SS= 0.62$) şeklindedir. “Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}=4.14$; $SS= 0.56$) şeklindedir. “Sosyal Beklentilere Yönelik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}=3.65$; $SS=0,58$) şeklindedir. Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyine yönelik aldıkları genel puanlar ($\bar{X}=4,45$; $SS=0,33$) şeklindedir.

3.2. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan okul türü, mesleki kıdeme göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Mann- Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi kullanılarak elde edilmiştir.

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar tablo 3.2.’de verilmiştir.

Tablo 4

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Kadın	190	124,05	23569,00	4646,0	0.38
	Erkek	53	114,66	6077,00		
Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Kadın	190	124,44	24214,50	4000,5	0.02
	Erkek	53	102,48	5431,50		
	Kadın	190	131,95	25070,50		

Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik	Erkek	53	86,33	4575,50		
Mükemmeliyetçilik Ölçeği	Kadın	190	131,04	24897,00	3318,0	0.00
(Genel)	Erkek	53	89,60	4749,00		

Tablo 4 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini görmek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinin (U=4646,00; p=0,38) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinin (U=4000,500; p=0,02) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinin (U=3144,500; p=0.00) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Mükemmeliyetçilik” genel puanlara göre kadın ve erkek yabancı dil öğretmenleri (U=3318,000; p=0,000) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Lisans	204	120,89	24662,50	3752,5	0,57
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	127,78	4983,50		
Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Lisans	204	123,20	25133,00	3733,0	0,53
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	115,72	4512,00		
Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik	Lisans	204	126,36	25778,00	3088,0	0.02
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	99,18	3868,00		
Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Genel)	Lisans	204	124,88	25475,00	3391,0	0,14
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	106,95	4171,00		

Tablo 5 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim düzeyi (U=3752,50; p=0,57) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim düzeyi (U=3733,0; p=0.53) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Sosyal

Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim düzeyi ($U=3088,0$; $p=0,02$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Mükemmeliyetçilik” genel puanlara göre yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim düzeyi ($U=3391,000$; $p=0,14$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar tablo 3.4’te verilmiştir.

Tablo 6

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Eğitim Kademesi	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	İlkokul	37	121,24	2	0,48	0,78	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	118,29				
	Lise	117	125,06				
Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	İlkokul	37	136,50	2	1,97	0,37	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	120,94				
	Lise	117	118,22				
Sosyal Beklentilere Göre Mükemmeliyetçilik	İlkokul	37	120,61	2	4,88	0,08	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	109,96				
	Lise	117	131,60				
Mükemmeliyetçilik (Genel)	İlkokul	37	132,16	2	1,15	0,56	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	117,48				
	Lise	117	122,22				

Tablo 6 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=0,48$; $P=0,78$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=1,97$; $P=0,37$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır, “Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=4,88$; $P=0,08$) şeklindedir. Bu bulgulara göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Mükemmeliyetçilik” boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=1,15$; $P=0,56$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde görev yapılan eğitim kademesine göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar tablo 3.5.’de verilmiştir.

Tablo 7

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Eğitim Fakültesi	160	119,57	19131,00	6251,0	0,44
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	126,69	10515,00		
Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	Eğitim Fakültesi	160	119,57	19131,00	6251,5	0,45
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	126,68	10514,50		
Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik	Eğitim Fakültesi	160	118,43	18949,50	6069,5	0,26
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	128,87	10696,50		
Mükemmeliyetçilik Ölçeği (Genel)	Eğitim Fakültesi	160	117,19	18751,00	18751,0	0,13
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	131,27	10895,00		

Tablo 7 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü (U=6251,00; p=0,44) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü (U=6251,50; p=0,45) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü (U=6069,50; p=0,26) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Mükemmeliyetçilik” boyutundan aldıkları genel puanlar (U=108751,00; p=0,13) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde mezun olunan okul türüne göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 8.’de sunulmuştur.

Tablo 8

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mesleki kıdemine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	P	Farkın Kaynağı
Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0-5 yıl(1)	20	86,60	3	25,579	0,00	Fark vardır. (1.ve 3.)
	6-10 yıl(2)	39	62,68				
	11-15 yıl(3)	56	44,53				
	16 yıl ve üzeri(4)	128	52,30				
Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik	0-5 yıl	20	58,20	3	5,379	0,06	Fark yoktur.
	6-10 yıl	39	48,62				
	11-15 yıl	56	64,46				
	16 yıl ve üzeri	128	58,10				

	0-5 yıl(1)	20	37,60				
	6-10 yıl(2)	39	58,28				
Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik	11-15 yıl(3)	56	65,09	3	10,192	0,00	Fark vardır. (1. ve 3.)
	16 yıl ve üzeri(4)	128	56,32				
	0-5 yıl	20	65,60				
	6-10 yıl	39	60,31				
Mükemmeliyetçilik (Genel)	11-15 yıl	56	53,68	3	2,201	0,33	Fark yoktur.
	16 yıl ve üzeri	128	58,33				

Tablo 8. incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “Kendine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=25,579$; $P=0,00$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Diğerlerine Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=5,379$; $P=0,06$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Sosyal Beklentilere Yönelik Mükemmeliyetçilik” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=10,192$; $P=0,00$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Mükemmeliyetçilik” boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=2,201$; $P=0,33$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

3.3. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kariyer Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular ölçek alt boyutlarına göre sunulmuştur. Bulgular aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılarak verilmiştir. Elde edilen bulgular tablo 3.7.’de yer almaktadır.

Tablo 9

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri

Puan	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	SS
Bireysel Kariyer Planlama	243	2,22	4,78	3,92	0,61
Bireysel Kariyer Geliştirme	243	2,80	5,00	4,05	0,42
Kariyer motivasyonu	243	2,50	4,50	3,64	0,40
Kariyer Algıları (Genel)	243	2,56	4,61	3,89	0,43

Tablo 9 incelendiğinde yabancı dil öğretmenlerinin “Bireysel Kariyer Planlama” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}=3,92$; $SS= 0.61$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin bireysel kariyer planlama alt boyutu maddelerine katılıyor oldukları görülmektedir. “Bireysel Kariyer Geliştirme” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}=4.05$ $SS= 0.42$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin bireysel kariyer geliştirme alt boyutu maddelerine katılıyor oldukları görülmektedir. “Kariyer Motivasyonu” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{X}=3,64$; $SS=0,40$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil

öğretmenlerinin kariyer motivasyonu alt boyutu maddelerine katılıyor oldukları görülmektedir. Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarına yönelik aldıkları genel puanlar ($\bar{X}=3,89$; $SS=0,43$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının ölçek ortalamalarına göre yüksek olduğu ve ölçek maddelerine katıldıkları görülmektedir.

3.4. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kariyer Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algıları cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan eğitim kademesi, mezun olunan okul türü, mesleki kıdeme göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme ilişkin bulgular elde edilirken Mann-Whitney U Testi ve Kruskal-Wallis Testi’nden yararlanılmıştır.

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının cinsiyete göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının cinsiyete göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bireysel kariyer planlama	Kadın	190	124,72	23697,00	4518,0	0,21
	Erkek	53	112,25	5949,00		
Bireysel kariyer geliştirme	Kadın	190	132,51	25176,50	3038,5	0,00
	Erkek	53	84,33	4469,50		
Kariyer motivasyonu	Kadın	190	133,77	25416,50	2798,5	0,00
	Erkek	53	79,80	4229,50		
Kariyer algıları (Genel)	Kadın	190	130,83	24858,50	3356,5	0,00
	Erkek	53	90,33	4787,50		

Tablo 10 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Bireysel Kariyer Planlama” alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinin ($U=4518,0$; $p=0,21$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Bireysel Kariyer Geliştirme” alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinin ($U=3038,50$; $p=0,00$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Kariyer Motivasyonu” alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinin ($U=2798,5$; $p=0,00$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Kariyer Algısı” genel puanlara göre kadın ve erkek yabancı dil öğretmenleri ($U=3356,5$; $p=0,00$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının öğrenim düzeyine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar tablo 3.9.’de verilmiştir.

Tablo 11

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının öğrenim düzeyine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bireysel Kariyer Planlama	Lisans	204	121,39	24763,50	3853,5	0,73
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	125,19	4882,50		

Bireysel Kariyer Geliştirme	Lisans	204	123,50	25194,00	3672,0	0,42
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	114,15	4452,00		
Kariyer Motivasyonu	Lisans	204	122,77	25046,00	3820,0	0,68
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	117,95	4600,00		
Kariyer Algısı (Genel)	Lisans	204	124,82	25464,00	3402,0	0,14
	Lisansüstü (Yüksek Lisans-Doktora)	39	107,23	4182,00		

Tablo 11 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Bireysel Kariyer Planlama” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim düzeyi ($U=3853,5$; $p=0,73$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Bireysel Kariyer Geliştirme” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim düzeyi ($U=3672,0$; $p=0,42$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Bireysel Motivasyon” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim düzeyi ($U=3820,0$; $p>0,68$) değeri ile aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Kariyer Algısı” genel puanlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin ($U=3402,0$; $p=0,14$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algıları ile görev yapılan eğitim kademesine göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar tablo 3.10.’da verilmiştir.

Tablo 12

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının görev yapılan eğitim kademesine göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Görev Yapılan Eğitim Kademesi	N	Sıra Ortalaması	X ²	P	Farkın Kaynağı
Bireysel Kariyer Planlama	İlkokul	37	135,43	4,179	0,12	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	127,44			
	Lise	117	113,61			
Bireysel Kariyer Geliştirme	İlkokul	37	141,74	3,821	0,15	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	119,59			
	Lise	117	117,59			
Kariyer Motivasyonu	İlkokul	37	138,46	2,834	0,24	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	116,38			
	Lise	117	121,07			
Kariyer Algısı (Genel)	İlkokul	37	140,69	4,768	0,09	Fark yoktur.
	Ortaokul	89	125,33			
	Lise	117	113,56			

Tablo 12 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının görev yapılan eğitim kademesine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “Bireysel Kariyer Planlama” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=4,179$; $P=0,12$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin bireysel kariyer algılarında görev yapılan eğitim

kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Bireysel Kariyer Geliştirme” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=3,821$; $P=0,15$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin bireysel kariyer algılarında görev yapılan eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. ‘Kariyer Motivasyonu” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=2,834$; $P=0,24$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarında görev yapılan eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. “Kariyer Algısı” boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=4,768$; $P=0,09$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarında görev yapılan eğitim kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 3.11.’de verilmiştir.

Tablo 13

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının mezun olunan okul türüne göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Bireysel kariyer planlama	Eğitim Fakültesi	160	123,76	19801,50	6358,5	0,55
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	118,61	9844,50		
Bireysel kariyer geliştirme	Eğitim Fakültesi	160	119,99	19199,00	6319,0	0,51
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	125,87	10447,00		
Kariyer motivasyonu	Eğitim Fakültesi	160	111,53	17844,00	4964,0	0,00
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	142,19	11802,00		
Kariyer algıları (Genel)	Eğitim Fakültesi	160	124,67	19947,00	6213,0	0,39
	Fen-Edebiyat Fakültesi	83	116,86	9699,00		

Tablo 13 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının mezun olunan okul türüne göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testinin sonuçları görülmektedir. “Bireysel Kariyer Planlama” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin mezun olunan okul türü ($U=6358,5$; $p=0,55$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Bireysel Kariyer Geliştirme” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü ($U=6319,0$; $p=0,51$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Kariyer Motivasyonu” alt boyutunda yabancı dil öğretmenlerinin mezun oldukları okul türü ($U=4964,000$; $p=0,398$) değeri ile aralarında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma bulunmuştur. “Kariyer Algıları” boyutundan aldıkları genel puanlar ($U=6213,000$; $p=0,39$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları ile mezun olunan okul türüne göre aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasına ait sonuçlar Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14

Yabancı Dil öğretmenlerinin kariyer algılarının mesleki kıdeme göre karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	X^2	P	Farkın Kaynağı
--------------	---------------	---	-----------------	----	-------	---	----------------

Bireysel kariyer planlama	0-5 yıl(1)	20	143,25	3	14,957	0,00	Fark vardır. (1.ve 4.)
	6-10 yıl(2)	39	141,00				
	11-15 yıl(3)	56	135,70				
	16 yıl ve üzeri(4)	128	106,90				
Bireysel kariyer geliştirme	0-5 yıl(1)	20	107,45	3	35,410	0,00	Fark vardır. (2.ve 3.)
	6-10 yıl(2)	39	99,38				
	11-15 yıl(3)	56	168,23				
	16 yıl ve üzeri(4)	128	110,94				
Kariyer motivasyonu	0-5 yıl(1)	20	114,35	3	3,002	0,40	Fark yoktur.
	6-10 yıl(2)	39	128,10				
	11-15 yıl(3)	56	133,25				
	16 yıl ve üzeri(4)	128	116,41				
Kariyer algısı (Genel)	0-5 yıl(1)	20	120,95	3	8,562	0,03	Fark vardır. (3.ve 4.)
	6-10 yıl(2)	39	127,49				
	11-15 yıl(3)	56	142,84				
	16 yıl ve üzeri(4)	128	111,38				

Tablo 14 incelendiğinde, yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testinin sonuçları görülmektedir. “Bireysel Kariyer Planlama” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=14,957$; $P=0,00$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Bireysel Kariyer Geliştirme” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=35,410$; $P=0,00$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. “Kariyer Motivasyonu” alt boyutundan aldıkları puanlar ($X^2=3,002$; $P=0,40$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinde mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. “Kariyer Algısı” boyutundan aldıkları genel puanlar ($X^2=8,562$; $P=0,03$) şeklindedir. Bu bulguya göre yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarında mesleki kıdeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur.

3.5. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kariyer Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklindedir. Bu alt boyuta ilişkin bulgular elde edilirken Spearman Rank korelasyon katsayısına bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.13.’de sunulmuştur.

Tablo 15

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişki değerleri

	Bireysel Kariyer Algısı	Mükemmeliyetçilik
Mükemmeliyetçilik	r	0,754**
Bireysel Kariyer Algısı	r	0,754**

Bu araştırmanın temel amacını Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu temel amaca yönelik Tablo 3.13 incelendiğinde, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasında $r=0.75$ düzeyinde pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır;

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik ölçeği alt boyutlarından kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik ve genel mükemmeliyetçilik puan ortalamaları ölçekte "5. Biraz Katılıyorum" değerine denk gelmektedir. Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin hem kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinin ve hem de genel olarak bakıldığında mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabılır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu olan sosyal beklentilere yönelik ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik puan ortalamaları ölçekte "4. Kararsızım" değerine denk gelmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin bahsedilen iki alt ölçek açısından mükemmeliyetçilik düzeyleri ile ilgili kesin bir düşünceye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Mükemmeliyetçilik çok boyutlu ele alınan bir kavram olduğundan, olumlu ve olumsuz yönleri açısından da değerlendirilmektedir. Flett, vd. (1995) sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik düzeyinin öğretmen stresi ve düşük iş tatmini arasında pozitif bir ilişki olduğundan bahsetmektedir. Bir diğer deyişle, mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek çıkan öğretmenler, mükemmeliyetçilik algısı düşük öğretmenlere kıyasla daha fazla stres hissetmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu ile paralellik gösteren bu sonuçtan yola çıkılarak, kararsız kalan öğretmenlerin düşük iş doyumu ve yüksek iş stresi yaşadıkları sonucuna ulaşılabılır. Literatürde benzer araştırmaların da yapıldığı görülmektedir. Büyükbayraktar ve Temiz (2015) öğretmenlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Shirazizadeh ve Karimpour (2019) yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine daha çok değer verdiklerini, mesleki hedeflerini yerine getirmede çok daha istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Eskiili (2015) yetişkin bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile farklı etmenler arasındaki ilişkiyi incelediği lisansüstü tezinde katılımcıların mükemmeliyetçilik düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciye rol model olma, yol gösterme, geleceğini şekillendirmede öğretmenlik mesleğinin rolü düşünüldüğünde, yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olmasında kendilerine yüksek standartlar belirleyerek, hedefe ulaşma yolunda büyük çaba göstermeleri ve kendilerini eleştirme eğiliminde olmalarının da araştırmanın sonuçlarına etki ettiği söylenebilir.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırıldığında, kendine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinde anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı, diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda kadın ve erkek yabancı dil öğretmenlerinin arasında kadın öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak mükemmeliyetçilik düzeylerinde de yine kadınların lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni kullanılarak yapılan araştırmalarda, bu araştırmanın sonuçlarından farklı bulgular da mevcuttur. Canoya (2010) üniversitede öğrenim gören bireylerin mükemmeliyetçilik boyutları ile sosyal anksiyeteleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında kendine yönelik mükemmeliyetçilik ile diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutlarından elde edilen puanların cinsiyete göre aralarında anlamlı bir fark olmadığı fakat sosyal düzene göre mükemmeliyetçilik boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olduğunu bulgulamıştır. Gök (2019) mükemmeliyetçilik algısının kariyer sürecindeki etkisini araştırdığı çalışmasında kadın çalışanların erkek çalışanlara oranla yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduklarını bulgulamıştır. Özyurt (2019) mükemmeliyetçilik

düzeyine ait puanların cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Cırcır (2006); Hankin, Roberts ve Gotlib (1997) yaptıkları çalışmalarda kadınların mükemmeliyetçiliklerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kanık (2019) cinsiyet değişkeninin mükemmeliyetçilik boyutlarında herhangi bir ayırt ediciliğinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hewitt ve Flett (1991a) başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek mükemmeliyetçilik düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Cinsiyet değişkeni göz önünde alındığında elde edilen farklı sonuçlar örneklem sayısından da kaynaklanabilmektedir. Araştırmada yer alan bireylerin sayılarının eşit dağılmaması ya da genel olarak yabancı dil öğretmenlerinin kendilerini mükemmeliyetçi görmeleri sebep gösterilebilir. Ayrıca başkalarını düşünerek hareket edildiği kabul edilen başkalarına yönelik alt boyutunda kadınların erkeklerden daha mükemmeliyetçi olmaları, kadınların yapı olarak başkaları hakkındaki görüşlere daha da değer verdiği ve kendilerini şekillendirmeye bu anlamda daha açık olmaları da sonuca etki ettiği şeklinde yorumlanabilir. Sosyal beklentilere yönelik alt boyutunda benzer sonuca ulaşılmış olması kadınların toplum içerisinde kabul görme, kendilerini ispat etme, teknoloji çağına ayak uydurabilmek adına eğitim alanında yaşanan gelişmelerden geri kalmak istememe gibi sebepler gösterilebilir.

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri öğrenim düzeyine göre karşılaştırıldığında, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda lisans mezunu olanların lehine anlamlı bir fark bulunurken, yabancı dil öğretmenlerinin genel mükemmeliyetçilik düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna kısmen benzer bir sonuca ulaşan Ege (2021) spor örgütü çalışanlarının mükemmeliyetçilik algıları ve kariyer planlama tutumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelediği araştırmasında eğitim değişkeninin kendine yönelik mükemmeliyetçilik üzerinde etkili olduğunu bulgulamış; diğerlerine yönelik ve sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik düzeylerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulgulamıştır. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Gürbüzkol (2018) lise öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik algılarının iş yaşam dengesi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında lise öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış ve öğrenim durumu lisansüstü olan lise öğretmenlerinin daha mükemmeliyetçi olduklarını bulgulamıştır. Yıldızbaş (2014) okul öncesi öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisini incelediği çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arttıkça, mükemmeliyetçilik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç kısmen mevcut araştırmanın sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutu sonuçlarıyla örtüşmektedir. Witcher vd. (2007) kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan ve yüksek lisans eğitimi alan psikoloji öğrencilerinin daha başarılı olmalarının yanında, sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik düzeyinin başarının, kendine yönelik mükemmeliyetçilik düzeyinin ise performansın yordamacısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mükemmeliyetçilik düzeyi genel ortalamasında öğrenim düzeyine göre anlamlı bir fark olmamasının sebebiyle ilgili olarak araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin çoğunun lisans mezunu olması ve öğretmenlerin genel olarak mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olması düşünülebilir.

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri görev yapılan eğitim kademesine göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak mükemmeliyetçilik düzeylerinin de görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldızbaş (2014) okul öncesi dönemde farklı yaş grupları ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmanın sonucu bu araştırmadan elde edilen sonuç ile benzerlik göstermektedir. Gürbüzkol (2018) ise lise kademesinde görev yapan öğretmenlerin genel olarak mükemmeliyetçilik düzeylerinin orta seviyede olduğunu bulgulamıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre yabancı dil öğretmenlerinin genel mükemmeliyetçilik düzeylerinin yüksek olması görev yaptıkları eğitim kademeleri arasında herhangi bir farkın olmadığını açıklamaktadır. Araştırmaya katılan ve ilköğretim, ortaokul, lise kademelerinde görev yapan her öğretmenin belli standartları benimsemiş yüksek mükemmeliyetçi bireyler olduğu söylenebilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri mezun olunan okul türüne göre karşılaştırıldığında, tüm alt boyutlarda aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mezun olunan okul türü değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer sonuçlar literatürde

daha çok üniversite öğrencileri örneklemini kullanılarak elde edilmiştir. Yılmaz, Erişen ve Banaz (2019) farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmaya en çok Fen-Edebiyat Fakültesinde öğrenim gören öğrenciler katılmış ve katılımcıların fakültelerine göre mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı bir fark bulgulanmamıştır. Bu bulgudan farklı olarak Karayığit (2017) olumlu-olumsuz mükemmeliyetçilik ve dindarlık ilişkisi üzerine yapmış olduğu çalışmasında 392 üniversite öğrencisi ile çalışmıştır. Katılımcılar farklı fakültelerden seçilmiştir ve 102 kişi Fen-Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim görmektedir. Araştırma bulgularına göre mükemmeliyetçilik puanları fakültelere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Araştırmanın bu bulgusundan hareketle mükemmeliyetçilik bir kişilik özelliği olduğundan ve öğretmenlerin aldıkları eğitimin kişilik özellikleri üzerinde de oldukça etkili olduğu göz önüne alındığında her iki fakülteden de mezun olan yabancı dil öğretmenlerinin kendilerini mükemmeliyetçi olarak gördükleri söylenebilir.

Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal beklentilere yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutlarında 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı Dil öğretmenlerinin diğerlerine yönelik mükemmeliyetçilik alt boyutunda mesleki kıdem değişkeni ile arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Gök (2019)'ün çalışması gösterilebilir. Çalışmasında mükemmeliyetçilik ölçeği ve alt boyutlarında mevcut çalışma süreleri ile bireylerin mükemmeliyetçilik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bulgulamıştır. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Yıldızbaş (2014) okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak mükemmeliyetçilik düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Özyurt (2019) mükemmeliyetçilik alt boyutlarından "hatalara aşırı ilgi" alt boyutunda çalışma yılına göre anlamlı farklılıklara rastlandığını belirtmektedir. Üstün ve Akdağ (2016) okul yöneticilerinin idarecilik yaptıkları süreler göre mükemmeliyetçilik puanlarında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça, öğretme stilleri ve kişilik özellikleri de buna paralel olarak değişmektedir. Bir başka deyişle kendini geliştiren ve meslek hayatında geçirdiği süre artan öğretmenlerin, mükemmeliyetçi davranışlarını da eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtmakta olduğu söylenebilir.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kariyer Algılarına İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algısı alt boyutları (bireysel kariyer planlama, bireysel kariyer geliştirme, kariyer motivasyonu) ve kariyer algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları bakımından kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir. Benzer çalışma sonuçları literatürde de yer almaktadır. Güleç (2004) resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kariyer ve kariyer planlamasına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin kariyer planlaması hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sağ (2004) Anadolu Liselerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin kariyer ve kariyer planlamaya dair tüm görüşlerinin olumlu olduğunu bulgulamıştır. Çetin vd. (2015) öğretmen adaylarının kariyer kavramına ilişkin metaforik algılarını inceledikleri araştırmada öğretmen adaylarının kariyer kavramına ilişkin algılarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Kahraman ve Çelik (2020) "Öğretmen Penceresinden Öğretmenlik Mesleğinin Statüsü" adlı çalışmasında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığına karşı olumlu düşünceye sahip olmalarına rağmen; mesleğin toplum içerisindeki yerinin olumsuz olduğunu belirtmişlerdir. Meslek statüsünün düşük olduğu görüşünü belirten öğretmenler, öneri olarak kariyer basamaklarını ve düzenlemeleri de önermişlerdir. Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının yüksek çıkması, öğretmenlerin yüksek iş tatmini ve yüksek motivasyona sahip olduklarının da göstergesi olarak yorumlanabilir.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kariyer Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığında bireysel kariyer planlama alt boyutuna göre kadın ve erkek öğretmenler arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel kariyer geliştirme ve kariyer motivasyonu alt boyutları ile kariyer algılarında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Diktaş Yılmaz (2019) öğretmenlerin özyeterlik ve kariyer gelişimi ilişkisini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkenine göre her iki kavram arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özellikle çalışmasında kariyer basamağına göre kadın eğitimcilerin özyeterlik algılarının da farklılaştığını bulgulamıştır. Nomer (2002) öğretmenlerin kariyer

gelişimini etkileyen faktörleri incelediği araştırmasında, cinsiyet değişkeninin kariyer gelişiminde etkili bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Aydın (2014) üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçilik kavramının farklı değişkenleri de ele alarak kariyer kararsızlığını etkileyip etkilemediğini incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeni ile kariyer kararsızlığı arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu kısmen araştırmada elde edilen bireysel kariyer planlama sonucu ile benzerlik göstermektedir. Bireysel kariyer planlama aşamasında kişi kendini tanıır, ilgi ve yeteneklerini keşfeder ve kariyer planlarını uygulamaya geçirir. Bu sonuçtan hareketle kadın yabancı dil öğretmenlerinin kendi beceri ve ilgilerini keşfetmiş ve bireysel kariyer planlarını yapmış oldukları sonucuna ulaşılabilir. Bireysel kariyer geliştirme ve kariyer motivasyonu alt boyutlarında ve kariyer algısı genel ortalamasında ortaya çıkan kadınlar lehine anlamlı farklılık, kadın öğretmenlerin sayısının erkeklerden fazla olması ile de açıklanabilir. Ayrıca toplum içerisinde kadınlar için en rahat mesleğin öğretmenlik olduğu algısı kadınların bu mesleği daha çok tercih etmesinin de nedeni olarak gösterilebilir. Bu sebeple, kadın yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının yüksek olması kendilerini mesleki anlamda yeterli gördükleri, iş motivasyonu ve tatminlerinin de yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları öğrenim düzeyine göre karşılaştırıldığında tüm alt boyutlarda (bireysel kariyer planlama, bireysel kariyer geliştirme, kariyer motivasyonu) ve genel olarak kariyer algıları ile öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle yabancı dil öğretmenlerinin lisansüstü eğitim almalarının kariyer algıları üzerinde bir etkisinin olmadığını söyleyebiliriz. Araştırmanın bu bulgusu ile paralellik gösteren bir çalışmada Sağ (2004) tarafından yapılmıştır. Sağ (2004) öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasında yüksek lisans ya da doktora eğitimi, yabancı dil bilgisi veya yayımlanmış eserlere sahip olmak gibi özelliklerin kariyer sürecinde öğretmenler için çok önemli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2020) öğretmenlerin öznel kariyer başarılarına yönelik algılarını inceledikleri araştırmalarında öğrenim durumu değişkenini ele almış ve Öznel Kariyer Ölçeğinden yararlanmışlardır. Ölçek alt boyutlarına göre işin anlamlılığı, etki, tatmin boyutlarında lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin ortalama puanları lisans mezunu öğretmenlere oranla daha düşük çıkmıştır. Kara (2008) matematik öğretmenlerinin lisansüstü eğitim deneyimleri ve okul yaşantısına yansımalarını incelediği araştırmasında alınan eğitimin mesleki ve kişisel gelişimin yanında öğretmenler arası iletişimi artırarak birbirlerinin gelişimlerine ve yansıtıcı düşünme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Branşı ne olursa olsun her öğretmenin lisans eğitimi sonrası eğitimine devam etmesinin meslekte uzmanlaşmak, kariyerini bir üst seviyeye taşımak, alanındaki yenilikleri özümsemek, tüm bunları sınıf içerisine taşıyabilmek ve örgüt için gereken nitelikli çalışan ihtiyacını karşılamak açısından büyük önem taşıdığı düşünüldüğünde; alanında uzmanlaşmış, kendi tercihlerini ilgi ve yeteneklerine göre şekillendirmeyi başarmış bir öğretmenin kuşkusuz iş tatmini ve motivasyonu bakımından da kendini yeterli hissedeceği söylenebilir. Bireylerin eğitim süreleri ve mezuniyet dereceleri ile mesleki beklentilerinin de arttığı böylelikle mesleki motivasyonlarında beklentilerine oranla etkileneyeceği söylenebilir. Ayrıca son dönemlerde kariyerinde ilerlemek isteyen öğretmenler için MEB tarafından özendirici açıklamalar yapılmakta, lisansüstü eğitimin önemi vurgulanmaktadır. Bu sebeple yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları ile öğrenim düzeyi değişkeni açısından aralarında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusunun nedenlerinin ayrıntılı olarak araştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları görev yapılan eğitim kademesine göre karşılaştırıldığında bireysel kariyer planlama, bireysel kariyer geliştirme, kariyer motivasyonu alt boyutlarında ve genel olarak kariyer algıları ile arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer sonuçlar vardır. Güleç (2004) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kariyer kavramı ve kariyer planlamasına ait görüşlerini incelediği araştırmasında öğretmenlerin genel olarak kariyer kavramı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, kariyer yapma konusunda bireysel özellik ve mesleki yeterliklerinin farkında oldukları, kariyer planlamasının motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bulgudan farklı olarak Dilekçi ve Nartgün (2020) çalışmalarında lise kademesinde görevli öğretmenlerin diğer kademelerdeki öğretmenlere göre düşük öznel kariyer ortalamasına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun sebebi olarak öğretmen görüşlerine göre istenmeyen öğrenci davranışları gösterilmektedir. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak kariyer algılarının yüksek düzeyde olması, eğitim yaptıkları kademeye göre değişiklik göstermemesinin sebebi olarak düşünülebilir. Kariyer hem bireyi hem de örgütü ilgilendiren bir olgu

olduğundan, öğretmenlerin eğitim kademesi ne olursa olsun iş tatmini, mesleki motivasyon ve nitelikli eğitimi gerçekleştirebilmesi adına kariyer planlaması ve gelişiminin önemli olduğu unutulmamalıdır.

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları mezun olunan okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında bireysel kariyer planlama ve bireysel kariyer geliştirme alt boyutlarıyla genel olarak kariyer algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer motivasyonu boyutunda ise Eğitim Fakültesi mezunu yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek kariyer algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kısmen benzer sonuçlara literatürde de rastlanmaktadır. Aydın (2014) araştırmasında fakülte değişkeni ile kariyer kararsızlığı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çetin vd. (2015) öğretmen adaylarının kariyer kavramına ilişkin metaforik algılarını inceledikleri çalışmalarında Marmara Üniversite Atatürk Eğitim Fakültesinde eğitim gören 154 öğretmen adayı ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının genel anlamda kariyer kavramına ilişkin görüşleri olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öge (2020) üniversitede öğrenim gören bireylerin mesleki beklentilerinin kariyer kararı verme üzerindeki ilişkisini incelediği araştırmasında öğrencilerin mesleki beklenti ve kariyer kararı verme puanlarının mezun oldukları lise türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre kariyer motivasyonu alt boyutunda eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıkması, üniversite eğitimi boyunca Fen-Edebiyat Fakültesinde okutulan teorik derslerden çok Eğitim Fakültelerinde staj, her yıl yoğunlaşan öğretmenlik meslek dersleri ile mesleğe daha iyi hazırlanma imkanına sahip olmaları da kariyer motivasyonunu artırıcı etkiler olarak açıklanabilir. Ayrıca motivasyonun iş doyumunu ile yakından ilişkili bir kavram olduğu düşünüldüğünde, eğitim fakültesi mezunu yabancı dil öğretmenlerinin hem motivasyon hem de iş doyumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında bireysel kariyer planlama alt boyutunda 0-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Bireysel kariyer geliştirme alt boyutunda 6-10 yıl ve 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler arasında 11-15 yıl görev yapanlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu, kariyer motivasyonu alt boyutu ile mesleki kıdem değişkenine göre aralarında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algıları ile mesleki kıdem değişkeni arasında 16 yıl ve üzeri görev yapanlara göre 11-15 yıl arası görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağ (2004) öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşlerini incelediğinde kariyer basamaklarında yükselme için en önemli kriterin mesleki kıdem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilekçi ve Sezgin Nartgün (2020) öğretmenlerin kariyer başarıları görüşlerini mesleki kıdeme göre incelediklerinde anlamlı bir farkın ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarında Öznel Kariyer Ölçeğinden yararlanmışlardır. Araştırma sonucunda 11-21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerde ortalama puanın daha az kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha düşük çıktığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi olarak öğretmenlerin içinde bulunduğu kariyer evrelerinden bahsetmektedirler. Araştırmanın bu bulgusundan farklı olarak Karakuş (2016) öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi gerçekleştirme düzeyleri ile okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Kıdem değişkeni açısından bakıldığında kariyer planlama, kariyer geliştirme ve kariyer motivasyonu alt boyutlarında bireysel kariyer gerçekleştirme düzeylerinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusuna bakıldığında genel kariyer algısı ortalamalarının 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı çıkması da öğretmenlerin yer aldığı kariyer evresi ile ilişkilendirilebilir. Belli kariyer evrelerinde öğretmenlerin yaşadığı tatminsizlik, gelecekle ilgili beklentinin azalması, enerji kaybı, öğretmenlik mesleğinin bireyin maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılayamaması, emeklilik beklentisi gibi sebeplerin varlığı bu bulgunun sebebi olarak düşünülebilir. Araştırmanın bireysel kariyer planlama alt boyutunda 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bulgusunun sebebi olarak mesleğe yeni başlamış ve uyum aşamasında olan bir öğretmen ile mesleğinde uzmanlaşmış, ilgi ve yeteneklerini fark ederek buna göre kariyerini şekillendirmiş, çalıştığı kuruma ve kurumun isteklerine, gelişimine ayak uydurabilen, hatta emekliliğine de az süre kalmış bir öğretmen arasındaki fark gösterilebilir.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Kariyer Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın temel amacını Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunun belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu temel amaca yönelik Tablo 3.13 incelendiğinde, mükemmeliyetçilik düzeyleri ile kariyer algıları arasında $r=0.75$

düzeyinde pozitif, anlamlı ve yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Buna göre Yabancı Dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri arttıkça kariyer algılarında da anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil öğretmenlerinin genel olarak mükemmeliyetçilik düzeyleri kadın öğretmenlerin lehine yüksek bulunmuştur. Erkek öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin neden düşük, kadınlarda ise neden yüksek olduğunun sebepleri araştırılabilir. Kadınların mükemmeliyetçilik düzeylerinin korunmasına ve aradaki farkın giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğrenim düzeyine göre mükemmeliyetçilik düzeylerinin farklılaşmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu üzerinde durulması gereken bir sonuç olarak düşünülmektedir. Öğretmenleri akademik çalışmalara yönlendirecek ve teşvik edecek eğitimler planlanabilir.

Kariyer algılarının genel olarak erkek ve kadın yabancı dil öğretmenlerinde yüksek olduğu sonucu elde edilmiş ve bu da yüksek iş tatmini olarak yorumlanmıştır. Bu algıyı yüksek tutmak için motivasyonu artırıcı etkinlikler yapılması, mesleğe yönelik algının da artırılmasına yönelik çalışmalar önerilebilir.

Lisansüstü (yüksek lisans-doktora) eğitimin başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili bilinçlendirme toplantıları, eğitim ve seminerler yapılması önerilebilir.

Kariyer algısının kıdem ile ilişkisi incelendiğinde mesleki kıdemi yüksek olan yabancı dil öğretmenlerinin kariyer algılarının düşük olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun sebepleri araştırılarak öğretmenlerin kariyerlerinde yaşadıkları sorunları çözmeye yönelik çalışmalar önerilebilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ve kariyer algıları arasındaki anlamlı ve pozitif yöndeki ilişkiyi korumaya yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Albay, M., & Serbes, M. (2017). Importance of Career Planning and Development in Education. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 4(2), 149-154.
- Altunışık, B. (2010). Öğretmenlerin Kariyer Hedeflerinin Eğitim Kurumlarındaki Kariyer Yönetimi Uygulamalarına Yansımaları Üzerine Öğretmen Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, Ç. (2014). Üniversite Öğrencilerinde Kariyer Kararsızlığının Özsayı, Denetim Odağı ve Mükemmeliyetçilik Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara. PegemA Yayıncılık
- Canova, S. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Boyutları ile Sosyal Anksiyete Durumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa: Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cırcır, B. (2006). Öğretmen Adaylarının Denetim Odakları ve Mükemmeliyetçilik Tutumlarının Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik S., P. & Eker C. (2022). İngilizce Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçiliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, *International Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (Joshas)*, 8(59), 1768-1778., Doi: 10.29228/Josh
- Çetin, M., Tatık, R. Ş., Çayak, S., & Doğan, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Kariyer Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (4), 119-130
- Demir, Y., & Koçyiğit, M. (2014). Etkili İngilizce Öğretmenin Özellikleri: Öğretim Elemanı ve Öğrenci Algıları. *Journal of International Social Research*, 7(29). 250-264
- Diktaş Y., D. (2019). Öz yeterlik ile Kariyer Gelişimi İlişkisi: Pendik ilçesi eğitimcileri örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilekçi, Ü. & Sezgin Nartgün, Ş. (2020). Öğretmenlerin Öznel Kariyer Başarılarına İlişkin Algıları: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 680-704.
- Ege, C. (2021). Spor Örgütlerinde Mükemmeliyetçilik Algısı ile Kariyer Planlama Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Eker, C. (2020). A New Taxonomy in Foreign Language Teaching: ECRIF, *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 1-9.
- Erden, M. (2017). Eğitim Bilimlerine Giriş. Ankara. Arkadaş Yayınevi

- Ereş, F. (2004). Milli Eğitim Bakanlığı'nda Kariyer Yönetimi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eskiili, B. (2015). Erişkinlerin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Hallett, C. J. (1995). Perfectionism and Job Stress in Teachers. *Canadian Journal of School Psychology, 11*(1), 32-42.
- Gök, K. (2019). Mükemmeliyetçilik Algısının Kariyer Planlama Sürecindeki Etkisinin Araştırılması: Coca Cola İçecek Fabrikası Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güleç, M. (2004). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Kariyer ve Kariyer Planlamasına İlişkin Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güleç, M. (2004). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Kariyer ve Kariyer Planlamasına İlişkin Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, Y. (2013). Öğretmenlerin Kariyer Geliştirmelerinde Müdürlerin Liderlik Rolünün İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 108-130.
- Gürbüzkol, H. (2018). Lise Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Algıları İle Yaşam Dengesi Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Van: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in The Self And Social Contexts: Conceptualization, Assessment, And Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(3), 456-470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- İlkhan, İ. (1999). Yabancı Dil Öğretiminin Toplumla Yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(5), 301-305.
- Kanık, M. (2019). Spor Bilimleri Alanında Öğrenim Gören Öğrencilerin Akademik Başarıları İle Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kara, F. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Deneyimleri ve Okul Yaşantılarına Yansımaları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, S. (2016). Öğretmenlerin Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyleri ile Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karayiğit, N. (2017). Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik ve Dindarlık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5* (54). 450-468.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006a). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. 09.10.2021 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006b). Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği. 09.10.2021 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=10352&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. 09.10.2021 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlilikleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- Nomer, B. B. (2002). Öğretmenlerin Kariyer Gelişimini Etkileyen Faktörler. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 187-193.
- Oral, M. (1999). Üniversite Öğrencilerinde Mükemmeliyetçi Kişilik Özelliği Ve Yaşam Olaylarının Depresyon Belirtileriyle İlişkisi Depresyona Yatkınlık-Stres Modelinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara; Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öge, E. (2020). Mesleki beklentilerin kariyer kararı verme öz-yetkinliği ile ilişkisi. *Artvin Çoruh Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(1), 25-39.
- Özdemir, E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyurt, U., Y.A. (2019). Öğretmenlerin Mükemmeliyetçilik ve Öz-duyarlık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağ, V. (2004). Öğretmenlerin kariyer geliştirme hakkındaki görüşleri ve öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları halinde değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shirazizadeh, M., & Karimpour, M. (2019). An Investigation of The Relationships Among EFL Teachers' Perfectionism, Reflection and Burnout. *Cogent Education, 6*(1), 9-13. 08.11.2021 tarihinde <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1667708> adresinden erişilmiştir.
- Stoeber, J., Otto, K. (2006). Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*(4), 295-319. doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Tortop, H. S. & Eker, C. (2013). Öğretmen Adaylarının Mükemmeliyetçilikleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31*, 144-157.

- Üstün, A., Akdağ, M. (2016). Okul Yöneticilerinin Mükemmeliyetçilik Algısı ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4(8), 126-138.
- Witcher, L. A., Alexander, E. S., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., & Witcher, A. E. (2007). The Relationship Between Psychology Students' Levels of Perfectionism and Achievement In A Graduate-level Research Methodology Course. *Personality and Individual Differences*, 43(6), 1396-1405.
- Yıldırım, N. (2012). *Yabancı Dil Eğitiminde Eğitsel Oyunlar Aracılığıyla Mobil Öğrenme*. Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldızbaş, F. (2014). The Study of Preschool Teachers' Perfectionism Levels in Relation with Demographic Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 116-120.
- Yılmaz, F. Ö. , Erişen, M. A. & Banaz, M. (2019). Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Journal of Healthcare Management and Leadership*, (1), 27-39. DOI: 10.35345/johmal.534808

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı: Araştırma, araştırmacılar tarafından birlikte yürütülmüştür.



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>

Opinions of School Administrators And Teachers On The Management Of Instructional Processes in Distance Education

Bekir VURAL¹, Hasan Yücel ERTEM²

Research Article

Received: 12 September 2023, Accepted: 6 December 2023

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the views of school administrators and teachers on the management of teaching processes in distance education and to make suggestions for improving the management of teaching processes in distance education. The study was conducted with phenomenology design, one of the qualitative research methods. The study group consisted of 5 school administrators and 10 teachers. The research data were collected through a semi-structured interview form. The data obtained through interviews were analyzed by content analysis method. Within the codes obtained as a result of the analysis of the research findings, the effect of distance education on learning processes, grading process in distance education, teacher competencies in distance education, positive and negative aspects of distance education, suggestions to make distance education more efficient, opinions about the practices of the Ministry of National Education in distance education, factors affecting the quality of education management in distance education were structured under eight themes. In the findings of the study, it was seen that school administrators and teachers had difficulties in the management of teaching processes at the beginning of the distance education process. The reasons for these difficulties were seen as lack of materials, problems of adaptation to the new method, insufficient technological infrastructure and students' inability to participate actively in the lessons. Although it was stated that some of these problems were solved in the following processes, distance education has shortcomings compared to face-to-face education.

Keywords: Distance Learning, instructional management, manager, teacher

Ethical Committee Date / Number : Zonguldak Bülent Ecevit University Ethical Committee , 08 February 2022 , No:130971

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Although the impact areas of global epidemics are very different, they have a very high impact on education. The distance education process brings with it many problems compared to face-to-face education and can significantly reduce the efficiency of the education process by placing some obstacles and limitations in education. The opinions of school administrators and teachers, who are directly affected by this process, about educational management in the distance education process are very important in terms of determining the deficiencies and obstacles experienced in the process. The main purpose of this research is to examine the opinions of school administrators and teachers about educational management in the distance education process and to make suggestions for improving educational management in the distance education process. In the research, the opinions of both school administrators and teachers regarding educational management during the distance education process were discussed together. The

¹ Assistant Director, Ministry of Education, vural2011@gmail.com 0000-0003-2706-834X

² Assoc.Prof.Dr., Zonguldak Bülent Ecevit University, Education Faculty, hyertem@gmail.com 0000-0001-9058-641X

importance of the study in terms of effective implementation of distance education is related to the areas that will contribute to education policies, education administrators and practitioners.

Methods

This is a qualitative study that includes the opinions and suggestions of school administrators and teachers about educational management during the distance education process. The purpose of qualitative research is to develop an understanding of how individuals make sense of their experiences and to describe how individuals interpret their experiences by outlining this process (Merriam, 2018). The research was carried out with the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. Phenomenology, a method that focuses on analyzing experiences, aims to reveal a general understanding by examining personal experiences regarding the situation (Jasper, 1994; Yıldırım and Şimşek 2013). The reason for choosing the phenomenology pattern in this research is to examine the experiences of school administrators and teachers in the distance education process and their thoughts and suggestions based on these experiences.

Results

When the results of the research are evaluated in general, it has been seen that school administrators and teachers work devotedly to make the distance education process more effective and high quality in the distance education process. Although it is difficult for school administrators and teachers to adapt to the new process in the distance education process, it is seen that the process is managed more successfully with the learning of the use of materials in the distance education system and adaptation to technology in the following processes. According to the data obtained from the findings of the research, school administrators, teachers and students are unprepared for distance education, insufficient in-service training can be given to teachers about distance education, insufficient technological infrastructure, teachers and students have difficulties in accessing technological tools, parents do not have sufficient knowledge about distance education. The reasons such as the students' lack of a certain classroom environment and the decrease in their motivation to participate in the lessons, the teachers' inability to be in one-to-one communication with the students have negatively affected the quality of education management in the distance education process. In addition, the use of different educational platforms such as Eba and Eba Tv, zoom, whatsapp in the distance education process, and the teaching of the lessons using different methods and techniques increased the interest of the students in the lesson and made the distance education process more efficient. In this study, the experiences of school administrators and teachers during the distance education process and their efforts to improve the quality of educational management are revealed. Raising awareness of school administrators, teachers and students about distance education, providing a more advanced technological infrastructure and enriching the materials that can be used in distance education will contribute to making education management more efficient in the distance education process.

Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğretim Süreçlerinin Yönetimi Hakkındaki Görüşleri

Bekir VURAL¹, Hasan Yücel ERTEM²,

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 12 Eylül 2023, **Kabul Tarihi:** 6 Aralık 2023

ÖZET

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi hakkındaki görüşlerini incelemek ve uzaktan eğitimde öğretim süreçleri yönetiminin iyileştirilmesi için önerilerde bulunmaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 5 okul yöneticisi ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularının analizi sonucunda elde edilen kodlar dâhilinde uzaktan eğitimin öğrenim süreçlerine etkisi, uzaktan eğitimde notlandırma süreci, uzaktan eğitimde öğretmen yeterlilikleri, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, uzaktan eğitimi daha verimli kılmak için öneriler, uzaktan eğitimde Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaları hakkındaki görüşler, uzaktan eğitimde eğitim yönetiminin kalitesini etkileyen faktörler şeklinde sekiz tema altında yapılandırılmıştır. Araştırmanın bulgularında okul yöneticileri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin başlarında öğretim süreçlerinin yönetimde zorlandıkları görülmüştür. Bu zorlanmanın nedenleri ise materyal eksikliği, yeni yöntemle uyum sorunu, teknolojik alt yapı yetersizliği ve öğrencilerin derslere aktif katılmaması olarak görülmüştür. İlerleyen süreçlerde bu sorunların bazılarının çözüme kavuştuğu belirtile de yüz yüze eğitime kıyasla uzaktan eğitimin eksiklerinin olduğu belirtilmiştir. Uzaktan eğitimin etkili ve verimli yönetilmesi için önerilerde bulunulmuştur. Uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi açısından uzaktan eğitimden kriz durumlarında telafi eğitimi, diğer zamanlarda ise yüz yüze eğitimin destekleyicisi olarak yararlanılabileceği önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, öğretim yönetimi, yönetici, öğretmen

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu, 08 Şubat 2022, No: 130971

1. Giriş

Eğitim, insanların bilgi ve becerilerini geliştirmek, yeteneklerini ortaya çıkarmak ve topluma katkı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen önemli bir süreçtir. Geleneksel eğitim modelleri uzun yıllardır kullanılan ve öğrencilerin sınıf ortamında öğretmenlerle etkileşim içinde oldukları bir yapıya dayanırken, son yıllarda teknolojinin hızlı gelişimiyle birlikte uzaktan eğitim modelleri ön plana çıkmıştır.

Uzaktan eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı bir şekilde gerçekleşen eğitim sürecini ifade etmektedir. Bu süreçte, öğrenciler internet veya diğer teknolojik araçlar vasıtasıyla derslere katılarak öğrenmeyi sürdürürken, öğretmenler de uzaktan eğitim platformları üzerinden derslerini planlamak, sunmak ve öğrencilerle etkileşimde bulunmak durumundadır. Uzaktan eğitim, eğitim sürecinin desteklenip yapılandırılması için öğretmen ve öğrenciler arasındaki karşılıklı iletişimin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletişimde teknolojiden yararlanılan eğitimdir (Bozkurt, Önder ve Topçuoğlu, 2021).

Uzaktan eğitim süreci, eğitim yöneticileri ve öğretmenler için bir dizi zorlukları beraberinde getirmektedir. Bu süreçte, eğitim yöneticileri okulun veya kurumun uzaktan eğitim altyapısını hazırlamak, öğretmenlerin teknolojik araçları kullanabilmesi için destek sağlamak ve öğrencilerin eğitim sürecinde sorunsuz bir şekilde ilerleyebilmesini sağlamak gibi görevler üstlenmektedir. Öğretmenler ise uzaktan eğitim ortamında ders planlaması yapmak, öğrencilerin dikkatini çekebilecek etkili materyaller oluşturmak, ödevlerini değerlendirmek ve öğrencilere geri bildirim sağlamak gibi roller edinmek durumundadır. Uzaktan eğitimde hiçbir tecrübesi ve hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi olmayan öğretmenler ve okul yöneticileri bu süreci yürütmekte zorlanmaktadırlar (Aydın, 2020).

¹ Müdür Yardımcısı, Milli Eğitim Bakanlığı, vural2011@gmail.com  0000-0003-2706-834X

² Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, hyertem@gmail.com  0000-0001-9058-641X

Yönetim, belirli bir sistemi oluşturan parçaların eşgüdümlemesi olarak tanımlanabilir. Eğitimin de bir sistem olarak kabul edilmesi eğitim sisteminin yönetilmesi ihtiyacını doğurmaktadır. Eğitim yönetimi, eğitim sistemi içerisinde yer alan örgütlerin önceden belirlenen amaçlara göre yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir (Can, 2013). Eğitim yönetimi, yönetim biliminin alt dalları olan kamu ve işletme yönetimleri ile ortak yönere sahip olmasına rağmen, amaç ve işlev açısından kamu ve işletme yönetimlerinden ayrılır (Aydın, 2014). Kamu ve işletme yönetimleri birçok farklı kurumlarda uygulanırken eğitim yönetimi ise sadece eğitim örgütleri olan okullar ile sınırlıdır.

Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitimde öğretim yönetimi ve eğitim yönetimi ile ilgili araştırmalara Covid-19 pandemisi döneminde sıkça rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetiminin hem olumlu hem de olumsuz yanları ortaya konulmuştur. Süğümlü (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre internet bağlantısı sorunu, ders sürecinde yaşanan zorluklar, uzaktan eğitimin olumsuzlukları, öneriler ve ders gözlem raporlarında belirtilen araştırmanın bulgularından içerisinde yer almaktadır. Uzaktan eğitimde Türkçe öğretmenin zorluklarından biri ve uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinden biri olarak ortaya çıkan ve canlı ders gözlem raporlarında da yer alan etkileşim eksikliği araştırmanın bulgularından biridir. Etkileşim eksikliği, düşük öğrenci katılımı, bağlantı sorunları ve iletişim eksikliği ile yakından ilgilidir. Karacaoğlu vd. (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, uzaktan eğitimle yürütülen Türkçe derslerinin yüz yüze eğitim kadar verimli geçmediği belirtilirken Türkçe dersinin en temel taşı olan dil becerilerinin öğretimi uzaktan eğitim sürecinden oldukça olumsuz etkilenmiştir.

Bu çalışma, uzaktan eğitim süresinde eğitim yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimi ve görüşleri ele almaktadır. Çalışmanın amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi hakkındaki görüşlerini incelemek ve uzaktan eğitim sürecinde öğretim yönetiminin iyileştirilmesi için önerilerde bulunmaktır. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim yöneticilerinin karşılaştığı zorluklar, yapmış oldukları düzenlemeler ve sağladıkları destekler incelenmiş olup aynı zamanda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar, kullandıkları stratejiler ve deneyimlerine de yer verilmiştir. Böylece, uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi üzerindeki etkisi ve bu süreçteki deneyimlerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Küresel salgınların etki alanları çok farklı boyutlarda olsa da eğitimi etkileme gücü oldukça yüksektir. Uzaktan eğitim süreci, yüz yüze eğitimle karşılaştırıldığında birçok problemi de beraberinde getirmekte ve eğitim-öğretime bazı engeller ve sınırlılıklar koyarak eğitim-öğretim sürecinin verimini oldukça düşürebilmektedir. Bu süreçten doğrudan etkilenen okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi hakkındaki görüşleri süreçte yaşanan eksikliklerin ve engellerin belirlenmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın temel amacı okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi hakkındaki görüşlerini incelemek ve uzaktan eğitimde öğretim süreçleri yönetiminin iyileştirilmesi için önerilerde bulunmaktır. Araştırmada uzaktan eğitim sürecinde hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin öğretim yönetimi ile ilgili görüşleri birlikte ele alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde uzaktan eğitim ve öğretim yönetimi ile ilgili birçok çalışmaya rastlanılmasına karşın uzaktan eğitimle öğretim süreçlerinin yönetimini birlikte ele alan çalışmalar az sayıdadır. Çalışmanın uzaktan eğitimin etkili bir şekilde uygulanması boyutundaki önemi eğitim politikalarına, eğitim yöneticilerine ve uygulayıcılarına katkı sağlayacak alanlar ile ilgilidir.

Araştırmanın kuramsal önemi, bireylerin deneyimlerine ve duygularına ilişkin anlatılarından yola çıkılarak gerçekliği aramak ve derinlemesine betimlemeler üretmek amacı güden fenomenolojik araştırma yöntemi doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde öğretim yönetimi hakkındaki görüşlerini değerlendirmektir. Çalışmada fenomenolojik yaklaşımın esas alınmasının nedeni, uzaktan eğitim sürecini bizzat yaşayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimlerini ve duygularını doğrudan yansıtmaktır. Bu süreçte yaşanan deneyimler gelecekte çıkabilecek olumsuz durumlara karşı gerekli tedbirlerin alınması ve eksikliklerin giderilmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın uygulama boyutundaki önemi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesindeki eğitim kurumlarının uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları öngörülemez durumlara karşı sergiledikleri eğitim yönetimi anlayışları bundan sonraki süreçte uygulanabilecek eğitim politikalarına büyük bir katkı

sağlayacaktır. Politika yapıcılar Türkiye'deki uzaktan eğitim sürecinde eğitim yönetiminin aksayan ve geliştirilmesi gereken yönlerini göz önüne alarak strateji ve politika belirleyebileceklerdir. Ayrıca bu çalışmanın uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin daha etkili ve verimli bir öğretim yönetimi uygulayabilecekleri noktasında önem arz edeceği düşünülmektedir. Bu anlamda Türkiye'de uzaktan eğitim sürecinde öğretim yönetimi için ulusal sorunlara çözüm üreten ve sürecin etkili ve verimli olmasını sağlayan görüş ve öneriler geliştirilecektir.

2. Yöntem

Bu çalışma, uzaktan eğitimde okul yönetici ve öğretmenlerinin öğretim süreçlerinin yönetimi hakkındaki görüşlerinin ve önerilerinin yer aldığı nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın amacı, bireylerin yaşantılarını nasıl anlamlandırdıkları ile ilgili bir anlayış geliştirmek ve bu sürecin ana hatlarını çizerek bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını tarif etmektir (Merriam, 2018). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile gerçekleştirilmiştir. Yaşantıları analiz etmeye odaklanan bir yöntem olan fenomenoloji, yaşanılan durum ile ilgili kişisel deneyimlerin incelenmesiyle genel bir anlayış ortaya konulmasını amaçlar (Jasper, 1994; Yıldırım ve Şimşek 2013). Bu çalışmada fenomenoloji deseninin seçilmesinin nedeni uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin deneyimlerini ve bu deneyimlere dayalı düşünce ve önerilerini incelemektir.

2.1. Etik Kurul İzni

Bu çalışma Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Komisyonunun 08.02.2022 tarih ve 130971 sayılı Etik Kurulu Kararı izniyle yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Hatay ili İskenderun ilçesindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 5 okul yöneticisi ve 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik yöntemi, incelenen olay veya olguyla ilişkili çok sayıda farklılığı barındıran ana temaları keşfetmeyi ve tanımlamayı amaçlamaktadır (Neuman, 2014).

Çalışmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin demografik özellikleri tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Dağılımları

Katılımcı	Görevi/Branşı	Eğitim	Cinsiyet	Hizmet Yılı
Ö1	Öğretmen	Lisans	Erkek	20
Ö2	Öğretmen	Lisans	Kadın	15
Ö3	Öğretmen	Yüksek Lisans	Kadın	3
Ö4	Öğretmen	Lisans	Erkek	22
Ö5	Öğretmen	Yüksek Lisans	Kadın	18
Ö6	Öğretmen	Lisans	Kadın	7
Ö7	Öğretmen	Lisans	Erkek	25
Ö8	Öğretmen	Lisans	Erkek	27
Ö9	Öğretmen	Lisans	Erkek	25
Ö10	Öğretmen	Yüksek Lisans	Kadın	11
Y1	Müdür Yardımcısı	Lisans	Erkek	30
Y2	Okul Müdürü	Lisans	Erkek	25
Y3	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	Erkek	16
Y4	Müdür Yardımcısı	Lisans	Erkek	17
Y5	Okul Müdürü	Lisans	Kadın	18

Katılımcıların demografik dağılımlarının yer aldığı tablo 1'deki veriler incelemeye alındığında 9 katılımcının erkek 6 katılımcının kadın olduğu, katılımcıların 11'inin lisans 4'ünün ise yüksek lisans mezun olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığında 2 katılımcının 24-34 yaş aralığında, 10 katılımcının 35-54 yaş aralığında, 3 katılımcının ise 55-64 yaş aralığında olduğu mesleki tecrübe açısından bakıldığında ise 1 katılımcının 1-5 yıl, 1 katılımcının 6-10 yıl, 2 katılımcının 11-15 yıl, 5 katılımcının 16-20 yıl, 4 katılımcının 21-25 yıl, ve 2 katılımcının ise 25 yıldan fazladır öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinde yoğun olarak kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, çalışmada cevabı aranılan sorulara ilişkin, belirlenen bireylerle doğrudan bir iletişim kurarak veri toplamak olarak ifade edilebilir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Alanyazın taraması ile çalışmaların kuramsal temelleri oluşturulup konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Bu maddelerin amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmesini yapmak amacıyla uygulama yapılacak olan okullarda görev yapan üç yönetici ve iki öğretmen ile görüşülmüştür. Çalışmada kullanılan formun geçerlik ve güvenilirliğinin artırılması amacıyla BEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Programında görevli bir öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Katılımcılara, uzaktan eğitimde ders değerlendirme süreçleri, uzaktan eğitimin öğrenim süreçlerine etkisi, öğretmen yeterlilikleri, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen motivasyonu, okul yöneticilerinin ve öğretmenleri uzaktan eğitimde sürecinde değişen rollerine ilişkin sorular sorularak uzaktan eğitimde öğretim süreçlerinin yönetimi ile ilgili değerlendirmeler yapılmaya çalışılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler "içerik analizi tekniği" kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul yöneticilerine (Y1, Y2, Y3...) öğretmenlere ise (Ö1, Ö2, Ö3...) şeklinde birer takma ad verilerek açıklamalar yapılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar yazılı hale getirilmiş ve araştırma sorularına göre temalar oluşturulmuştur. Daha sonra katılımcıların verdiği cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak kodlanmıştır. Kodlar çeşitli şekil ve tablolar halinde belirtilmiştir. Oluşturulan her tablonun altına bulgular deşifre edilmiştir. Bulguların daha açık ve anlaşılır olabilmesi açısından kodların belirlendiği görüşme metninde dikkat çeken doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

3. Bulgular

Yapılan görüşme sonucu elde edilen verilerin analiziyle ortaya çıkan bulguların ışığında her alt problem için ayrı ayrı bulgular ve yorumlar oluşturulmuştur. Bunlar veri analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar, alt temalar ve temalar bağlamında değerlendirilmiştir. Kodlardan veya kodlar ile ortaya çıkan alt temalardan uzaktan eğitimin öğrenim süreçlerine etkisi, uzaktan eğitimde notlandırma süreci, uzaktan eğitimde öğretmen yeterlilikleri, uzaktan eğitimin olumlu yönleri, uzaktan eğitimin olumsuz yönleri, uzaktan eğitimi daha verimli kılmak için öneriler, uzaktan eğitimdeki ders materyalleri hakkında görüşler, uzaktan eğitimde MEB'in uygulamaları hakkındaki görüşler, uzaktan eğitimde eğitim yönetiminin kalitesini etkileyen faktörler şeklinde sekiz tema altında yapılandırılmıştır.

3.1. Uzaktan Eğitimin Öğrenim Süreçlerine Etkisi Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

"Uzaktan eğitimle yürütülen derslerin verilme durumları ve öğrenme süreçlerine etkisi hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?" alt problem durumuna ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Bu kodlar sınıflandırılarak *derse katılım oranı azlığı, öğrencilerin ilgisizliği, teknolojik imkanlardan daha verimli*

yararlanma şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de uzaktan eğitimin öğrenim süreçlerine etkisi temasına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin öğrenim süreçlerine etkisine ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Uzaktan Eğitimin Öğrenim Süreçlerine Etkisi Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMİN ÖĞRENİM SÜREÇLERİNE ETKİSİ	DERSE KATILIM ORANI AZLIĞI	a. İnternete erişim sıkıntısı f:6 b. Teknolojik alet yoksunluğu f:3 c. Sorumsuzluk f:4 d. Teknolojik alet paylaşım sıkıntısı f:6
	ÖĞRENCİLERİN İLGİSİZLİĞİ	a. Ders sürelerinin uzun olması f:1 b. Aile içi disiplinsizlik f:3 c. Elverişsiz ortam f:8 d. Küçük yaş f:3
	TEKNOLOJİK İMKANLARDAN DAHA VERİMLİ YARARLANMA	a. Veri paylaşım kolaylığı f:12 b. İşleyişin hızlı olması f:8 c. Farklı uygulamaların eğitime entegrasyonu f:11

Bir öğretmen uzaktan eğitim sürecinde devamsızlık konusunda herhangi bir yaptırım olmadığından öğrencilerin derslere girmeyip sorumsuzca davranış göstermelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrenciler uzaktan eğitimde düzenli bir şekilde yoklama alınmadığını bildiği için sorumsuzca davranıp derslere katılım göstermemişlerdir. Bunu önlemek içinse bir kere çevrimiçi yoklama alınmalı öğrenciler konusunda bu çok etkileyecek öğrenciyi. Eğer internet veya bilgisayar ortamı bilinen ve derslere girmeyen öğrencilere mutlaka bir devam zorunluluğu getirilmeli.” (Ö1)

Bir okul yöneticisi ve iki öğretmen uzaktan eğitim sürecinde ders ortamının yüz yüze eğitime göre elverişsiz olduğunu, ev ortamıyla sınıf ortamının birbirinden çok farklı olması nedeniyle derslere aktif katılımın düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili bir okul yöneticisi şunları dile getirmiştir:

“...öğrenci ile öğretmenin aynı ortamda bulunmaması en büyük problem. Çünkü öğrenci ve öğretmen birbirlerinin gözünün içine bakarak bu eğitim süreçlerini tamamlamaları gerekiyor. Uzaktan eğitimde farklı ortamlarda, öğrenci kameralarının kapalı olması ve bunun zorunlu olmaması (kamera açılmasının) öğretmeni ders anlatırken yalnızlaştırdı. Yani ben acaba kendi kendime mi ders anlatıyorum? Evet yani öğrenci derse girmiş ama karşımda muhatap var mı, kim var kim yok belli değil.” (Y2)

Bir okul yöneticisi uzaktan eğitimde farklı platformlardaki ders anlatımının öğrencinin uzaktan eğitime uyum sürecini kolaylaştırdığını şu sözlerle dile getirmiştir:

“EBA akademinin içeriğinin bizim gibi liseler için harika bir program olduğunu düşünüyorum. İstedığımız kaynaklara çok rahat bir şekilde ulaşabiliyoruz. Kaynaklar güncel çeşitli araştırmalar yapabiliyorsunuz Bunun dışında bizim genelde uzaktan eğitimde kullandığımız platform zoomdu. Yine youtube ders içeriğimizle alakalı herhangi bir paylaşım yapmakla alakalı bizim çok başvurduğumuz bir kaynaktı. Bunun dışında yine birçok çevrimiçi program kullanılıyordu ama en çok eba, zoom ve youtubedan çok müthiş derecede yararlandık.” (Y4)

Uzaktan eğitim sürecinde derse katılım oranının az olması ve öğrencilerin ilgisizliği öğrenim süreçlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Derse katılımın az olmasının en büyük sebeplerinden bir tanesi internete erişim sıkıntısı ve teknolojik aletlerin yoksunluğu olarak sıralanırken ders sürelerinin uzun olması, aile içi disiplinsizlik ve eğitime elverişsiz ev ortamları öğrencilerin hem uzaktan eğitime hem de derslere ilgisizliğini arttırmıştır.

3.2. Uzaktan Eğitimde Ders Değerlendirme Süreci Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Uzaktan eğitimde ders değerlendirme süreçlerine dair okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” alt problem durumuna ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Bu kodlar sınıflandırılarak *normalden farklı yöntemlerle değerlendirme, objektif olamama, yüz yüze değerlendirme olmamasının eksileri* şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de *uzaktan eğitimde ders değerlendirme süreci* temasına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde ders değerlendirme sürecine ilişkin bulgular tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Uzaktan Eğitimde Ders Değerlendirme Süreci Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMDE DERS DEĞERLENDİRME SÜRECİ	NORMALDEN FARKLI YÖNTEMLERLE DEĞERLENDİRME	a. WhatsApp’la gönderilen dosyalar f:8 b. Mail kullanımı f:2 c. Küçük anketler f:2 d. MEB kazanım testleri f:1 e. Çalışma kağıtları üzerinden f:1
	OBJEKTİF OLAMAMA	a. Katılım azlığı f:5 b. Geri dönüş alamama f:6 c. Cevapların güvenilirliği f:3
	YÜZ YÜZE DEĞERLENDİRME OLMAMASININ DEZAVANTAJLARI	a. Verilerin depolanamaması f:2 b. Kopya çekme ihtimali f:3 c. Tahmine dayalı notlandırma f:4

Üç okul yöneticisi ve beş öğretmen değerlendirme sürecinde WhatsApp uygulaması üzerinden öğrencilere çalışma gönderdiklerini ve bu çalışmaların yapılıp yapılmadığına göre değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

“Ben materyalleri hazırladım, fotokopi şeklinde velilerime ulaştırdım onlar bana daha sonra yaptıkları çalışmaları WhatsApp yoluyla veya işte çeşitli şekillerde tabii ki uzaktan olarak bana ulaştırdılar o şekilde değerlendirmeler yaptık. Yani çalışmaları internet ortamından gönderdik uzaktan eğitim şeklinde, Eba üzerinde gönderdik. Çalışmalarımı ve eba'daki çalışmaları sonra benim gönderdiğim çalışmaları yapıp şekillerine göre değerlendirmeler yaptık.” (Ö9)

İki okul yöneticisi ve üç öğretmen uzaktan eğitimde derslere katılımın azlığının ders değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İki okul yöneticisi bu olumsuz durumu şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Dersleri değerlendirme açısından tabii ki yüz yüze eğitim kadar verimli geçmedi. Öğrencilerin katılımında sıkıntı vardı, haliyle sınıf değerlendirmesi çok mümkün olmadı. Bireysel değerlendirme açısından da katılımın sürekli olmamasından kaynaklanan bir değerlendirme eksiği de vardı. Çocukların neyi öğrenip öğrenmediğini çok da ölçme değerlendirme imkânımız olmadı açıkçası. Çocuklarımız özellikle pasif konumda, eğitim sürecinde. Hani aktif bir katılım sağlayamadığı için de ayriyeten değerlendirme sürecimiz eksik kaldı yani.” (Y3)

“Bazı derslerde hiç katılım olmadı resim gibi beden eğitimi gibi müzik gibi.3-5 öğrenci ile öğretmen ders yapabildi. Dolayısıyla verim oldukça düştü. Değerlendirme yapılması çok güç oldu. Objektif değerlendirme yapılamadı. Katılan öğrencilerin neler öğrendiğini neler yapabileceğini tahmin yoluyla yapıldı. Yoksa yazılı materyaller ve onları bir yere saklamak şeklinde olması mümkün olmadı zaten uzaktan eğitim nedeniyle.” (Y1)

3.3. Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Uzaktan eğitimle dersleri yürütmede öğretmenlerin yeterlilikleri (hizmetiçi eğitim ihtiyaçları) hakkında görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Bu kodlar sınıflandırılarak eğitim, tecrübe, sistem şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de uzaktan eğitimde öğretmen yeterlilikleri temasına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde öğretmen yeterliliklerine ilişkin bulgular tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Uzaktan Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMDE ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ	EĞİTİM	a. Teknolojiye dair eğitimsizlik f:6 b. Geç verilen eğitim f:4 c. Dil yetersizliği f:1
	TECRÜBE	a. Teknolojik tecrübesizlik f:3 b. Kendini geliştirememe f: 4 c. Yaş faktörü f:2
	SİSTEM	a. Hizmet içi eğitim eksikliği f:6 b. Altyapı eksikliği f:5 c. Platform eksikliği f:2

Bir öğretmen teknolojiye dair eğitimsizliği şu sözlerle ifade etmiştir:

“Teknoloji anlamında bence zaten eğitime ihtiyacı vardı öğretmenlerin hani biz biraz daha teknoloji ile iç içe olduğumuz için bizim de hani en azından biri şöyle bir gösterime ihtiyacımız oldu ilk etapta. Mesela zoom programı gibi uzaktan eğitim sürecinde kullanılan programları kullanmak kolay olmadı ilk etapta alışana kadar ama sonrasında alıştık ettik ama çok da faydalı geçtiğini düşünmüyorum yani.” (Ö2)

İki öğretmen uzaktan eğitim sürecinde yaşça büyük olan öğretmenlerin sürece ve kullanılan uygulamalara uyum sağlamakta genç öğretmenlere kıyasla daha fazla zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen yaş faktörüyle ilgili görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Öğretmenleri yaş gruplarına göre düşünürsek hani biz genç nüfus olarak çok sıkıntı yaşamadık. İnternet ile ve bilgisayarla zaten bir tecrübemiz var ama belli bir yaş grubu üzerindeki öğretmen arkadaşlardan gördüğüm kadarıyla onlar bayağı bir sıkıntı yaşadılar.” (Ö10)

İki okul yöneticisi ve dört öğretmen uzaktan eğitim sürecinde bakanlık tarafından verilen hizmet içi eğitimin çok yetersiz kaldığını ve birçok öğretmenin uyum sağlama konusunda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bir okul yöneticisi ve bir öğretmenin konuyla ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

“Hizmet içi eğitim alınmadı. İlk başta öyle bir hizmet içi eğitim yoktu, aklımıza bile gelmedi. İlk defa mesela zoom üzerinden veya eba üzerinden eğitim yapılabileceğini ancak böyle bir durumla karşılaşınca anlayabildik.” (Y1)

3.4. Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin olumlu yönleri nelerdir?” alt problem durumuna ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Oluşturulan bu kodlardan sırasıyla *teknoloji ve diğer* şeklinde iki alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de uzaktan eğitimin olumlu yönleri temasına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin olumlu yönlerine ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMİN OLUMLU YÖNLERİ	TEKNOLOJİ	a. Teknolojiye uyum f:5 b. Teknolojik alet temini f:3 c. Bilgiye ulaşım kolaylığı f:3
	DİĞER	a. Salgının artmasını önlemek f:4 b. Zaman tasarrufu f:3 c. Hibrit eğitim için temel f:1 d. Zengin ders içeriği f:3

Uzaktan eğitimde teknolojinin kullanımıyla beraber kaynaklara kolay erişim, dersleri görsel içeriklerle destekleme gibi konularda büyük bir avantaj sağlanmıştır. Bir okul yöneticisi ve dört öğretmen uzaktan eğitim sürecinde teknolojiye uyum sağlayabilen öğretmenlerin dersleri çok verimli bir şekilde işleyebildiklerini dile getirmiştir. İki öğretmenin konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Millî Eğitim Bakanlığı da hemen bu sürece adapte olma açısından çok çalıştı mesela televizyonlarda Eba TV’ler kuruldu. Ondan sonra EBA öğretmen öğrenci ve velilere yönelik internet siteleri oluşturuldu. Birçok faaliyetlerle uzaktan eğitim farklı şekilde verimli hale getirildi ya çok güzel uygulamalar yüklendi ve çok güzel ortamlar oluşturuldu. Ben gayet de yararlı buluyorum bu uygulamaları.” (Ö9)

“Sınıfta hakimiyeti sağlamak adına “otur, sus” gibi kelimelere de gerek kalmadı. Sınıf hakimiyeti için ekstra bir çaba harcamadık. Çünkü zaten uzaktan eğitimde çocukların mikrofonu kapalı, sen açıyorsun izin istiyorlar vs. Burada sınıf yönetimi ile ilgili uzaktan eğitimde hiçbir problem yoktu o yüzden sadece ders işleyebildik. Benim için olumlu yönü buydu.” (Ö10)

Bir okul yöneticisi ve iki öğretmen uzaktan eğitim sürecinde online platformlar sayesinde derslerin içeriğinin oldukça zenginleştiğini ve öğrencilerin bu sayede uzaktan eğitim sürecini çok daha verimli bir şekilde geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“Olumlu açıdan bakarsanız biyolojide çok fazla veri kullanabiliyorsunuz yani akıllı tahta ve internet yeterli olmuyor bu sınıflarda. O yüzden ben birçok video izletiyorum konuyla ilgili hastalıklar izletiyorum ameliyatları bile izlettirdim mesela belli gruplarda. Çok fazla görsel veri paylaştığınız için bu bizim için olumlu olan tarafı.” (Ö5)

3.5. Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında uzaktan eğitimin olumsuz yönleri nelerdir?” alt problemine ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Bu kodlar sınıflandırılarak *altyapı, iletişim, aile* şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de *uzaktan eğitimin olumsuz yönleri* temasına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimin olumsuz yönlerine ilişkin bulgular tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMİN OLUMSUZ YÖNLERİ	ALTYAPI	a. İnternet eksikliği f:7 b. Teknolojik alet eksikliği f:9 c. Elektrik kesintileri f:2 d. Teknolojik arızalar f:3
	İLETİŞİM	a. Göz teması kuramama f:5 b. Diyalog kuramama f:4 c. Beden dili eksikliği f:3
	AİLE	a. Ailedeki öğrenci fazlalığı f:3 b. Maddi yetersizlik f:5 c. Hastalık durumu f:2

Üç okul yöneticisi ve dört öğretmen uzaktan eğitim sürecinde birçok öğrencinin internet altyapısı olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte dört okul yöneticisi ve beş öğretmen uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler için bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb. teknolojik aletlerin çok yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Bazı okul yöneticileri ve bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Uzaktan eğitime bağlanan ve bağlanmayan öğrencilerimiz vardı. Bağlanmayan öğrencilerimizde bir sunu gözlemledik: Bazı öğrencilerimizin internet altyapısının olmayışı teknolojik donanıma sahip olmayışı çok büyük bir dezavantaj oldu bunu bizzat gördük. Bakanlık şöyle bir çalışma yaptı: Belli okullara belli sayıda tabletler dağıtıldı. Yalnız bu bizim gibi okullarda özellikle dar gelirli öğrenci sayısı çok olan okullar için yetersizdi. Biz internet altyapısının yetersizliği teknolojik aletlerin yetersizliğini hat safhada yaşadık. Bununla ilgili bakanlık çalışmalar yapabilir yani örneğin teknolojik altyapı yetersizliği varsa bununla ilgili düzenlemeler yapabilir veya tablet gibi teknolojik donanım da sıkıntılar varsa ona sahip olamayan öğrencilere yardım yapabilir diye düşünüyorum.” (Y4)

İki öğretmen uzaktan eğitim sürecinde yaşanan elektrik kesintilerinin eğitimi aksattığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmenin konuya ilişkin sözleri şu şekildedir:

“Altyapıda sıkıntısı olan öğrenciler vardı elektrik problemi olan çok fazla öğrenci vardı geçen yıl. Kesintiler çok fazlaydı o yüzden bölgesel olarak da o noktada ciddi problemler yaşadık.” (Ö3)

Bir okul yöneticisi ve dört öğretmen uzaktan eğitimde göz teması kurmanın zor olduğunu ve bu durumun bazı sorunlara yol açtığını belirtmiştir. Bir öğretmen konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Eğitimde en önemli şey iletişim, iletişimdeyse göz teması. Uzaktan eğitimde bunlar yok. Öğrenci beni dinliyor mu? Evet o sırada canlı bağlantıda ama öğrenci beni dinliyor mu o sırada bilgisayarın veya telefonun başında mıydı? Yoksa kenarda oyun mu oynuyordu ben bunları takip edemedim. Arada soru sordum yeri geldi öğrenci cevap verdi yeri geldi cevap bile vermedi. En büyük olumsuzluğu buydu. Yani aslında biri var mıydı karşımızda gerçekten Sürekli onun kontrolü yaptık ve çoğu zaman da yoktu öğrenci karşımızda. Mesela öğrenci; “oğlum 5 dakikadır sana cevap ver diyorum, mikrofonunu açıyorum, niye cevap vermiyorsun?” dediğimde “hocam kitabımı almaya gitmiştim, lavaboya gitmiştim.” gibi sürekli bir mazeretler duyduk ama sonradan itiraflar gelmeye başladı zaten öğrencilerden; “Hocam ben açıp giriyordum derse sonra uyuyordum, gidip televizyon izliyordum, kahvaltı yapıyorum” Yani mevzu Sadece derse girmek yok yazılmamak, yok yazılmamak. Öğrencinin zaten uzaktan eğitimindeki tek kaygısı devamsızlıktı. Başka da hiçbir kaygısı yoktu. O yüzden eğitim çok fazla olumsuz etkilendi.” (Ö10)

İki okul yöneticisi ve üç öğretmen bazı ailelerin maddiyat durumundan yetersiz olduklarını ve bundan dolayı öğrenciler için derslere katılımın zorlaştığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen konuya ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...her çocukta en azından dediğim gibi internete girebileceği bir tablet olur bir bilgisayar olur. Böyle bir sisteme geçilmesi gerekiyor. Çünkü çok üzücü maddi durumu olmayan öğrencilerinizin olması ve onların bu yüzden derse katılamaması bir öğretmen olarak da çok üzücü.” (Ö6)

3.6. Uzaktan Eğitimi Daha Verimli Kılmak İçin Öneriler Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Uzaktan eğitim sürecinin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesine yönelik okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin önerileri nelerdir?” alt problemine ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Bu kodlar sınıflandırılarak öğrenci motivasyonu, uzaktan eğitim hakkında bilinçlendirme, diğer şekilde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de uzaktan eğitimi daha verimli kılmak için öneriler temasına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimi daha verimli kılmak için önerilere ilişkin bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Uzaktan Eğitimi Daha Verimli Kılmak İçin Öneriler Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMİ DAHA VERİMLİ KILMAK İÇİN ÖNERİLER	ÖĞRENCİ MOTİVASYONU	a. Oyuna çevirme f:4 b. Bireysel iletişim f:3 c. Not vaadi f:1
	UZAKTAN EĞİTİM HAKKINDA BİLİNÇLENDİRME	a. Hizmet içi eğitim f:9 b. Velilerin eğitimi f:5 c. Öğrencilerin eğitimi f:2
	DİĞER	a. Devamlılığın sağlanması f:4 b. Kaliteli altyapı oluşturulması f:7 c. Sınav standardının sağlanması f:4 d. Sınıf ortamının yakalanması f:3

İki okul yöneticisi ve bir öğretmen öğrenci motivasyonunu sağlamak amacıyla bireysel iletişim kurmaya çok daha fazla önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğretmen konuya dair şu sözleri söylemiştir:

“Uzaktan eğitimde öğrencilerin motivasyonunu sağlarken ilk etapta hani onların ilgisini çeken önce tabii sohbet t etmeye çalıştım ondan sonra videolar izletmeye çalıştım. Hani onların dikkati dağınık olmasın bana yönelsin derse daha istekli bir şekilde gelsinler diye videoları izletmeye çalıştım ders başında. Ara ara yine dikkatlerini çekecek onların derste motivasyonunuz düşürmeyecek şekilde espriler yapmaya çalıştım sohbet etmeye çalıştım oyunlar oynamaya çalıştım. Mesela derste sıkıldıklarında “hadi çocuklar ufak bir oyun oynayalım işte mutfaktan herkes hemen on saniye içinde bir çatal getirsin işte bir havlu getirsin” diyerek derslere biraz renk kattım.” (Ö2)

Bir okul yöneticisi ve dört öğretmen uzaktan eğitim sürecinde velilerin eğitiminin önemi üzerinde durmuş ve bu konuda velilere verilecek eğitimin de sürece faydalı olacağını aktarmıştır. İki öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ayrıca velinin de bu konuda bilinçlendirilip gerektiğinde böyle bir durum ortaya çıktığında tamamen katılımın sağlanabilmesi için şartların oluşturulması daha verimli olacaktır.”(Ö8)

“...uzaktan eğitim süreci ile ilgili öncelikle velilerin bilgilendirilmesi lazım. Çünkü gerçekten verimli olmasını istiyorsak velilerimizin öğrencilerini uzaktan eğitimde kontrol etmeli. Uzaktan eğitim sürecinde kontrol mekanizması biz değiliz veliler. Veliler kontrol edecek yani. Uzaktan eğitim sürecinde mesela bütün sorumluluk sanki bütün iş yükü öğretmendeymiş gibi görünüyor ama hayır. Çocuk evdeyse bütün sorumluluk velidedir. Dolayısı ile veliler bilinçlendirilmiş olsaydı, veli öğrencisinin ders programını mesela takip etse dersine girip çıkıyor mu dersini dinliyor mu ders sırasında ne yapıyor benim çocuğum diye kontrol etse çok iyi bir süreç geçirecektik.”(Ö10)

İki okul yöneticisi ve beş öğretmen uzaktan eğitim sürecinde yeterli bir kalitede altyapı oluşturulması gerektiğini dile getirmiştir. Bir öğretmen konuya dair şunları söylemiştir:

“Öneri olarak öncelikle devletin bütün öğrencilere bu altyapıyı sağlaması gerekiyor her evde bir internetin olması gerekir çocuk ödevlerini internet üzerinden yapacaksa internete ulaşabilmesi gerekir işte bilgisayar olması gerekir tableti olması gerekir yani her türlü donanıma sahip olması gerekir ki biz de her öğrenciyi ulaşabilelim.” (Ö2)

3.7. Uzaktan Eğitimde MEB’in Uygulamaları Hakkındaki Görüşler Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı’nın uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?” alt problem durumuna ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Oluşturulan bu kodlardan sırasıyla *prosedür*, *altyapı*, *eğitim* şeklinde üç alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de uzaktan eğitimde Millî Eğitim Bakanlığı’nın görüşleri temasına ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı’nın uzaktan eğitim uygulamaları hakkındaki görüşlere ilişkin bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Uzaktan Eğitimde MEB’in Uygulamaları Hakkındaki Görüşler Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMDE MEB’İN UYGULAMALARI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLER	PROSEDÜR	a. Kararsız tutum f:2 b. Resmi kararların kurumlara geç iletilmesi f:2
	ALTYAPI	a. Hazır platform f:3 b. Donanımsal eksiklikler f:4 c. Teknolojik alet temininin sağlanamaması f:4
	EĞİTİM	a. Hizmet içi eğitim f:4 b. Esnek ders saatleri f:3 c. Uzaktan eğitim hakkında eğitimsizlik f:5 d. Aile yapısı hakkında bilgi eksikliği f:3

İki okul yöneticisi uzaktan eğitim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığınca alınan kararların kurumlara yeterince erken iletilmediğini ve bundan dolayı uygulamada gecikmeler yaşandığını dile getirmişlerdir. Bir öğretmenin konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“...Millî Eğitim Bakanlığı’ndan bir yetkilinin bize henüz daha resmi yazıyla iletmediği bir kararı sosyal medyadan duyurarak öğrencinin bizden önce haberi olması, (e şimdi biz de tamam diyemiyoruz resmi yazı gelmediği için) işin resmiyetinden önce haberlerin sosyal medyadan yayılması bana göre yanlış. Önce biz bunu bir resmiyette halledelim, Millî Eğitim Bakanlığının bünyesindeki bütün memurlar bundan bir haberdar olsun sonra sosyal medya üzerinden bunun haberi, bilgilendirmesi yapılabilirdi ama öğrenci beni arayıp bir şey sorduğumda ya bilmiyorum henüz bana bir bilgi, resmi yazı gelmedi diye ben öğrenci ile bu tarz cümleler kurmak istemedim ama kurmak zorunda kaldım. Bunlar sıkıntı oldu.” (Ö10)

Bir okul yöneticisi ve iki öğretmen uzaktan eğitim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının böyle bir duruma karşı hazırlıklı olduğunu ve hemen devreye girebilecek platformlara sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bir okul yöneticisi ve bir öğretmen platformların hazır olmasıyla alakalı şu sözleri dile getirmiştir:

“Ülke olarak böyle bir süreç bizim için yeniydi hep ifade ediyorum. Bakanlığımız için de yeni bir süreç oldu. Bakanlığımız uzaktan eğitimde gerek eba uygulaması olsun gerek televizyon yayınlarında olsun çok hızlı bir şekilde hayata geçirdi. Bu gerçekten takdire şayan bir durum. Hemen yani eğitimde boşluk bırakılmadan TV uygulamalarının aynı zamanda eba uygulamasının uzaktan eğitim hazır hale getirilmesi kolay bir süreç değil. Bu anlamda güzel bir çalışma oldu.” (Y2)

İki okul yöneticisi ve üç öğretmen uzaktan eğitim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının öğretmenleri ve aileleri yeterli bir düzeyde bilgilendiremediğini ve ilk etapta sürece ayak uydurmakta güçlük çektiğini belirtmişlerdir. Bir öğretmenin konuya ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

“Uygulamalar ile ilgili olarak önceki soruya benzer bir şekilde yani hani eksiklikler var. Öğretmenler eğitim almamış veliler eğitim almamış bilinçlendirme yapılmadı pandemi birdenbire ortaya çıktığından dolayı yoksa belki de uygulamalar ve eba yeterli bir sistem olabilir daha da güzelleştirilebilir ama ortalama olarak düşününce olursak belli bir seviyede sistem yani.” (Ö8)

3.8. Uzaktan Eğitimde Eğitim Yönetiminin Kalitesini Etkileyen Faktörler Temasına İlişkin Elde Edilen Bulgular

“Uzaktan eğitim sisteminde eğitim yönetiminin kalitesini etkileyen faktörler nelerdir?” alt problem durumuna ilişkin verilerin analizinden kodlar bulunmuştur. Oluşturulan bu kodlardan sırasıyla öğrenciyle ilişkili faktörler, öğretmene yönelik faktörler, altyapıya ilişkin faktörler, çevreyle ilgili faktörler şeklinde dört alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar üzerinden de uzaktan eğitimde eğitim yönetiminin kalitesini etkileyen faktörler temasına ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde eğitim yönetiminin kalitesine ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Uzaktan Eğitimde Eğitim Yönetiminin Kalitesini Etkileyen Faktörler Temasına İlişkin Bulgular

TEMA	ALT TEMA	KOD
UZAKTAN EĞİTİMDE EĞİTİM YÖNETİMİNİN KALİTESİNİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER	ÖĞRENCİYLE İLİŞKİLİ FAKTÖRLER	a. Öğrenci motivasyonu f:2 b. İletişimsizlik f:5 c. Psikolojik f:3 d. Sorumsuzluk f:3
	ÖĞRETMENE YÖNELİK FAKTÖRLER	a. Öğretmen motivasyonu f:5 b. Tecrübesizlik f: c. Eğitimsizlik f:4 d. Rehberlik edememe f:5 e. Araç-gereç eksikliği f:3
	ALTYAPIYA İLİŞKİN FAKTÖRLER	a. İnternet eksikliği f:4 b. Teknolojik alet eksikliği f:3 c. Platformun sağlıklı çalışmaması f:1
	ÇEVREYLE İLGİLİ FAKTÖRLER	a. Veli eğitimi f:3 b. Ailenin sosyo-ekonomik durumu f:1 c. Ailedeki kişi sayısı f:1 d. Ailenin sağlık durumu f:1 e. Denetim mekanizmasının olmayışı f:3

İki öğretmen uzaktan eğitim sürecinde öğrenci motivasyonunun dersle bağlantılı şekilde yapılan şeylerle arttırılabileceğini düşünmüştür. Bir öğretmen bu konuyla ilgili düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dersleri daha eğlenceli hale getirmeye çalışarak açıkçası. Çünkü çocuğun elinde interneti yok bilgisayarı o çocuğa hiçbir şey yapamazsınız siz. Olabildiğince eğlenceli hale getirmeye çalıştım. Bir de uygulamalı ders olduğu için uygulamalı derste aynı dersi okulda verdiğimizde 7 saat 8 saat blok ders olarak anlatıyorsunuz haliyle bunu uygulama yaptıramayıp eba üzerinden anlattığınızda ister istemez biraz sıkılmalar gerçekleşebiliyor diye olabildiğince eğlenceli hale getirerek videolarla destekleyerek bu süreci, motivasyonu sağlamaya çalıştım.”(Ö6)

Dört okul yöneticisi ve bir öğretmen uzaktan eğitim sürecinde öğretmen motivasyonunun derslerin verimli geçmesinde önemli bir konumda olduğunu dile getirmiştir. Bir okul yöneticisi konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenlerimizle düzenli olarak haftada bir arkadaşlarımız okula geldiler. O süreçte biz okuldaydı pandemi döneminde. Haftalık belirli günler belirledik arkadaşlara. Özellikle zümre olarak belirledik. Her zümreye bir gün ayırdık, o gün de arkadaşlarımız geldiler hem okuldaki defterleri doldurdular anlattıkları kazanımlara dayalı olarak hem o arkadaşlarımızla haftalık toplantı yaptık zümre zümre. Yani hangi konuyu anlattık? Neredeyiz? Karşılaştığımız problemler neler? şeklinde. Bu şekilde kendi aramızda değerlendirmeler yaparak bunun (uzaktan eğitimin) daha iyi nasıl olur şeklinde istişarelerde bulduk. Yine öğretmen arkadaşlarımızla biz de çevrimiçi toplantılar yaptık. Genel toplantı yaptık. Aksayan yönlerin neler olduğunu kendi aramızda görerek birbirimizle görüş alışverişinde bulduk. Aynı şekilde öğrencilerimizle ya da velilerimizle toplantılar yaparak yani uzaktan eğitimin faydalı olabilmesi için, uzaktan eğitimi en kaliteli hale getirmeye çalıştık.”(Y2)

Bir okul yöneticisi ve üç öğretmen uzaktan eğitim sürecinde eğitimsizlik konusunda sıkıntı yaşadıklarını bunun eğitim yönetiminin kalitesini ve ders verimini düşürdüğü konusundaki düşüncelerini dile getirmişlerdir. İki öğretmen bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“...gerekli donanımın olmaması ancak burada da öğretmende de ciddi bir problem var mı? Yok. Niye çünkü biz eğitim bilimleri dersi alırken de keşke bunlar (uzaktan eğitim) da göz önünde bulundurulmuş. Öğretmenlik sürecinde hiçbir şekilde uzaktan eğitimle ilgili eğitim almadık alsaydık muhtemelen zaten bunun Hizmet İçi Eğitime dönüşme gibi bir durumu da olmayacaktı. Biz direkt olarak uyum sağlamış olarak zaten bu ortama girmiş olacaktık.”(Ö3)

Üç öğretmen uzaktan eğitim sürecinde velilerin bilgi yetersizliği ve eğitimsizliği olması nedeniyle öğrencilerin derse katılım sürecinde sıkıntı yaşadıklarını ve bunun öğretim yönetimi kalitesini ciddi anlamda etkilediğini dile getirmiştir. Bir öğretmenin bu konuyla ilgili düşünceleri şu şekildedir:

“Velilerin eğitim alması lazım küçük yaş grubunda. Yani öğretmenlerin ayrıca eğitim alması lazım. Tamam genç öğretmenlere bu konuda daha şanslılar ama biliyorsunuz yani belli yaşın üstündeki öğretmenler bu konuda çok zorlandılar. Yani “Ben yapamıyorum, zoomdan paylaşamıyorum, dersi nasıl başlatacağım?” Bence en önemli dikkat edilmesi gereken şey internet işte cep telefonu. Bunlar sağlandıktan sonra öğrencilere zaten vereceksiniz o eğitimi. Velilerin de bu işin içerisine katılıp onların da bilgilendirilmesi lazım. O zaman kalitenin artacağını düşünüyorum yani.”(Ö5)

İki okul yöneticisi ve bir öğretmen uzaktan eğitim sürecinde eğitim yönetiminin kalitesini etkileyen temel unsurlardan birinin de denetim mekanizmalarının yetersizliği olduğunu vurgulamıştır. Denetim mekanizmalarının yetersizliğinin ders verimini de oldukça etkilediğini dile getirmiştir. Bir okul yöneticisi konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Uzaktan eğitim sisteminde eğitim yönetiminin kalitesinde bence en önemli faktörün denetim mekanizmasında ortaya çıktığını düşünüyorum. Yani bu hem idarenin öğretmeni denetlemesi, öğretmenin öğrenciyi denetlemesi noktasında denetim mekanizmasında yeterli değil. Şöyle yeterli değil: Yaptığımız uzaktan eğitim sınavlarında olsun güvenilirlik noktasında sıkıntı yaşamaktayız öğrenci denetlenmesinde. Çünkü bireysel görüşmeler şeklinde sınavlar yapıldığında o görüşmenin hangi şartlarda olduğunu bilmediğimizden dolayı sınavının geçerliliği noktasında olumsuzluklar ortaya çıkarmakta. İdarenin ise öğretmeni denetlemesi noktasında ise bir sınıf ortamı, bir eğitim ortamı oluşmadığından dolayı sayısal veriler üzerinden denetleme yapıyoruz ya da ders yapılıp yapılmadığı şeklinde bir denetleme durumu ortaya çıkıyor. Bu da denetim noktasında tam bir verinin geçerli bir verinin ortaya çıkmasına engel oluyor. Bence en önemli faktör denetim mekanizması.”(Y2)

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada uzaktan eğitimde okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin öğretim süreçlerinin yönetimi hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmaya katılan 5 okul yöneticisi ve 10 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır. Araştırma bulguları üzerinden kodlar, alt tema ve temalar oluşturulmuştur.

Uzaktan eğitim sürecinde *derse katılım azlığı* alt temasına ilişkin bulgularda, birçok öğrencinin internete ulaşmada ve teknolojik alete sahip olma konusunda sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bazı ailelerde ise birden fazla öğrenci bulunması sebebiyle teknolojik aleti paylaşma konusunda sıkıntılar olduğu belirtilmiştir. Ailelerin uzaktan eğitim sürecinde yeteri kadar bilinçli olmamasından kaynaklı öğrenciler içinde derse katılım ve devam konusunda sorumsuzluklar görülmüştür. Süğümlü (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin internete ve teknolojik alete ulaşmada yaşadıkları sıkıntılardan dolayı derslere katılımın yeterli düzeyde olmadığını ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitimde ders değerlendirme sürecinde *objektif olamama* alt temasına ilişkin bulgularda, uzaktan eğitimde devam zorunluluğunun olmaması öğrencilerin derslere katılımının az olmasına yol açmıştır. Öğrencilerin derslere sürekli devam etmemesi değerlendirme sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. Derslerin işleniş esnasında öğrencilerin sorulara cevap vermemesi, derse kayıtsız kalması, verdiği cevapları başka kaynaklardan alması (kopya çekilmesi) ders değerlendirme süreçlerinin güvenilirliği konusunda sıkıntılara yol açmıştır. Erfidan (2019)'ın yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretim elemanları uzaktan eğitim sürecinde değerlendirmenin sınırlı olduğunu ve belirli değerlendirmeler haricinde öğrenme çıktılarını ölçmenin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimde öğretmen yeterlilikleri temasının *eğitim* alt temasına ilişkin bulgularda, bazı öğretmenlerin telefon, tablet ve bilgisayar kullanımı konusunda yeteri kadar bilgiye sahip olmaması uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında derslerin verimli bir şekilde işlenmesini zorlaştırmıştır. Öğretmenlerin birçoğu Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitim süreci hakkında eğitim verme konusunda geç kaldığını ve bundan dolayı öğretmenlerin sürece geç uyum sağlayabildiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde aktif olarak kullanılan zoom uygulamasının kullanım dilinin Türkçe olmaması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin derslere girişini ve dersleri takip etmelerini zora sokmuştur. Başaran vd. (2021) yaptıkları çalışmanın bulguları arasında uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojik aletleri kullanmada zorlandıkları ve uzaktan eğitimde kullanılan bazı programların kullanım dilinin İngilizce olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları yer almaktadır.

Uzaktan eğitimin olumlu yönleri temasının *teknoloji* alt temasına ilişkin bulgularda, bazı öğretmenler uzaktan eğitimin en olumlu yönlerinden birinin teknolojik imkanları oldukça verimli bir şekilde kullanabilme imkânı sağlaması olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle de kendini teknoloji konusunda geliştirmiş ve teknolojiyi takip eden öğretmenler uzaktan eğitim sürecindeki uyum aşamasını çok rahat bir şekilde geçirmişlerdir. Bu imkanları kullanabilmek için Millî Eğitim Bakanlığı'nın gerekli şartları sağlamak amacıyla ellerinden geleni yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bakanlık bu konuda birçok bölgede uzaktan eğitim için gereken altyapıyı ve teknolojik alet teminini sağlamaya çalışmıştır. Uzaktan eğitimin bir diğer olumlu yönü ise teknoloji sayesinde birçok bilgiye rahat bir şekilde ulaşabilme imkânı sağlamasıdır. Barış ve Çankaya, (2016) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde teknolojinin kullanımıyla birlikte derslerin daha verimli bir şekilde işlenebileceğini ve yüz yüze eğitime göre içerik yönünden çok daha fazla gelişmiş olduğunu vurgulamışlardır.

Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri temasının *altyapı* alt temasına ilişkin bulgularda, uzaktan eğitimde başta gelen sorunlardan birinin internet ve teknolojik alet eksikliği olduğu görülmüştür. Birçok öğrencinin evinde internet altyapısının olmaması derslere katılımı büyük oranda azaltmıştır. Bazı öğrenciler ise internet altyapısına sahip olmasına rağmen telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlere ulaşamadığı için derslere katılım gösterememiştir. Uzaktan eğitim sırasında yaşanan elektrik kesintileri ve teknolojik arızalar derslerin verimini oldukça düşürmüştür. Sezgin ve Fırat (2020), Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin (2020), Can (2020), Demir, Doğan ve Yavaş (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da teknik altyapının yetersizliği, internete erişim sıkıntısı, her evde internet ve teknolojik alet

olmamasından kaynaklı fırsat eşitsizliği, derse aktif katılmama gibi alt yapı konusunda benzer olumsuzlukların olduğu belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimi daha verimli kılmak için öneriler temasının *uzaktan eğitim hakkında bilinçlendirme* alt temasına ilişkin bulgularda, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bilinçlendirilmesi konusuna değinilmiştir. Bu süreçte tek yükümlünün öğretmenler olmadığı öğrencilerin ve velilerin de uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda velilerin de öğrencileri uzaktan eğitimde derse katılım konusunda denetlemeleri ve onları yönlendirmeleri gerekmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin derslere devam etme konusunda sorumluluk sahibi olması teşvik edilmelidir. Kızıltaş ve Özdemir (2021) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde veli ile iş birliği içine girilmeden uzaktan eğitimde başarıya ulaşmanın oldukça zor bir durum olduğunu ve velilerin öğrencileriyle birlikte süreci yönetmeleri gerektiğini belirtmesi araştırmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Uzaktan eğitimde Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaları hakkında görüşler temasının *prosedür* alt temasına ilişkin bulgularda, uzaktan eğitim sürecinde bakanlık tarafından alınan kararların sürekli değişikliğe uğraması okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrencilerde kafa karışıklığına sebebiyet vermiştir. Ayrıca alınan kararların resmî kurumlara iletilmeden medya aracılığıyla kamuoyuna duyurulması okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından tepkiyle karşılanmıştır. Çünkü daha okul yöneticisinin ve öğretmenin resmi olarak bilgi sahibi olmaması sebebiyle veliye ve öğrenciye açıklama yapmakta sorunlar yaşamışlardır. Özdoğru (2021) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da uzaktan eğitim sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı'nca alınan kararların sürekli değişikliğe uğradığı, kararların açık bir şekilde ifade edilmediği ve uygulayıcılara geç gönderildiği gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Uzaktan eğitimde eğitim yönetiminin kalitesini etkileyen faktörler temasının *öğrenciye ilişkin faktörler* alt temasına ilişkin bulgularda, öğrencilerin derse katılım noktasında kayıtsız kalmaları, çevrimiçi derslerde ders dışındaki uygulamalarla vakit geçirmeleri, öğrencinin pandemi sürecinin getirdiği psikolojik sorunlarla başa çıkamaması, öğrencilerin hem arkadaşlarıyla hem de öğretmeniyle yüz yüze iletişiminin olamaması ve motivasyon düşüklüğü uzaktan eğitimde eğitim yönetiminin kalitesini etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir. Demir, S. ve Kale M. (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde öğrenciye ulaşmanın kolay olmadığını, öğrencilerin sürekli bilgisayar, telefon gibi aletlerle uğraştığı için teknoloji bağımlılığı oluştuğunu ve öğrencilerin motivasyonunun düştüğünü ifade etmesi araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen verilere göre okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin uzaktan eğitime hazırlıksız olmaları, öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili yeterince hizmet içi eğitim verilememesi, teknolojik altyapının yetersiz olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik aletlere ulaşmada sıkıntılar yaşaması, velilerin uzaktan eğitim hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaması, öğrencilerin belirli bir sınıf ortamına sahip olamaması ve derslere katılım motivasyonunun azalması, öğretmenlerin öğrencilerle birebir iletişim halinde olamaması gibi nedenler uzaktan eğitim sürecinde eğitim yönetiminin kalitesini olumsuz yönde etkilemiştir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde Eba ve Eba Tv, zoom, whatsapp gibi farklı eğitim platformlarının kullanılması, derslerin farklı yöntem ve teknik kullanılarak işlenmesi öğrencilerin derse ilgisini arttırmış ve uzaktan eğitim sürecini daha verimli hale getirmiştir.

4.1. Öneriler

Uzaktan eğitim sürecinde ve tekrardan oluşabilecek bir uzaktan eğitim durumunda Millî Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve öğretmenler krize karşı ön hazırlık yapmada, olası tüm senaryoları düşünmede ve ona göre plan hazırlamada, o süreci en az hasarla geçirebilecek şekilde yönetmede ve daha sonrasında neler yapılabileceğini düşünmede başrol oynamaktadırlar. Bu nedenle yaşanan bu uzaktan eğitim sürecinde eğitim yönetiminin tüm detaylarıyla tekrardan gözden geçirilip yaşanan olumsuzlukların tekrardan yaşanmaması, gerekli altyapı ve teknolojik alet eksikliklerinin giderilmesi için çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kırsal bölgelerde eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitimden aktif bir şekilde faydalanabilmesi için o bölgelerdeki yerel yönetimlerden destek alınarak gezici eba sınıfları oluşturulması önerilir.

EBA ve diğer uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımının yaygınlaştırılması için gerekli çalışmaların yapılması önerilir. Öğretmen ve öğrencilerin yanı sıra velilerin de bu uygulamaları kullanabilmesi için

eğitimlerin planlanması ve velilerin de uzaktan eğitim sürecine dahil edilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.2. Sınırlılıklar

Bu çalışma; 2020-2021 öğretim yılında Hatay ili İskenderun ilçesine bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 5 okul yöneticisi ve 10 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

Kaynaklar

- Aydın G. Ç. (2020). Covid 19 sürecinde öğretmen. Tedmem. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salginisurecinde-ogretmenler>.
- Aydın, M. (2014). *Eğitim yönetimi* (10. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Barış, M., Çankaya, P. (2016). "Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri", *International Journal of Human Sciences*, S 13(1), ss. 99-413.
- Başaran vd. (2021), Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Teknoloji Kullanım Durumlarının İncelenmesi, *Uluslararası toplum araştırmaları dergisi*. 17(37), sf. 4621-4645
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397
- Bozkurt, M., Önder, E. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2021). Türkiye'de uzaktan eğitim konusunda yapılmış çalışmaların alanlara göre dağılımı. *Çukurova Araştırmaları*, 7(2), 194-206.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Can, E. (2013). Öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yeterlilik alanı: Araştırma yapma ve proje geliştirme. Uluslararası Katılımlı 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı içinde (s.307).
- Demir, E.; Doğan, M. & Yavaş, M. (2021). "Uzaktan Eğitim Sürecinde İlkokullarda Eğitim Öğretim Gören Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Erişim Ve Akademik Başarı Durumları: Karaman İlinde Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Bir Araştırma", *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 7(47): 1575-1592.
- Demir, S. & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309- 314.
- Karacaoğlu, M. Ö., Karakuş, N., Esendemir, N., & Ucuşsatar, N. (2021). Uzaktan Eğitim Üzerine Bir Araştırma: Türkçe Öğretmenleriyle Mülakatlar. *International Journal of Language Academy*, 36, 124-144.
- Kızıltaş Y. Ve Özdemir E. (2021), Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), sf. 1897-1914
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Neuman, W.L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative And Quantitative Approaches*. Essex: Pearson Education Limited.
- Özdoğru, M. (2021). Öğretmenler Arasındaki İş Birliği: Mevcut Durum, Engeller ve Çözüm Önerileri . *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama* , 12 (23) , 125-147
- Sezgin, S. & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi . *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi* , 6 (4) , 37-54 .
- Süğümlü, Ü. (2021). A Case Study on Teaching Turkish through Distance Education. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(1): 174-190.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:

Araştırmada tüm yazarlar eşit katkı sağlamıştır.



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



Examining the Relationship between 21st Century Skills and Individual Career Management Perceptions of Secondary School Teachers¹

Ayşe AKAR ELEKOĞLU², Murat İNCE³, Cevat EKER⁴

Research Article

Received: 19 September 2023

Accepted: 06 December 2023


ABSTRACT


The purpose of this study is to examine the relationship between secondary school teachers' 21st century skills and their perceptions of individual career management. Secondary school teachers' 21st century skills and perceptions of individual career management were compared in terms of variables such as gender, age, professional seniority, branch, educational status, graduation status. In this respect, the research is a descriptive relational survey research. The data of the study were obtained from 301 teachers in the 2020-2021 academic year. Participants were determined by purposive sampling method. The data were collected through "Personal information form", "21st century skills efficacy perception scale" and "Individual career management realization level scale". Frequency, percentage, arithmetic mean, t test for independent groups, one-way analysis of variance and correlation analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that secondary school teachers' perceptions of 21st century skills were high, their perceptions of learning and renewal skills, which are sub-dimensions of 21st century skills, did not differ according to gender, age, professional seniority, branch, educational status and graduated faculty. Skills and perceptions of the sub-dimension of knowledge, media and technology skills did not differ according to the variable of gender, age, branch, educational status and graduated faculty, but there was a differentiation according to the variable of professional seniority. Secondary school teachers' perceptions of individual career management are at a high level, and their perceptions of individual career planning and individual career development, which are sub-dimensions of individual career management, do not differ according to gender, age, professional seniority, branch, educational status and graduated faculty. While the general score of individual career management does not differ according to the variable of gender, age, professional seniority, branch and graduated faculty, it differs according to the variable of educational status. While their perceptions of individual career motivation sub-dimension do not differ according to gender, age, professional seniority, branch and educational status, they differ according to the graduated faculty variable. In addition, it was found that there is a highly significant positive correlation between secondary school teachers' 21st century skills and their perceptions of individual career management.

Keywords: 21st century skills, individual career perception, secondary school teachers

Ethical Committee Date / Number : Zonguldak Bülent Ecevit University Ethical Committee , 16 June 2020, No:825

¹ This article is derived from 1st author's master thesis

² Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Education Faculty, ayse.akarelekoglu@gmail.com  0000-0001-7346-1818

³ Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Education Faculty, muratince20@hotmail.com  0000-0003-0557-0419

⁴ Zonguldak Bülent Ecevit University, Ereğli Education Faculty, cevateker@gmail.com  0000-0003-4215-1854

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Today's educational needs impose new meanings on the concepts of education and teachers; the ever-changing needs of students and new approaches to education pave the way for teachers to face different professional responsibilities. The people who carry out the teaching profession need to have high competencies to adapt to the new forms of understanding encountered. It is essential for teachers to be individuals who are open to continuous development. Teachers should create a positive learning environment with the awareness of the value of their students as human beings and individuals; take into account the existence of students with differences in learning levels; work to develop creative thinking and analytical thinking that should be developed in students; and help students to better know, understand and develop themselves. For an education system to be successful, the quality of teachers must also be high because there is a parallel between the quality of teachers and the quality of education. An individual's continuous learning, having a dynamic structure and developing himself/herself within the framework of the requirements of the age will contribute positively to his/her career. Considering that teachers' possession of 21st century skills affects career perception, this study mainly investigates the relationship between 21st century skills and individual career management perception of secondary school teachers. The purpose of this study is to describe the relationship between 21st century skills and individual career management perceptions of secondary school teachers according to various variables (gender, age, professional seniority, branch, educational status, type of faculty graduated from). In line with this purpose, answers to the following sub-problems were sought:

1. What is the level of 21st century skills of secondary school teachers?
2. Do secondary school teachers' perceptions of 21st century skills vary according to gender, age, professional seniority, branch, educational status, and type of faculty graduated from?
3. What is the level of individual career management perceptions of secondary school teachers?
4. Do secondary school teachers' perceptions of individual career management vary according to gender, age, professional seniority, branch, educational status, and type of faculty graduated from?
5. Is there a significant relationship between 21st century skills and individual career management perceptions of secondary school teachers?

Methods

The research examining the relationship between 21st century skills and individual career management perceptions of secondary school teachers is a correlational survey research. Correlational survey models are research models that aim to determine the existence and degree of change between two or more variables (Karasar, 2010, p. 81). In addition, the differentiation status of teachers according to the demographic characteristics of the relevant variables was examined. The population of the study consists of teachers working in secondary schools in Ereğli district of Zonguldak in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 301 secondary school teachers working in secondary schools in the district where the research was conducted and selected by non-random convenient sampling method. Non-random convenient sampling method was used in the selection of the sample. When the skewness and kurtosis coefficients of the 21st century skills and individual career management perceptions scale of secondary school teachers are examined, it is seen that the kurtosis coefficient values for both scales are above the range of +1.5, but the skewness coefficient values are within the range of +1.5. In addition, the Kolmogorov-Smirnov test results for both scales are $p > 0.05$. For this reason, t-test for independent groups, one-way analysis of variance, Pearson Product Moment Correlation were used to analyze the data.

Results and Recommendations

It was concluded that secondary school teachers' perceptions of "learning and renewal skills", "life and career skills" and "information, media and technology skills", which are sub-dimensions of 21st century skills, were at a high level. There was no significant difference in secondary school teachers' perceptions of 21st century skills in any dimension according to gender variable. It was concluded that secondary school teachers' perceptions of "individual career planning", "individual career development" and "individual career motivation", which are sub-dimensions of individual career management perceptions, were at a high level. There was no significant difference in the individual career management perceptions of secondary school teachers in any dimension according to gender variable. It was concluded that there was a positive and moderately significant relationship between the 21st century skills of secondary school teachers and the sub-dimensions of individual career management perceptions. Since the individual career management perceptions of secondary school teachers who graduated from faculties other than the faculties of education and theology were found to be low, in-service trainings and seminars can be organized to increase the individual career management perceptions of these teachers..

Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Bireysel Kariyer Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

Ayşe AKAR ELEKOĐLU², Murat İNCE³, Cevat EKER⁴

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 08 Nisan 2023

Kabul Tarihi: 18 Mayıs 2023

ÖZET

Bu çalışmada kalem veya tuşla yazma durumlarının öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerine etkisinin incelendiği deneysel çalışmalar bir araya getirilerek kalem veya tuşla yazma durumlarının öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi ve bulguların sentezlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamındaki çalışmalara, kalem veya tuşla yazma, kalem veya klavye ile yazma, typing and writing, writing with pencil, writing with keyboard ve literacy skills gibi anahtar sözcükler kullanılarak " Google akademik, ERIC, Web of Science ve ProQuest Dissertations and These ve YÖK Ulusal Tez Tarama Sistemi" bilimsel veri tabanlarından ulaşılmıştır. Veri tabanlarından sistematik olarak, kalem veya tuşla yazma durumlarının öğrencilerin okuma-yazma becerileri üzerine etkisinin incelendiği 10 makaleye ulaşılmıştır. Çalışmalardan elde edilen veriler "Comprehensive Meta-Analysis (CMA)" programına aktararak analiz edilmiştir. Araştırmada meta analiz kapsamına alınan çalışmaların heterojenliği sebebiyle rastgele etkiler modeliyle etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Ortalama etki büyüklüğü değeri ise -0,047 ve negatif bulunmuştur. Bu durumda işlem etkisinin deney grubu lehine olmadığı söylenebilir. Kalem ve tuş ile yazma durumlarının okuma-yazma becerilerini artırmada tuşla yazmanın etkisinin olmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: 21st century skills, individual career perception, secondary school teachers

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Etik Komisyonu, 16.06.2020 No: 825


1. Giriş

Günümüzün eğitim ihtiyaçları eğitime ve öğretmen kavramlarına yeni anlamlar yüklemekte; öğrencilerin her geçen gün değişen ihtiyaçları ve eğitim konusunda ortaya çıkan yeni yaklaşımlar öğretmenlerin mesleki anlamda farklı sorumluluklar ile karşılaşmasına zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlik mesleğini yürüten kişilerin, karşılaşılan yeni anlayış biçimlerine uyum gösterebilecek yüksek yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenler için sürekli gelişim göstermeye açık bireyler olma zorunluluğu ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilerinin bir insan ve bir birey olarak değerinin bilinci ile olumlu bir öğrenme ortamı oluşturması; öğrenme düzeyleri arasında farklılıklar bulunan öğrencilerin varlığını dikkate alması; öğrencilerde gelişmesi gereken yaratıcı düşünce ve analitik düşünmeyi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması; öğrencinin kendisini daha iyi tanımasına, anlamasına ve geliştirebilmesine yardım etmesi gerekmektedir. Bunun yanında öğretmen, eğitim ve öğretimi etkin bir biçimde planlamalı, alanı ile alakalı derinlemesine bir entelektüel donanımın yanı sıra gerekli olan mesleki becerileri de taşımalıdır (Yavuz, Özkaral & Yıldız, 2015, s. 68).

21. yüzyıl becerileri şeklinde nitelendirilen bu becerilerin birçoğunun eğitimle ilgili çok yeni kavramlar olmadığı; günümüzde ve gelecekte kişinin başarıyı yakalayabilmesi için gereksinim duyduğu, bireyi hayata hazır hale getirebilmek adına bazı düşünme becerileri, duyuşsal becerileri ve öğrenme özelliklerini ifade ettiği görülmektedir. 21. yüzyıl becerileri; yeni nesil öğrenmeyi, yeni temel becerileri ve üst düzey düşünmeyi ifade etmekle birlikte; genel olarak eleştirel düşünmeyi, iş birliğini, etkili iletişimi, problem çözmeyi, motivasyon ve başarı için önemli görülen nasıl öğrenileceğini öğrenmek gibi bilişsel ve bilişsel olmayan bazı becerilerin ifade edilmesi amacıyla kullanılmaktadır (Pellegrino & Hilton, 2012, s. 3).

21.yüzyıl becerileri için ortaklık ve insan kaynakları yönetimi derneği (P21), 2006 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) büyük şirketlerde görev yapmakta olan işe alımdan sorumlu dört yüz yönetici ile görüşme yaparak iş gücüne yeni katılacak olanların mesleğe ne kadar hazır oldukları konusunda

¹ Bu çalışma birinci yazarın tezinden üretilmiştir.

² Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, ayse.akarelekoğlu@gmail.com  0000-0001-7346-1818

³ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, muratince20@hotmail.com  0000-0003-0557-0419

⁴ Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, cevateker@gmail.com  0000-0003-4215-1854

kurumsal bakış açısını gösteren derinlemesine bir araştırma yürütmüştür (P21: Partnership for 21St Century Skills, 2006). Araştırmada okuldan yeni mezun olmuş öğrencilerin çalışmaya gerçekten hazır olup olmadığına yönelik soruyu yöneticilerin “pek sayılmaz” şeklinde cevapladığı görülmüştür. Ayrıca hem ortaokul hem lise hem de üniversitelerden mezun olmuş öğrencilerin temel becerilerin bazılarında ve uygulamaya dayalı becerilerin çoğunda eksik olduğu dile getirilmiştir. Mesleki gelişim ve meslek ahlakında, kritik düşünme ve sorun çözmede, farklı ekiplerde çalışma becerisinde, ekip çalışması ve iş birliğinde, teknolojiyi kullanabilmede, liderlikte ve proje yönetimi uygulamaya yönelik bazı temel becerileri kullanabilmede mezunların sahip olduğu düzeyin yeterli olmadığı belirtilmiştir. 21. Yüzyıl becerilerinin eksikliğinin getirdiği maliyetlerin epey yüksek olduğu dünyadaki benzer raporlar tarafından da doğrulanmaktadır. Bu becerilerin sınırlı sayıda bireyde bulunmakta ve işe yeni alınan bireylerin birçok hizmet içi eğitim programı vasıtasıyla istenilen bilgi ve beceriler ile donatılabilmesinin maliyeti 200 milyar doları geçmektedir. Halihazırda daralan ekonomik ortamda bütçeler de daralmakta ve şirketler çalışanların eğitimi ve hazırlanması için bu büyük maliyetleri karşılamak yerine bu becerilere sahip olanlara istihdam sağlamaktadır (Trilling & Fadel, 2009, s. 7).

21. yüzyılda yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerle birlikte eğitime bakış açısı değiştiiği, birey ve toplumun da bu doğrultuda eğitimden beklentilerinin de farklılaştığı görülmektedir. Bakış açısında yaşanan değişim öğretmenlerin de yeniliklere açık olma ve yeni becerilere sahip olma zorunluluğunu ortaya çıkarmıştır (Kocasaraç & Karataş, 2018, s. 36). Öğretmenlerin çağın gerektirdiği yöntemlere başvurmadan alışlagelmiş yöntemlerle öğrencilerin kaygılarını anlamakta zorlanacakları ve öğrenme yaşantılarına doğru şekilde destek olacakları düşünülebilir. Çağdaş öğretmen, farklı özelliklere sahip bütün öğrencilerine bireysel bir yaklaşım sergileyerek o öğrenciye özel öğrenme yaşantısını sunabilmelidir (Sezer, 2016, s. 37). Öğrencilerin internet aracılığıyla birçok bilgiyi kolayca elde edebildiği ve eleştirel eğitim tüketicisi haline geldiği günümüzde, iyi öğretim ve eğitime ilişkin perspektifler değişmekte ve yeni pedagojiler doğrultusunda farklı öğretim yöntemleri geliştirilmektedir. Öğrencilerin daha fazla olgunlaştığı ve geçmişlerinin her zamankinden daha çeşitli olduğu bu dönemde çağdaş bir öğretmenin bütün bu gelişmeleri takip etmesi ve beklentilere cevap vermesi istenmektedir (Vermunt & Endedijk, 2011, s. 294). Çelikten, Şanal ve Yeni’ye (2005, s. 224) göre mesleğe hazırlanma sürecinde öğretmenlerin çağın gerektirdiği kavram ve becerilerle ilgili bilgi sahibi olması, kendini bütün alanlarda sürekli geliştirmeyi yaşamının değişilmez bir parçası haline getirmesi ve günün ihtiyaçları doğrultusunda gerekli değişimleri gerçekleştirebilmesi önemlidir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesi kapsamında önemli çalışmalardan birisi olan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinde (MEB, 2017, s. 2) eğitim alanında gerçekleştirilmesi planlanan yenilik ve değişiklikler için öğretmenlerin yüksek niteliklere sahip olmasının bir ön şart olduğu belirtilmektedir. Bunun bilincinde olan birçok ülke de kendilerini belirlenen uzun vadedeki hedeflere ulaştıracaklarına inandıkları öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin neler olduğunu belirlemeye çalışmaktadır. Uluslararası düzeyde kabul gören ve Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü’ne (OECD) üye olan ülkelerde OECD tarafından 2018 yılında yapılan öğretmenlerin mesleki gelişimini de konu alan Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Araştırması (TALIS) adlı raporda belirlenen üç temel politikadan biri öğretmenin kariyeri boyunca mesleki olarak gelişimini desteklemeyi diğeri ise mesleğe nitelikli öğretmenleri çekmeyi ve mesleğe katılacak iş gücünün dinamiklerini izlemeyi ele almaktadır (TEDMEM, 2019, s. 61). MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’nın (EARGED) (2001, s. 498-499) hazırlamış olduğu “21. Yüzyıla Girerken Türk Eğitim Sistemi’nin İhtiyaç Duyduğu Çağdaş Öğretmen Profili” raporunda; öğrenci gelişimi boyutunda, öğretimi planlama boyutunda, sınıf içi etkinlikler boyutunda, sosyal ve çevresel boyutta, mesleki gelişim ve kişisel özellikler bakımından çağdaş öğretmen nitelikleri belirlenmiştir. Çünkü bu nitelikler doğrudan öğretimi ve öğrenmeyi etkilemektedir. Bugünün öğretmeni, öğrencinin sahip olduğu iletişim ve iş birliği becerisini geliştirebilmeli, teknoloji becerisi ile problem çözme becerisini birleştirerek yenilikçi olmaya ve yaratıcı düşünebilmeye yöneltip öğrencinin vizyonunu geliştirmelidir (Larson, 2012, s. 121-122).

Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerek duyulan beceri ve yeterlikleri ifade ettiği için 21. yüzyıl becerilerinin öğretmenler tarafından sahip olunması oldukça önemlidir. Özdemir (2016, s. 235) öğretmenlik mesleğinin meslek öncesi ve meslek sürecinde bir bütün olarak ele alınarak; öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet süresince sadece kendi alanında değil hem öğretmenlik meslek bilgisi hem de genel kültür yönünden kendini geliştirmesinin gerekliliği üzerinde durmuştur. Sürekli öğrenme isteği ve hevesine sahip olması gereken bir birey olarak öğretmenin kariyeri boyunca bilgi becerilerini güncelleyebilmesi gerekmektedir. Bu şekilde iyi yetişmiş ve kendisini sürekli gelişime açık tutan, kavrayış gücü gelişmiş nitelikli öğretmenler ile eğitim ve öğretimden beklenen sonuçlar alınabilir. Aksi takdirde ne

müfredat konularının kusursuz şekilde belirlenip planlanmış olması ne de hedeflerinin çok doğru bir şekilde belirlenmesi eğitim ve öğretimden beklenen sonuçların elde edilmesini sağlayabilir (Tan, 1989, s. 129). Nitelikli bir öğretmenlik ancak gelişmeye açık bir kariyer yönetimiyle mümkündür. Eros'a (2011, s. 65) göre öğretmenlerin mesleki gelişimi tüm kariyerleri boyunca devam etmelidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve niteliklerinin yükseltilebilmesi için bir kariyer planlamasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireyin çalışma hayatı boyunca çalışmakta olduğu iş alanında kademeli bir şekilde ve devamlı olarak ilerlemesi, tecrübe ve kabiliyetini artırması olarak ifade edebileceğimiz kariyer kavramı Türk Dil Kurumu (2020) tarafından " bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık" olarak tanımlanmaktadır. Kariyer algısı ise Menon ve Saraswathy (2017, s. 209) tarafından "Bireyin mevcut mesleğinde veya istediği mesleğinde başarmak için belirlediği hedeflerdir." şeklinde tanımlanmaktadır. Eurydice Raporu'nda (2015, s. 9) Avrupa Birliği Konseyince öğretmenlere yapılacak kariyer desteği ile öğretmenlik mesleğinin çekiciliğinin ve kalitesinin artacağı savunulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mevcut kariyer algılarının tespiti gereken desteğin sağlanabilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Kişinin kariyer hedeflerini belirlemek için iş yaşamına adım atmadan önce kendini doğru bir şekilde tanıyıp neler yapıp yapamayacağını iyi analiz etmesi, öz-yeterliklerini değerlendirmesi, etrafındaki fırsatları doğru görebilmesi ve planlarını bu doğrultuda yapabilmesi büyük önem taşımaktadır. Birey ancak bu planlamayı iyi yaptığında kendisi için doğru eğitimi alabilecek, uygun iş ve bireysel gelişim süreçlerini gerçekleştirebilecektir (Güldü & Ersoy, 2017, s. 378). Kariyer, kişiye hem doyum sağlayabileceği bir işte çalışma fırsatı sunduğundan hem de hayatta farklı beklentilerini gerçekleştirmesini sağladığından işgören açısından önemli bir konudur (Çetin & Karalar, 2016, s. 164). Kariyer gelişmeleri, bireylere yaptığı işten zevk almasını sağlar ve ömür boyu insanlara memnuniyet verir (Menon & Saraswathy, 2017, s. 210).

Bir eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmen kalitesinin de yüksek olması gerekmektedir çünkü öğretmen kalitesi ile eğitimin kalitesi arasında bir paralellik mevcuttur. Eğitim kalitesini arttırmak için asli unsur olan öğretmen kalitesinin yükseltilmesi geçmişten beri süregelen bir sorun olmuş ve her dönemde farklı çözümler üretilmeye çalışılmıştır (Özan & Kaya, 2009, s. 98). MEB tarafından öğretmenlikte kalitenin yükseltilebilmesi için 2005 yılında "Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" çıkarılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarına yükselmeleriyle alakalı usul ve esasların düzenlendiği bu yönetmelik ile aday öğretmenliğin ardından 'Öğretmen', 'Uzman Öğretmen' ve 'Başöğretmen' basamakları oluşturulmuştur (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005, s. 2). Bu yönetmelik birkaç yıl yürürlükte kaldıktan sonra uygulama terkedilmiştir. Yönetmeliğin uygulanmadığı süreç içerisinde öğretmenlerin kariyerleri ile alakalı birçok tartışma yaşanmış; yakın zamanda 2022 yılında yayınlanan yönetmelikle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamaklarının tekrar uygulanmaya başlaması kararlaştırılmıştır. Günümüze yakın uygulamalara bakıldığında MEB tarafından yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesine (2017, s. 25) göre öğretmenlik mesleğinin de diğer mesleklerde olduğu gibi kariyer olanağı ve yeterliklere dayalı bir kariyer gelişim imkanı sunulmasının kişisel hedeflerine bağlı olarak öğretmen motivasyonunu ve performansını olumlu etkileyeceği öngörülmekte ve bu durumun eğitim öğretimde kaliteyi artıracacağı beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime yönlendirilmesi, yeterliklerinin artırılması ve statülerinin yükseltilebilmesi hedefine yönelik öğretmenlere kariyer basamaklarında ilerleme imkanı sağlanması önemlidir.

Saavedra ve Opfer'a (2012, s. 12) göre 21. yüzyıl dünyasına entegre olabilmek için gerekli olan müfredat, yapılandırma ve değerlendirmede meydana gelen değişikliklerde öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, kariyer ve öğretmenlik mesleğinin genel kültürel durumu ile ilgili olanlar da dahil olmak üzere birçok öğretmen niteliğinin etkisi vardır. Bunlardan biri olan kariyer kavramıyla ilgili yapılan araştırmalara göre 21. yüzyıl ile birlikte kariyeri aşamalı bir süreç olarak ele alan eski yaklaşımların yerini kişinin bireysel özelliklerini esas alan anlayış almalıdır (Kanten, 2012, s. 192). Bireyin sürekli öğrenen, dinamik bir yapıya sahip olması ve kendini çağın gereklilikleri çerçevesinde geliştirmesi kariyerine olumlu katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmasının kariyer algısını etkilediği düşünülen bu çalışma, esas olarak ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algısı arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun

olunan fakülte türü) göre betimlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?
- Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türüne göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları ne düzeydedir?
- Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türüne göre değişmekte midir?
- Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Araştırma kullanılan veri toplama araçları, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 10.06.2020 tarih ve 825 protokol numarasıyla uygun bulunmuştur.

2.2. Araştırma Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma, bir ilişkisel (korelasyonel) tarama araştırmasıdır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2010, s. 81). Ayrıca öğretmenlerin ilgili değişkenlere ilişkin belirlenen demografik özelliklere göre farklılaşma durumu incelenmiştir.

2.3. Evren- Örneklem (Çalışma) Grubu

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Zonguldak'ın Ereğli ilçesindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmanın yapıldığı ilçedeki ortaokullarda görev yapan ve seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 301 ortaokul öğretmeni oluşmaktadır. Örneklemin seçiminde seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait sosyo-demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Özellikler	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	146	48.5
	Erkek	155	51.5
Yaş	20-29	40	13.3
	30-39	175	58.1
	40-49	72	23.9
	50 ve üstü	14	4.7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38	12.6
	6-10 yıl	77	25.6
	11-15 yıl	92	30.6
	16-20 yıl	53	17.6
	21 yıl ve üstü	41	13.6
Branş	Türkçe	77	25.6

	Matematik	39	13
	Fen ve Teknoloji	34	11.3
	Sosyal Bilgiler	37	12.3
	İngilizce	41	13.6
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	4
	Görsel Sanatlar	12	4
	Müzik	7	2.3
	Beden Eğitimi	9	3
	Teknoloji Tasarım	7	2.3
	Rehberlik	17	5.6
	Bilişim Teknolojileri	9	3
Eğitim Durumu	Ön Lisans	1	.3
	Lisans	264	87.4
	Lisansüstü	35	11.6
	Doktora	1	.3
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	254	84.4
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	9.6
	İlahiyat Fakültesi	11	3.7
	Diğer	7	2.3

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenleri bakımından sayıları ve yüzdelik oranları verilmiştir

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve iki farklı ölçme ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada yer alan ortaokul öğretmenlerine ait demografik özelliklerin belirlemesini amaçlayan kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte) bölümü yer almaktadır.

21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği: Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları ile ilgili verileri toplamak amacıyla Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar'ın (2016) geliştirdiği "21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Ölçekte 42 madde bulunmaktadır. Bu maddeler öğrenme ve yenilenme becerileri, yaşam ve kariyer becerileri son olarak ise bilgi, medya ve teknoloji becerileri olmak üzere toplam 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyutu olan "Öğrenme ve Yenilenme Becerileri" alt boyutunda 18 madde bulunmaktadır (1-18 arası). İkinci alt boyutu olan "Yaşam ve Kariyer Becerileri" alt boyutunda 16 madde bulunmaktadır (19-34 arası). Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan "Bilgi Medya ve Teknoloji Becerileri" alt boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır (35-42 arası). Üç faktörün toplam varyansın %51.30'unu açıkladığı belirtilmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı =0.88 olarak bulunmuştur. Alt boyutların güvenilirliğine ilişkin ise sırasıyla .84, .82 ve .81 değerleri belirtilmiştir. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin güvenilirlik değerleri ise sırası ile .87, .87 ve .87 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin puan ortalamaları yorumlanırken; 4.21-5.00 çok yüksek, 3.41-4.20 yüksek, 2.61- 3.40 orta, 1.81-2.60 düşük, 1.00-1.81 çok düşük puan aralıkları kullanılmıştır.

Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyi Ölçeği: "Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyi Ölçeği" Ereş (2004) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bireysel kariyer yönetimi maddeleri; bireysel kariyer planlama, bireysel kariyer geliştirme

ve kariyer motivasyonu alt boyutlarını içermektedir. Bireysel kariyer planlama alt boyutunda dokuz madde yer almaktadır. Bireysel kariyer geliştirme alt boyutu beş madde, bireysel motivasyon alt boyutu ise dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri “Hiç=1” “Az=2” Orta=3” Çok=4” ve “Tam=5” biçiminde ifade edilmiştir. Anketin güvenilirliğini denemek amacıyla yapılan ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya ilişkin istatistiksel işlemler sırasında her bir alt boyut bazında madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin dış güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla test- tekrar test yönteminden yararlanılarak anket 15 gün arayla iki defa uygulanmıştır. Deneklerin her bir maddeye verdikleri cevaplar arasında var olan ilişkinin tespiti için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Yöntemi kullanılmıştır. Deneklerin toplam 63 maddeye iki defa verdikleri cevaplar arasındaki ilişki $r = .48$ ile $r = .85$ arasında değişmiştir (Ereş, 2004). Ölçeğin bu araştırma için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .85 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutların güvenilirlik değerleriyse sırası ile .86, .86 ve .88 şeklinde tespit edilmiştir. Ölçeğin puan ortalamaları yorumlanırken; 4.21-5.00 arası tam katılım, 3.41-4.20 çok katılım, 2.61- 3.40 orta katılım, 1.81-2.60 az katılım, 1.00-1.81 hiç katılmama puan aralıkları kullanılmıştır.

2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 02-20 Mart 2021 tarihinde toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından ortaokul öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmeler yapılmış, ardından ölçeklerin dağıtımı yapılarak yaklaşık 25 dakika kadar sürenin sonunda ölçekler elden teslim alınmıştır. Araştırma verileri betimlenirken frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Puanların normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiştir. Tablo 2’de puanların normalliğine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 2

Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	\bar{x}	Ss	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi (p)
			Katsayı	Standart Hata	Katsayı	Standart Hata	
21. yüzyıl becerileri genel puanı	4.12	.38	-.15	.14	-.04	.28	.20
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	3.92	.45	.02	.14	.19	.28	.06

Kolmogorov-Smirnov Testi, * $p > .05$

Tablo 2 incelendiğinde, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde her iki ölçek için de basıklık katsayısı değerlerinin +1.5 aralığının üzerinde olduğu ancak çarpıklık katsayısı değerlerinin +1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ölçek için de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları $p > .05$ olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Bu sebeple verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmıştır.

3. Bulgular

3.1. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ne düzeydedir?” şeklindedir. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3

21. Yüzyıl Becerileri Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Öğrenme ve yenilenme becerileri	2.44	5.00	4.01	.46
Yaşam ve kariyer becerileri	3.00	5.00	4.21	.41
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	2.75	5.00	4.23	.52
21. yüzyıl becerileri genel puanı	2.93	5.00	4.13	.39

Kaynak: Yazar tarafından oluşturulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin “21. Yüzyıl Becerileri” (\bar{x} =4.13; Katılıyorum) boyutunda algıladıkları görülmüştür. 21. yüzyıl becerileri alt boyutları incelendiğinde diğer alt boyutlara göre en yüksek ortalamanın bilgi, medya ve teknoloji becerilerinde (\bar{x} = 4.23), en düşük ortalamasına öğrenme ve yenilenme becerilerinde (\bar{x} = 4.01) olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin “Öğrenme ve Yenilenme Becerileri” alt boyutundan aldıkları puanları (\bar{x} =4.01; Ss=.46) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin öğrenme ve yenilenme becerileri yüksek düzeydedir. “Yaşam ve Kariyer Becerileri” alt boyutu puanları (\bar{x} = 4.21; Ss= .41) şeklindedir. Bu bulgu öğretmenlerin yaşam ve kariyer becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu puanları (\bar{X} = 4.23; Ss= .52) şeklindedir. Bu bulgu öğretmenlerin bilgi, medya ve teknoloji becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

3.2. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelenerek kadın ve erkek öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 4
Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin T-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Kadın	146	3.98	.47	-.89	.37
	Erkek	155	4.03	.46		
Yaşam ve kariyer becerileri	Kadın	146	4.22	.41	.43	.66
	Erkek	155	4.20	.40		
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Kadın	146	4.22	.51	-.55	.58
	Erkek	155	4.25	.52		
21. yüzyıl becerileri genel puanı	Kadın	146	4.12	.40	-.42	.67
	Erkek	155	4.14	.38		

*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan T-testinin sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre “Öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutu (= -.89; p= .37) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre “Yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutu (= -.43; p= .66) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu (= -.55; p= .58) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre “21. yüzyıl becerileri genel puanı” alt boyutu (= -.42; p= .67) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları yaş değişkeni bakımından incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına dair bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5
Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	20-29	40	4.25	.50	Gruplar içi 65.87	.50	.67
	30-39	175	4.29	.49			
	40-49	72	4.13	.57	Gruplar arası 66.21		
	50 ve üzeri	14	4.08	.57			
Yaşam ve kariyer becerileri	20-29	40	4.20	.38	Gruplar içi 50.91	.13	.94
	30-39	175	4.22	.41			
	40-49	72	4.22	.41	Gruplar arası 50.98		
	50 ve üzeri	14	4.15	.52			
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	20-29	40	4.25	.50	Gruplar içi 79.67	2.08	.10
	30-39	175	4.29	.49			
	40-49	72	4.13	.57	Gruplar arası 81.34		
	50 ve üzeri	14	4.08	.57			
21. yüzyıl becerileri genel puanı	20-29	40	4.11	.38	Gruplar içi 45.85	.04	.98
	30-39	175	4.13	.38			
	40-49	72	4.12	.40	Gruplar arası 45.87		
	50 ve üzeri	14	4.12	.45			

*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yaş değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testinin sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşa göre “Öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutu (F= .50; p= .67) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşa göre “Yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutu (F= .13; p= .94) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşa göre “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu (F= 2.08; p= .10) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları mesleki kıdem değişkeni bakımından incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem yılı	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	Fark	
Öğrenme ve yenilenme becerileri	1-5 yıl (1)	38	3.90	.48	Gruplar içi 65.64	.64	.63		
	6-10 yıl (2)	77	4.00	.53					
	11-15 yıl (3)	92	4.03	.46					
	16-20 yıl (4)	53	4.02	.44				Gruplar arası 66.21	
	21 yıl ve üzeri (5)	41	4.04	.37					
Yaşam ve kariyer becerileri	1-5 yıl (1)	38	4.10	.42	Gruplar içi 49.10	2.83	.02*	2>1, 2>4	
	6-10 yıl (2)	77	4.30	.42					
	11-15 yıl (3)	92	4.23	.39					
	16-20 yıl (4)	53	4.10	.39					Gruplar arası 50.98
	21 yıl ve üzeri (5)	41	4.26	.40					

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	1-5 yıl (1)	38	4.11	.50				2>1,
	6-10 yıl (2)	77	4.34	.52	Gruplar içi	78.06		3>1,
	11-15 yıl (3)	92	4.32	.45			3.11	2>4,
	16-20 yıl (4)	53	4.12	.58				2>5,
	21 yıl ve üzeri (5)	41	4.11	.51	Gruplar arası	81.34		3>4,
								3>5
21. yüzyıl becerileri genel puanı	1-5 yıl (1)	38	4.01	.40				
	6-10 yıl (2)	77	4.18	.43	Gruplar içi	44.92		
	11-15 yıl (3)	92	4.16	.35			1.56	.18
	16-20 yıl (4)	53	4.07	.38				
	21 yıl ve üzeri (5)	41	4.14	.35	Gruplar arası	45.87		

*p <.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin kıdem değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından “Öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutu (F= .64; p= .63) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutu (F= 2.83; p= .02) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaşam ve kariyer becerileri boyutundaki fark 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehine ve 15-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu (F= 3.11; p= .01) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutundaki farklar 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere, 15-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehinedir. Bilgi, medya ve teknoloji becerileri boyutunda ortaya çıkan diğer farklar 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere, 15-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler lehinedir.

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları branş değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 3.5’te yer almaktadır.

Tablo 7
Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Türkçe	77	3.98	.53	Gruplar içi	61.28	1.01	.43
	Matematik	39	4.03	.41				
	Fen ve Teknoloji	34	3.92	.53				
	Sosyal Bilgiler	37	3.99	.47				
	İngilizce	41	4.03	.34				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	4.13	.48	Gruplar arası	63.66		
	Görsel Sanatlar	12	4.04	.33				
	Müzik	7	3.98	.59				
	Beden Eğitimi	9	4.20	.64				
	Teknoloji Tasarım	7	4.07	.45				
	Rehberlik	17	3.96	.43				
	Bilişim Teknolojileri	9	4.06	.46				
Türkçe		77	4.20	.45				

Yaşam ve kariyer becerileri	Matematik	39	4.20	.35	Gruplar içi	49.43						
	Fen ve Teknoloji	34	4.09	.37								
	Sosyal Bilgiler	37	4.22	.42								
	İngilizce	41	4.18	.36								
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	4.35	.41								
	Görsel Sanatlar	12	4.25	.26					Gruplar arası	50.98	.82	.61
	Müzik	7	4.25	.56								
	Beden Eğitimi	9	4.43	.46								
	Teknoloji Tasarım	7	4.37	.43								
	Rehberlik	17	4.28	.38								
	Bilişim Teknolojileri	9	4.20	.52								
Türkçe	77	4.30	.52	Gruplar içi	77.61							
Matematik	39	4.12	.55									
Fen ve Teknoloji	34	4.19	.48									
Sosyal Bilgiler	37	4.16	.44									
İngilizce	41	4.16	.54									
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	4.32	.48					Gruplar arası	81.34	1.26	.24	
Görsel Sanatlar	12	4.12	.40									
Müzik	7	4.25	.62									
Beden Eğitimi	9	4.19	.64									
Teknoloji Tasarım	7	4.19	.44									
Rehberlik	17	4.52	.57									
Bilişim Teknolojileri	9	4.52	.51									
Türkçe	77	4.12	.44	Gruplar içi	44.96							
Matematik	39	4.11	.34									
Fen ve Teknoloji	34	4.03	.42									
Sosyal Bilgiler	37	4.11	.40									
İngilizce	41	4.11	.27									
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	4.25	.37					Gruplar arası	45.87	.53	.88	
Görsel Sanatlar	12	4.14	.23									
Müzik	7	4.13	.52									
Beden Eğitimi	9	4.29	.53									
Teknoloji Tasarım	7	4.21	.40									
Rehberlik	17	4.19	.36									
Bilişim Teknolojileri	9	4.20	.45									

*p < .05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin branş değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin branşa göre “Öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutu (F= 1.01; p= .43) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşa göre “Yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutu (F= .82; p= .61) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşa göre “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu (F= 1.26; p= .24) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları eğitim durumu değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular Tablo 3.6’da yer almaktadır.

Tablo 8
Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Lisans	265	3.98	.46	Gruplar içi	2.22	.08
	Lisansüstü	36	4.19	.46	Gruplar arası		
Yaşam ve kariyer becerileri	Lisans	265	4.20	.40	Gruplar içi	.41	.74
	Lisansüstü	36	4.28	.46	Gruplar arası		
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Lisans	265	4.22	.52	Gruplar içi	1.10	.34
	Lisansüstü	36	4.36	.47	Gruplar arası		
21. yüzyıl becerileri genel puanı	Lisans	265	4.11	.38	Gruplar içi	1.55	.20
	Lisansüstü	36	4.26	.42	Gruplar arası		

*p <.05

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin eğitim durumu değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutu (F= 2.22; p= .43) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutu (F= .41; p= .74) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu (F= 1.10; p= .34) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutları yaş değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 3.7’de yer almaktadır.

Tablo 9
Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Mezun olunan fakülte	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	
Öğrenme ve yenilenme becerileri	Eğitim Fakültesi	254	3.99	.48	Gruplar içi	.83	.47	
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	4.09	.36				65.66
	İlahiyat Fakültesi	11	3.97	.37	Gruplar arası			66.21
	Diğer	7	4.20	.33				
Yaşam ve kariyer becerileri	Eğitim Fakültesi	254	4.20	.41	Gruplar içi	.56	.63	
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	4.25	.38				50.69
	İlahiyat Fakültesi	11	4.27	.40	Gruplar arası			50.98
	Diğer	7	4.37	.48				
Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	Eğitim Fakültesi	254	4.23	.52	Gruplar içi	.17	.91	
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	4.19	.55				81.20
	İlahiyat Fakültesi	11	4.31	.36	Gruplar arası			81.34
	Diğer	7	4.30	.47				
21. yüzyıl becerileri genel puanı	Eğitim Fakültesi	254	4.12	.40	Gruplar içi	.57	.63	
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	4.17	.29				45.61
	İlahiyat Fakültesi	11	4.15	.32				Gruplar arası

Diğer	7	4.28	.37
-------	---	------	-----

*p < 0.05

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin mezun olunan fakülte değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre “Öğrenme ve yenilenme becerileri” alt boyutu (F= .83; p> .47) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre “Yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutu (F= .56; p> .63) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutu (F= .17; p> .91) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

3.3. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular elde edilirken (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Bireysel Kariyer Yönetimi Alt Probleme İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Bireysel kariyer planlama	2.44	5.00	3.92	.47
Bireysel kariyer geliştirme	2.60	5.00	3.98	.53
Bireysel kariyer motivasyonu	2.25	5.00	3.91	.55
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	2.67	5.00	3.93	.46

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin “Bireysel Kariyer Yönetimi” ($\bar{x} = 3.93$; Kısmen Katılıyorum) boyutunda algıladıkları görülmüştür. Bireysel kariyer yönetimi alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama bireysel kariyer geliştirme ($\bar{x} = 3.98$), en düşük ortalama ise bireysel kariyer motivasyonu ($\bar{x} = 3.91$) olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin “Bireysel kariyer planlama” alt boyutundan aldıkları puanları ($\bar{x} = 3.92$; Ss= .47) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel kariyer planlamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x} = 3.98$; Ss= .53) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel kariyer geliştirmelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x} = 3.91$; Ss= .55) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel kariyer motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

3.4. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Kariyer Yönetimi Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarına yönelik algıları cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutları cinsiyet değişkenine göre incelenerek kadın ve erkek öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 3.9’da yer almaktadır.

Tablo 11

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Bireysel kariyer planlama	Kadın	146	3.91	.48	-.09	.92
	Erkek	155	3.92	.46		

Bireysel kariyer geliştirme	Kadın	146	3.98	.54	.13	.89
	Erkek	155	3.98	.52		
Bireysel kariyer motivasyonu	Kadın	146	3.97	.59	1.80	.07
	Erkek	155	3.86	.50		
Bireysel kariyer yonetimi genel puanı	Kadın	146	3.95	.48	.47	.63
	Erkek	155	3.92	.43		

*p <.05

Tablo 11 incelendiğinde, oğretmenlerin bireysel kariyer yonetimi algılarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan T-testi sonuçları görölmektedir. Oğretmenlerin cinsiyetine göre "Bireysel kariyer planlama" alt boyutu ($t_{301} = -.09$; $p > .92$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oğretmenlerin cinsiyetine göre "Bireysel kariyer geliştirme" alt boyutu ($t_{301} = .13$; $p > .89$) puanı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oğretmenlerin cinsiyetine göre "Bireysel kariyer motivasyonu" alt boyutu ($t_{301} = 1.80$; $p > .07$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul oğretmenlerinin bireysel kariyer yonetimi algılarının alt boyutları yaş değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere ilişkin bulgular Tablo 3.10'da yer almaktadır.

Tablo 12
Yaş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P
Bireysel kariyer planlama	20-29	40	3.88	.52	Gruplar içi 67.07	.65	.58
	30-39	175	3.91	.47			
	40-49	72	3.92	.44	Gruplar arası 67.52		
	50 ve üzeri	14	4.08	.42			
Bireysel kariyer geliştirme	20-29	40	3.92	.57	Gruplar içi 84.95	.34	.79
	30-39	175	3.99	.53			
	40-49	72	3.98	.53	Gruplar arası 85.25		
	50 ve üzeri	14	4.08	.39			
Bireysel kariyer motivasyonu	20-29	40	4.00	.61	Gruplar içi 91.39	.38	.76
	30-39	175	3.90	.56			
	40-49	72	3.90	.51	Gruplar arası 91.75		
	50 ve üzeri	14	3.91	.38			
Bireysel kariyer yonetimi genel puanı	20-29	40	3.92	.51	Gruplar içi 63.48	.27	.84
	30-39	175	3.93	.46			
	40-49	72	3.93	.43	Gruplar arası 63.66		
	50 ve üzeri	14	4.04	.34			

*p <.05

Tablo 12 incelendiğinde, oğretmenlerin bireysel kariyer yonetimi algılarının yaş değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görölmektedir. Oğretmenlerin yaşa göre "Bireysel kariyer planlama" alt boyutu ($F = .65$; $p = .58$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oğretmenlerin yaşa göre "Bireysel kariyer geliştirme" alt boyutu ($F = .34$; $p = .79$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Oğretmenlerin yaşa göre "Bireysel kariyer motivasyonu" alt boyutu ($F = .38$; $p = .76$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutları mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13
Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem yılı	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P
Bireysel kariyer planlama	1-5 yıl	38	3.86	.45	Gruplar içi 66.83 Gruplar arası 67.52	.76	.55
	6-10 yıl	77	3.98	.54			
	11-15 yıl	92	3.91	.48			
	16-20 yıl	53	3.86	.38			
	21 yıl ve üzeri	41	3.94	.42			
Bireysel kariyer geliştirme	1-5 yıl	38	3.82	.44	Gruplar içi 82.99 Gruplar arası 85.25	2.01	.09
	6-10 yıl	77	4.05	.64			
	11-15 yıl	92	4.04	.51			
	16-20 yıl	53	3.88	.46			
	21 yıl ve üzeri	41	3.99	.47			
Bireysel kariyer motivasyonu	1-5 yıl	38	3.91	.57	Gruplar içi 90.11 Gruplar arası 91.75	1.34	.25
	6-10 yıl	77	4.02	.60			
	11-15 yıl	92	3.90	.60			
	16-20 yıl	53	3.80	.43			
	21 yıl ve üzeri	41	3.89	.44			
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	1-5 yıl	38	3.86	.42	Gruplar içi 62.60 Gruplar arası 63.66	1.24	.29
	6-10 yıl	77	4.01	.54			
	11-15 yıl	92	3.94	.46			
	16-20 yıl	53	3.85	.36			
	21 yıl ve üzeri	41	3.94	.38			

*p < .05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının kıdem değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin kıdeme göre “Bireysel kariyer planlama” alt boyutu (F= .76; p= .55) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdeme göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu (F= 2.01; p= .09) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdeme göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu (F= 1.34; p= .25) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutları branş değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14
Branş Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P
Bireysel kariyer planlama	Türkçe	77	3.95	.44	Gruplar içi 65.16	.95	.49
	Matematik	39	3.91	.48			
	Fen ve Teknoloji	34	3.76	.44			
	Sosyal Bilgiler	37	3.99	.41			
	İngilizce	41	3.94	.47			

	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.72	.74			
	Görsel Sanatlar	12	3.93	.43			
	Müzik	7	4.09	.47			
	Beden Eğitimi	9	4.04	.61	Gruplar arası	67.52	
	Teknoloji Tasarım	7	3.98	.38			
	Rehberlik	17	3.81	.42			
	Bilişim Teknolojileri	9	4.03	.62			
	Türkçe	77	4.05	.54			
	Matematik	39	3.94	.48			
	Fen ve Teknoloji	34	3.80	.58	Gruplar içi	81.97	
	Sosyal Bilgiler	37	4.00	.44			
	İngilizce	41	3.99	.51			
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.91	.61			
Bireysel kariyer geliştirme	Görsel Sanatlar	12	3.95	.55			1.04 .40
	Müzik	7	4.17	.60			
	Beden Eğitimi	9	4.26	.60	Gruplar arası	85.25	
	Teknoloji Tasarım	7	4.14	.47			
	Rehberlik	17	3.82	.55			
	Bilişim Teknolojileri	9	4.04	.60			
	Türkçe	77	3.92	.56			
	Matematik	39	3.90	.55			
	Fen ve Teknoloji	34	3.79	.50	Gruplar içi	88.51	
	Sosyal Bilgiler	37	4.06	.50			
Bireysel kariyer motivasyonu	İngilizce	41	3.84	.54			.96 .48
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.83	.56			
	Görsel Sanatlar	12	3.81	.65			
	Müzik	7	4.00	.61			
	Beden Eğitimi	9	4.27	.59	Gruplar arası	91.75	
	Teknoloji Tasarım	7	4.07	.40			
	Rehberlik	17	3.86	.57			
	Bilişim Teknolojileri	9	3.91	.72			
	Türkçe	77	3.97	.44			
	Matematik	39	3.92	.45			
	Fen ve Teknoloji	34	3.77	.45	Gruplar içi	61.28	
	Sosyal Bilgiler	37	4.01	.38			
	İngilizce	41	3.93	.43			
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.80	.63			1.01 .43
	Görsel Sanatlar	12	3.91	.49			
	Müzik	7	4.09	.51			
	Beden Eğitimi	9	4.16	.58	Gruplar arası	63.66	
	Teknoloji Tasarım	7	4.04	.35			
	Rehberlik	17	3.82	.46			
	Bilişim Teknolojileri	9	4.01	.61			

*p <.05

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının branş değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin branşa göre “Bireysel kariyer planlama” alt boyutu (F= .95; p= .49) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşa göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu (F= 1.04; p= .40) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşa göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu (F= .96; p= .48) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutları eğitim durumu değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim durumu	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	F	P	Fark	
Bireysel kariyer planlama	Lisans(1)	265	3.89	.47	Gruplar içi	65.78	2.60	.05	
	Lisansüstü(2)	36	4.12	.44	Gruplar arası	67.52			
Bireysel kariyer geliştirme	Lisans(1)	265	3.95	.53	Gruplar içi	83.08	2.58	.05	
	Lisansüstü(2)	36	4.21	.50	Gruplar arası	85.25			
Bireysel kariyer motivasyonu	Lisans(1)	265	3.89	.54	Gruplar içi	89.97	1.95	.12	
	Lisansüstü(2)	36	4.12	.57	Gruplar arası	91.75			
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Lisans(1)	265	3.91	.45	Gruplar içi	61.82	2.94	.03	2>1
	Lisansüstü(2)	36	4.15	.45	Gruplar arası	63.66			

*p <.05

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre "Bireysel kariyer planlama" alt boyutu (F= 2.60; p= .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre "Bireysel kariyer geliştirme" alt boyutu (F= 2.58; p= .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre "Bireysel kariyer motivasyonu" alt boyutu (F= 1.95; p= .12) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre "Bireysel kariyer yönetimi" alt boyutu (F= 2.94; p= .03) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bireysel kariyer yönetimi boyutundaki farklar eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre eğitim düzeyi lisansüstü öğretmenler lehinedir.

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutları mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmiş ve aralarında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığı araştırılmıştır. Değişkenlere dair bulgular tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16

Mezun Olunan Fakülte Değişkenine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Değişkenler	Mezun olunan fakülte	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	Fark
Bireysel kariyer planlama	Eğitim Fakültesi (1)	254	3.90	.47	Gruplar içi	65.78	2.61	.05
	Fen Edebiyat Fakültesi(2)	29	4.05	.40				
	İlahiyat Fakültesi (3)	11	3.69	.54	Gruplar arası	67.52		
	Diğer (4)	7	4.22	.30				
Bireysel kariyer geliştirme	Eğitim Fakültesi (1)	254	3.96	.53	Gruplar içi	83.57	1.97	.11
	Fen Edebiyat Fakültesi(2)	29	4.08	.47				
	İlahiyat Fakültesi (3)	11	3.89	.46	Gruplar arası	85.25		
	Diğer (4)	7	4.40	.55				
Bireysel kariyer motivasyonu	Eğitim Fakültesi (1)	254	3.90	.55	Gruplar içi	89.06	2.99	.03*
	Fen Edebiyat Fakültesi(2)	29	3.95	.53				
	İlahiyat Fakültesi (3)	11	3.77	.36	Gruplar arası	91.75		
	Diğer (4)	7	4.50	.47				

Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Eğitim Fakóltesi (1)	254	3.92	.46	Gruplar içi	61.89	2.82 .03*	4>1, 4>3
	Fen Edebiyat Fakóltesi(2)	29	4.04	.38				
	İlahiyat Fakóltesi (3)	11	3.76	.42	Gruplar arası	63.66		
	Diğer (4)	7	4.33	.38				

*p <.05

Tablo 3.14 incelendiğinde, oğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının mezun olduğu fakólte değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görölmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu fakólteye göre “Bireysel kariyer planlama” alt boyutu (F= 2.61; p= .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu (F= 1.97; p= .11) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu (F= 2.99; p= .03) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bireysel kariyer motivasyonu boyutundaki farklar eğitim fakóltesi ve ilahiyat fakóltesi mezunu oğretmenlere göre diğer fakólterden mezun oğretmenler lehinedir. Bireysel kariyer yönetimi boyutundaki farklar eğitim fakóltesi ve ilahiyat fakóltesi mezunu oğretmenlere göre diğer fakólterden mezun oğretmenler lehinedir.

3.5. Yabancı Dil Öğretmenlerinin Mükemmeliyetçilik Düzeyleri ile Bireysel Kariyer Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul oğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” şeklinindedir. Ortaokul oğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasındaki ilişkilerin yönü ve düzeyini belirlemek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan bulgular Tablo 3.15’te sunulmuştur. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak .70–1.00 arasında olması yüksek, .70–.30 arasında olması orta, .30–.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2018, s.32). Alt probleme ilişkin bulgular tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

21. Yüzyıl Becerileri ile Bireysel Kariyer Yönetimi Algıları Arasındaki İlişki

Alt Boyutlar	21. yüzyıl becerileri genel puanı	Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Bireysel kariyer planlama	Bireysel kariyer geliştirme	Bireysel kariyer motivasyonu	Öğrenme ve yenilenme becerileri	Yaşam ve kariyer becerileri	Bilgi, medya ve teknoloji becerileri
21. yüzyıl becerileri genel puanı	1							
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	,66**	1						
Bireysel kariyer planlama	,62**	,94**	1					
Bireysel kariyer geliştirme	,65**	,92**	,80**	1				
Bireysel kariyer motivasyonu	,50**	,81**	,63**	,69**	1			
Öğrenme ve yenilenme becerileri	,88**	,58**	,54**	,58**	,43**	1		
Yaşam ve kariyer becerileri	,89**	,55**	,51**	,55**	,42**	,63**	1	

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri	,73**	,56**	,53**	,52**	,42**	,44**	,63**	1
--------------------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	---

** p<.01

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları arasında ($r = .66$; $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer planlama algıları arasında ($r = .62$; $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer geliştirme algıları arasında ($r = .65$; $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer motivasyonu algıları arasında ($r = .50$; $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, 21. yüzyıl becerileri ile öğrenme ve yenilenme becerileri arasında ($r = .88$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, 21. yüzyıl becerileri ile yaşam ve kariyer becerileri arasında ($r = .89$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, 21. yüzyıl becerileri ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasında ($r = .73$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algıları ile bireysel kariyer planlama algıları arasında ($r = .94$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, bireysel kariyer yönetimi algıları ile bireysel kariyer geliştirme algıları arasında ($r = .92$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, bireysel kariyer yönetimi algıları ile bireysel kariyer motivasyonu algıları arasında ($r = .81$; $p < .01$) pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, bireysel kariyer yönetimi algıları ile öğrenme ve yenilenme becerileri arasında ($r = .58$; $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, bireysel kariyer yönetimi algıları ile yaşam ve kariyer becerileri arasında ($r = .55$; $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, bireysel kariyer yönetimi algıları ile bilgi, medya ve teknoloji becerileri arasında ($r = .56$; $p < .01$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

4. Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır;

4.1. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerinin alt boyutlarından “öğrenme ve yenilenme becerileri”, “yaşam ve kariyer becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin, yaratıcılık ve yenilenme, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı; esneklik ve uyum, girişim ve öz yönetim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve uyum becerilerine sahip olduğu söylenebilir. 21. Yüzyıla uygun bireylerde bulunması gereken beceriler olarak tanımlanan 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılmasından sorumlu öğretmenlerin de bu becerilere sahip olması gerekli olduğundan (Yalçın & İncik, 2020, s. 1100) öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin yüksek düzeyde çıkmış olmasının olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencileri içinde bulunduğumuz çağa hazır hale getirmek için gerekli becerilere sahip olmasının eğitimimizin verimini artırması beklenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalamanın “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” boyutuna ait olduğu, en düşük ortalamanın ise “öğrenme ve yenilenme becerileri” boyutuna ait olduğu görülmektedir. Özellikle Covid-19 salgını süresince öğretmenlerin uzaktan eğitim çalışmaları kapsamında derslerini online olarak bilgisayar üzerinden gerçekleştirmeleri bu konularda kendilerini geliştirmelerini ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” algılarının yüksek çıkmasını sağlamış olabilir. Covid-19 salgını sürecinde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin azalması ve yüz yüze kurs imkanlarının fazla bulunmaması öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine engel teşkil etmiş ve “öğrenme ve yenilenme becerileri” algılarının daha düşük çıkmasına neden olmuş olabilir. Gömleksiz, Sinan ve Döner Doğan (2019) da çalışmalarında bu sonuçla benzer bir şekilde öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerinden en yüksek ortalamanın “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” boyutunda iken en düşük ortalamanın “öğrenme ve yenilenme becerileri” boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında yaş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin yaşının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Kıyasoğlu ve Çeviker Ay (2020) da çalışmalarında öğretmenlerin yaşlarının 21. yüzyıl becerileri algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında mesleki kıdem değişkenine göre “öğrenme ve yenilenme becerileri” ve “21. yüzyıl genel puanı”nda anlamlı bir fark görülmezken; “yaşam ve kariyer becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” algılarında anlamlı farklılar bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu farklar incelendiğinde “Yaşam ve kariyer becerileri” alt boyutunda 0-5 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ve 15-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Bilgi, medya ve teknoloji becerileri” alt boyutunda ise 0-5 yıl, 15-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre 6-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 0-5 yıl, 15-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Literatürde birbirinden farklı sonuçlar yer almaktadır. Çelebi ve Sevinç (2019), Çınar (2019), Erdoğan ve Eker (2020), Kozikoğlu ve Özcanlı (2020) araştırmanın bulgularını destekler nitelikte öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 21. yüzyıl becerileri algılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan farklı olarak Gürültü, Cemaloğlu, Arslangilay, Üstündağ & Bilasa, (2019). Uyar ve Çiçek (2021) öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 21. yüzyıl becerileri algılarında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında branş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin branşının 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin branşlarına göre 21. yüzyıl becerileri algılarında farklılaşma bulunmamasının nedeni eğitim fakültelerinde bütün bölümlerde benzer eğitimlerin veriliyor olması ve Milli Eğitim Bakanlığında bütün öğretmenlerin benzer şartlar altında birbirleriyle etkileşim halinde çalışıyor olması olabilir. Çelebi ve Sevinç (2019) bu sonucu destekler nitelikte öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak Eğmir ve Çengelci (2020) öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin branş değişkenine göre farklılaştığı tespit etmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında eğitim durumu değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin eğitim durumunun 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Çelebi ve Sevinç (2019) ise çalışmalarında eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre 21. yüzyıl becerileri algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında mezun olunan fakülte değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin mezun olduğu fakültenin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir.

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutlarından “bireysel kariyer planlama”, “bireysel kariyer geliştirme” ve “bireysel kariyer motivasyonu” algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin; kariyer planlarını doğru bir şekilde yapabildiğı, kariyer gelişimlerini uygun bir biçimde gerçekleştirebildikleri ve bireysel kariyer motivasyonuna yeterince sahip oldukları söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutları incelendiğinde bütün alt boyutlarda puan ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek ortalamanın “bireysel kariyer geliştirme” boyutuna ait olduğu, en düşük ortalamanın ise “bireysel kariyer motivasyonu” boyutuna ait olduğu görülmektedir.

4.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında yaş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin yaşının bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında mesleki kıdem değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir.

Öğretmenlerin mesleki kıdeminin bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında branş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin branşının bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında eğitim durumu değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark görülmezken bireysel kariyer yönetimi algıları genel puanında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık incelendiğinde eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının eğitim durumu lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında mezun olunan fakülte değişkenine göre “bireysel kariyer planlama” ve “bireysel kariyer geliştirme” alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmezken, “bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutunda ve bireysel kariyer yönetimi algıları genel puanında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde hem “bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutunda hem de bireysel kariyer yönetimi algıları genel puanında eğitim fakültesi ve ilahiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.5. Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri ile Bireysel Kariyer Yönetimi Algıları Arasındaki İlişkiye İlişkin Sonuçlar

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları ile 21. yüzyıl becerileri alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin 21. yüzyıl becerileri arttıkça bireysel kariyer yönetimi algılarının arttığı söylenebilir.

Araştırma Sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında mesleki kıdemlerine göre “yaşam ve kariyer becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” algıları arasında farklılıklar bulunmasının sebepleri araştırılarak bu becerilerin geliştirilmesine yönelik kurs, seminer vb. çalışmalar yapılabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerine yönelik algılarında “yaşam ve kariyer becerileri” ve “bilgi, medya ve teknoloji becerileri” boyutlarında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Mesleki kıdemler arasındaki farklılıklarının nedenleri araştırılabilir.

Araştırma sonucunda eğitim düzeyi lisansüstü olan öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenler, bireysel kariyer yönetimi algılarının artması için lisansüstü eğitim yapmaları konusunda teşvik edilebilir.

Araştırmada eğitim fakültesi ve ilahiyat fakültesi dışındaki fakültelerden mezun olmuş ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları düşük çıktığından, bu öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarını artırıcı hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları 21. yüzyıl becerilerine göre düşük seviyede çıkmıştır. Öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarını yükseltmeye yönelik yasal düzenlemelerin yanında öğretmen statüsünü artırıcı toplum eğitimleri ve öğretmen seminerleri düzenlenebilir.

Ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri alt boyutlarında en düşük ortalamanın “öğrenme ve yenilenme becerileri” boyutuna ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algıları ile 21. yüzyıl becerileri arasındaki pozitif ilişki düşünüldüğünde öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarını artırmak için 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Kaynaklar

- Anagün, Ş. S., Atalay N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen Adaylarına Yönelik 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., Arslangilay, A. S., Üstündağ, M. T. & Bilasa, P. (2019). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Özyeterlilik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 845-874.
- Çelebi, M. & Sevinç, Ş. (2019). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Yeterlilik Algılarının ve Bu Becerileri Kullanım Düzeylerinin Belirlenmesi. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi 26-27 Nisan 2019 içinde (s.157-172). Gaziantep.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 207-237.
- Çetin, C. & Karalar, S. (2016). X, Y ve Z Kuşağı Öğrencilerin Çok Yönlü ve Sınırsız Kariyer Algıları Üzerine Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi / Journal of Administrative Sciences*, 14(28), 157-197.
- Çınar, F. S. (2019). *Ortaokul Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Algılarının ve Görüşlerinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kars: Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EACEA/Eurydice Raporu (2015). Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algular ve Politikalar. Brüksel: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Eğmir, E. & Çengelci, S. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğretim Becerilerinin Yansıtıcı Düşünmeyi Uygulama Becerilerini Yordama Gücü. *Journal of History School*, 13(45), 1045-1077.
- Erdoğan, D. & Eker, C. (2020). Türkçe Öğretmen Adaylarının 21. yy Becerileri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 8(1), 118-147.
- Ereş, F. (2004). Milli Eğitim Bakanlığında Kariyer Yönetimi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eros, J. (2011). The Career Cycle and the Second Stage of Teaching: Implications for Policy and Professional Development. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 65-70.
- Gömleksiz, M. N., Sinan, A. T. & Döner Doğan, F. (2019). Türkçe, Türk Dili Ve Edebiyatı ile Çağdaş Türk Lehçeleri Öğretmen Adaylarının 21. Yüzyıl Becerileri Yeterlilik Algıları. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(19), 163-185.
- Güldü, Ö. & Ersoy Kart, M. (2017). Kariyer Planlama Sürecinde Kariyer Engelleri ve Kariyer Geleceği Algılarının Rolü. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 72(2), 377-400.
- Kanten, S. (2012). Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16), 191-205.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıyasoğlu, E. & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Öğrenen ve Öğreten Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Görüşleri Nelerdir? e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7(3), 240-261.
- Kocasarac, H. & Karataş, H. (2018). Yenilikçi Öğretmen Özellikleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-57.
- Kozikoğlu, İ. & Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri ile Mesleğe Adanmışlıkları Arasındaki İlişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). 21st Century Skills: Prepare Students for the Future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Menon, A. S. & Saraswathy, S. (2017). Career Perceptions of Students. *International Research Journal of Social Sciences*, 7(5), 208-219.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi. Mart 14, 2020 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf adresinden alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). MEB 2023 Vizyon Belgesi. Mart 14, 2020 tarihinde <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden alındı.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM]. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Ağustos 23, 2020 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYK_LERY.pdf adresinden alındı.
- Özan, M. B. & Kaya, K. (2009). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Kendilerini Yenileme ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ile İlgili Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen Niteliğinin Bir Göstergesi Olarak Sürekli Mesleki Gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- P21. (2006). 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri. Eylül 2, 2020 tarihinde <https://www.battelleforkids.org/networks/p21/frameworks-resources> adresinden alındı.

- Pellegrino, J. W. & Hilton, M. L. (2012). Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century. Washington: The National Academies Press.
- Saavedra, A. R. & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. Phi Delta Kappan, 94(2), 8-13.
- Sezer, Ő. (2016). Okul Yöneticilerinin İdeal Öğretmen Niteliklerine İlişkin Bilişsel Kurguları: Repertory Grid Tekniğine Dayalı Fenomenolojik Bir Çözümleme. Eğitim ve Bilim, 41(186), 37-51.
- Tan, H. (1989). Türk Eğitiminde Kalite Sorunu. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 129-139.
- Trilling, B. & Fadel, C. (2009). 21. St. Century Skills Learning For Life in Our Times. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley İmprint.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (2020). Büyük Türkçe Sözlük. Eylül 18, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı.
- Uyar, A. & Çiçek, B. (2021). Farklı BranŐlardaki Öğretmenlerin 21. Yüzyıl Becerileri. IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (9), 1-11.
- Vermunt, J. D. & Endedijk, M. D. (2011). Patterns in Teacher Learning in Different Phases of The Professional Career. Learning and Individual Differences, 21(3), 294-302.
- Yalçın İncik, E. (2020). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 1099-1112.
- Yavuz, M., Özkartal, T. & Yıldız, D. (2015). The Teacher Competencies and Teacher Education in International Reports. SDU International Journal of Educational Studies, 2(2), 60-71.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı: Araştırma, araştırmacılar tarafından birlikte yürütölmüŐtür.



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



Examination of Learning Activities in Biology Textbooks: 10th Grade Example*

Güntay TAŞÇI¹, Didem KILIÇ², Bahattin Deniz ALTUNOĞLU³

Research Article

Received: 19 October 2023, Accepted: 07 December 2023

ABSTRACT

This study aimed to examine the activities in textbooks that are effective in the biology teaching process regarding the Revised Bloom Taxonomy (RBT). In the study with content analysis, 10th-grade biology textbooks produced by three different publishing houses and used in schools and the 2018 biology curriculum were analyzed as documents. In the study, codes were developed based on the literature and Cohen's Kappa coefficient was calculated as the inter-coder agreement index for the coding process. The rates and frequencies of the codes obtained in this way were examined descriptively. To reach inferential results, cross-tables were created, and the chi-square test, one of the non-parametric statistical techniques, was used to determine statistical significance. According to the study's findings, it can be said that textbooks have the potential to meet curriculum gains and field-specific study methods. However, it has been determined that there are accumulations in the distribution of activities to RBT areas, activity tendencies vary in different textbooks, diversity in activity types and contents remains limited, and they do not change in terms of including field-specific methods on a unit basis. Based on these results, it is recommended that textbooks be developed in a way that provides a balanced distribution and diversity of RBT dimensions in terms of the types and contents of learning activities related to the teaching process they contain.

Keywords: Biology teaching, Textbook evaluation, Learning activity

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Although it has different definitions, it is possible to define learning activities as purposeful and organized activities for individuals to achieve targeted learning outcomes (Eurostat, 2016; Caladine, 2011). Orlich et al. (2009) emphasize the necessity of rational and cohesive activity planning in education while highlighting the significance of classifications in setting instructional objectives. In the literature, the execution of the instructional process is frequently assessed in close association with the textbook, instruction (teacher), and learning (Ensor et al., 2002; Marks et al., 2023; Reichenberg, 2016). Textbooks that are expected to reflect the curriculum both in terms of content and the teaching approach of the program are frequently chosen as research subjects. However, when the literature is examined, it is seen that there is a need for studies that compare and examine the learning activities in biology textbooks within the framework of the curriculum. Tanner and Allen (2004) draw attention to the differences between learners regarding their learning characteristics. In this context, it is considered necessary that textbooks provide appropriate learning activities to realize biology learning environments within the framework of current learning theories and in a process that considers student characteristics. In this research, 10th-grade biology

* A part of this study was presented as an oral presentation at the National Biology Education Congress (2022) and was published as an abstract.

¹ Assoc.Prof., Dr. Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, gtasci@erzincan.edu.tr 0000-0002-2141-2616

² Prof.Dr., Aksaray University, Faculty of Education, didem@aksaray.edu.tr 0000-0002-2250-8580

³ Assist.Prof.Dr., Kastamonu University, Faculty of Education, bdaltunoglu@kastamonu.edu.tr 0000-0001-2345-6789

textbooks produced by different publishing houses were compared and examined in terms of the learning activities they offered, according to the framework of units and curriculum. The textbooks' activities were classified based on the Revised Bloom Taxonomy (RBT) within the study's scope.

Methods

The study examined 10th-grade biology textbooks published by three different publishing houses and accepted as textbooks by MoNE through content analysis. The textbooks were coded with letters (A, B, C) and examined with the help of the MS Excel program. Within the research scope, the primary activity types and contents were determined (Crowe et al., 2008; Hofer & Harris, 2011). This stage was carried out with the full consensus of three researchers. Two researchers independently coded the activity types according to their contents to the levels of knowledge and cognitive process dimensions in the RBT taxonomy (Anderson et al., 2001). Then, all of these codings were negotiated in two stages. As an indicator of inter-coder agreement, Cohen's Kappa values exceeded the desired value of 0.70 at the end of the consensus negotiations (Knowledge dimension $k = 0.891$, $p < 0.05$; Cognitive process $k = 0.83$, $p < 0.05$). Descriptive statistics, Chi-Square compatibility tests and relationship tests were used to analyze the data obtained from the documents examined by content analysis.

Results

The research activity type, identified as being included in textbooks, is reported to have the highest occurrence rate at 54.9% among research, experimentation, observation, modelling, problem-solving, and presentation preparation activity types. Regarding the content of these activity types, concept research that expands the subject was included the most, with a rate of 36.3%. A total of 113 activity types, prepared with 29 different contents, have the potential to support students' skills in scanning scientific resources, dealing with terminology, microscopic observation, preparing an experimental setup, recording data, and inferring. It was determined that the order in the distribution of activities to units was Ecosystem Ecology and Current Environmental Problems (49%), Cell Divisions (28%) and General Principles of Heredity (23%). This distribution is parallel to the number of achievements in the units. It is seen that there is no statistical significance in the distribution of activity types to units ($\chi^2(4) = 7596$, $p > 0.05$). The trend in the distribution of activity types and contents is partially similar for textbooks developed by different publishing houses. However, the textbooks differ in the level of statistical significance in terms of activity preferences ($\chi^2(4) = 21.313$, $p < 0.05$). However, it is seen that textbooks rarely or never include some activity content types. Another research result is that the activities within the frame of the RBT related to higher-order thinking skills, such as analysis, evaluation, and creation, are at the lowest rate. The unit that includes the least activities at these levels is the General Principles of Genetics unit.

Discussion and Conclusions

Activities' cognitive, affective and action-based characteristics are emphasized, and their balanced distribution in the learning process is underlined (Bonwell & Eison, 1991; Förtsch et al., 2017). It is emphasized that learner characteristics should be considered in learning (Tanner & Allen, 2004) based on the views that theoretically supported learning occurs through social and individual structuring (Förtsch et al., 2017; Tanner & Allen, 2004). Accordingly, it is considered essential to eliminate the finding that the activity types and contents in the examined textbooks are limited. Offering different activities instead of focusing on a certain activity will increase diversity and enable a more productive learning environment. Crowe et al. (2008) show that learning activities in the biology teaching process can be developed in different cognitive process dimensions for the same type of activity. In addition, Anderson et al. (2001) emphasize that activities should be at different levels of cognitive process dimensions to achieve the targeted gains. Instead of overseeing a distribution similar to the curriculum in the distribution of activities to units, textbooks and RBT levels, it should be ensured that they include activities that show a balanced distribution at different cognitive levels to achieve these gains. For biology teaching to take place within the scope of the skills emphasized in international (NRC [National Research Council], 1996; Bybee, 2013) and national (MoNE, 2018) criteria, it will be guiding to take into account the suitability of activity types and contents with the scientific study methods of the subject area and field teaching. Although the examination of three different selected textbooks and the topics within the scope of the 10th grade provides valid results for this research, it is a limitation. By carrying out similar studies for other grade levels, it will be possible to gain a more holistic perspective on the entire biology curriculum.

Biyoloji Ders Kitaplarında Bulunan Öğrenme Etkinliklerinin İncelenmesi: 10. Sınıf Örneği*

Güntay TAŞÇI¹, Didem KILIÇ², Bahattin Deniz ALTUNOĞLU³

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 19 Ekim 2023, **Kabul Tarihi:** 07 Aralık 2023

ÖZET


Bu çalışmada biyoloji öğretim sürecinde etkili olan ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) bakımından incelenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. İçerik analizi ile gerçekleştirilen çalışmada üç farklı yayın evi tarafından üretilen ve okullarda kullanılan 10. sınıf biyoloji ders kitapları ve 2018 biyoloji öğretim programı doküman olarak analiz edilmiştir. Çalışmada kodlar alan yazına dayalı olarak geliştirilmiş ve kodlama süreci için kodlayıcılar arası uyum indeksi olarak Cohen's Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Bu yolla elde edilen kodların betimsel olarak oranları ve sıklıkları incelenmiştir. Çıkarımsal sonuçlara ulaşabilmek için ise çapraz tablolar oluşturulmuş istatistiksel anlamlılıkları için parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden olan ki-kare testi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğretim programı kazanımlarını ve alana özgü çalışma yollarını karşılama potansiyelinde oldukları söylenebilir. Ancak etkinliklerin dağılımlarında YBT alanlarına birikmeler olduğu, farklı ders kitaplarında etkinlik eğilimlerinin değiştiği, etkinlik türü ve içeriklerinde çeşitliliğin sınırlı kaldığı ve bunların ünite bazında alana özgü yöntemler içerme bakımından değişmedikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlara dayalı olarak ders kitaplarının içerdikleri öğretim sürecine yönelik öğrenme etkinliklerinin türleri ve içerikleri bakımından YBT boyutlarına dengeli bir dağılım gösterecek biçimde ve çeşitlilikte geliştirilmesi önerilmektedir.


Anahtar Kelimeler: Biyoloji öğretimi, Ders kitabı inceleme, Öğrenme etkinliği

1. Giriş

Öğrenme araştırmalarının kuramsal boyutunu oluşturan öğrenme teorileri öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ortak bir çatı altında farklı bakış açıları ile açıklamaktadır. Davranışçı ya da bilişsel öğrenme kuramları zaman içinde öğrenme kavramını kendi perspektiflerinden ele alarak öğrenmeye dair önemli açıklamalar getirmişlerdir. Bilişsel öğrenme kuramları çerçevesinde geliştirilen yapılandırmacı paradigma öğrenme sürecinde aktif yaşantıya ve bilginin zihinsel işleme süreçlerine dikkat çekmektedir (Fox, 2001). Buna dayalı olarak Driver ve diğerleri (1994) bilimsel bilgilerin yapılandırılmasının sosyal ve bireysel etkinlikler ile mental süreçlerde gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Diğer taraftan Kolb (1984) tarafından geliştirilen deneyimsel öğrenme modeli öğrenmenin gerçek yaşam deneyimleri ile bilginin transfer edilerek anlam oluşturulması olarak ifade edilmektedir (Chan, 2012; Jose, Patrick ve Moseley, 2017; Morris, 2020). Öğrenme kuramlarına dayalı bu bakış açıları sonucunda öğrenme sürecinde öğrenenlerin aktif, yani deneyimleri yoluyla öğrenme sürecini yöneten ve bilgiyi yapılandıran ya da pasif, yani bilginin alıcısı durumunda olma şeklinde ayrıma gidilmiştir (Chan, 2012; Morris, 2020). Förtsch ve diğerleri (2017) etkinliklerin sadece yapmaya dayalı davranışsal olarak anlaşılması gerektiğini, bilişsel aktivasyon sağlayan etkinliklerin de önemini vurgulamaktadır. Buna paralel olarak Bonwell ve Eison (1991) öğrencilerin hem pasif hem de aktif olarak öğrenebileceklerini vurgulamaktadır. Johnson ve Johnson (2019) ise aktif öğrenmenin, öğrenenlerin öğrenme etkinliklerine duygusal ve bilişsel katılımını içerdiğini belirtmektedir. Literatürdeki kuramsal ve deneysel olarak ön plana çıkan bu yaklaşımlar öğrenme etkinliği kavramını gündeme getirmiştir. Öğrenme etkinliği bireylerin bilgi, beceri veya yeteneklerini iyileştirmek için amaçlı ve organize edilmiş aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Eurostat, 2016). Caladine (2011) tarafından ise öğrenme etkinliği öğrenenlerin, hedeflenen öğrenme çıktılarını ulaşımları için öğrenme sürecinde yaptıkları şeyler olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde Yelin ve Lisa (2022) öğrencilerin öğrenme çıktılarını ulaşmasını sağlamak için öğrencilerin yapacakları şeklinde tanımlanmaktadır. Bu kapsamda etkinlikler daha çok öğrenen aktivitesini sağlamaya yönelik, aktif öğrenmeyi destekleyici çeşitli

* Bu çalışmanın bir bölümü Ulusal Biyoloji Eğitimi Kongresinde (2022) sözlü bildiri olarak sunulmuş, özet olarak basılmıştır.

¹ Doç.Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gtasci@erzincan.edu.tr  0000-0002-2141-2616

² Prof.Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, didem@aksaray.edu.tr  0000-0002-2250-8580

³ Dr.Öğ.Üyesi, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yazar1mail@gmail.com mailauthor1@gmail.com  0000-0001-2345-6789

faaliyetleri içeren süreçler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenmede aktif öğrenmeyi sağlamak için önemli bir bileşen olan etkinlikler farklı araştırmalarda değişik şekillerde ele alınmıştır. Bonwell ve Einson (1991) aktif öğrenmeyi destekleyici öğrenme öğretme yöntemlerini öğrenme stratejileri olarak ele almıştır. Bunları; demonstrasyon, soru cevap, tartışma, problem çözme, bilgisayar destekli öğrenme, işbirlikli öğrenme, drama, rol oynama, oyun olarak sıralamıştır. Farklı araştırmalarda, öğrencilerin bir metni ya da harita, grafik, tablo gibi farklı medya formatlarını okuması, anlamlandırması; tartışma, sıralama, karşılaştırma yapma, soru yanıtlama, görüşme yapma, araştırma yapma, grafik tablo oluşturma, deney yapma, sunu hazırlama, rapor yazma, bülten dergi çıkarma, hesaplama yapma, gözlem gibi çalışmalar etkinlik olarak ele alınmaktadır (Efe Aslan, Efe ve Yücel, 2012; Hofer ve Harris, 2011; Üçüncü, Sakiz ve Ada, 2016; Ütkür, 2018). Crowe, Dirks ve Wenderoth (2008) biyoloji öğretiminde ölçme değerlendirme amaçlı görevler dışında öğrenenler için öğrenme etkinliklerini hesaplama, grafik, kavram haritası, tanılama, soyağacı, punnet karesi gibi alana özgü temel çalışma yollarını içeren bir sınıflandırma yapmıştır.

Orlich ve diğerleri (2009) öğretimi planlamayı mantıklı ve bütünlük oluşturan etkinlikler için gerekli görürken, hedeflerin belirlenmesinde sınıflamaların önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Planlamada eğitim hedeflerinin sınıflaması için ilk olarak Bloom ve diğerleri (1956) tarafından tek boyutlu bir yapıda yapılan ve daha sonra Anderson ve diğerleri (2001) tarafından bilgi ve bilişsel süreç boyutları olarak iki boyutlu bir yapıya dönüştürülen sınıflama en yaygın olarak dikkate alınmaktadır. Bloom taksonomisinde öğrenme hedefleri basitten karmaşığa doğru aşamalı bir şekilde sıralanmıştır ve üst basamaklardaki hedefler için alt basamaklardaki hedeflerin gerçekleşmesi önkoşulu bulunur. 1956 yılından beri önemini kaybetmeden yaygın olarak kabul gören bu sınıflama zamanla öğrenmeyi açıklayan bilimsel anlayış ve kuramların da gelişimi ile çeşitli eleştiriler almaya başlamış ve bir revizyon gereği duyulmuştur. Bloom'un meslektaşları ve öğrencileri tarafından taksonomiye yenileme çalışmaları 2001 yılında tamamlanarak yayımlanmıştır. YBT orijinal taksonomiye bilgi ve bilişsel süreç boyutu olan 2 boyutlu bir yapıya dönüştürmüş, bununla beraber basamaklarda da yenilikler yapılmıştır (Bümen, 2006; Tutkun, 2012). Böylece günümüz eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasında daha esnek, uygulanabilir ve güncel bir taksonomi literatüre kazandırılmıştır. Hedeflerin etkili olarak sınıflandırılması öğretimin planlanmasından, gerçekleştirilmesine ve değerlendirilmesine kadar tüm süreçleri etkilemektedir (Anderson ve diğerleri, 2001). Bununla birlikte literatürde öğretim sürecinin gerçekleştirilmesinde ders kitabı, öğretim (öğretmen) ve öğrenme sıklıkla yakın ilişkili olarak ele alınmıştır (Ensor ve diğerleri, 2002; Marks ve diğerleri, 2023; Reichenberg, 2016). Bu teorik temellere dayalı olarak öğretmenlerin öğretim süreçlerini yürütmelerinde öğretim programları ve buna uygun olarak hazırlanmış ders kitapları ön plana çıkmaktadır. Öğretim programlarına bağlı olarak öğretim sürecini planlama ve gerçekleştirilmede öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi işlevsel bir değere sahiptir. Öğrenme etkinliklerinin, gerek ünite gerekse ders planlarında yer alması gerektiği belirtilmektedir (Orlich ve diğerleri, 2009, s.106-117). Johnson ve Johnson (2019) iyi tasarlanmış bir dersin öğrenciyi aktif ve öğrenmeye hazır hale getirmesi gerektiğini bildirmektedir. Bu kapsamda Anderson ve diğerleri (2001, p.100) öğretim hedeflerinin yeni taksonomiye yerleştirilmesi ile birlikte bu kazanımların gerçekleştirilmesi bağlamında öğrenme etkinliklerini de taksonomiye dâhil etmektedir. Buna göre öğretim programlarında yer alan kazanımlara ulaşılabilmesi etkinlikler ile ilişkili hale gelmektedir. Öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesi, öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında aracı bir rol üstlenirken, hedeflere ulaşabilmek için tasarlanmış etkinliklerin gerçekleştirilmesi etkili bir öğretim ortamının oluşmasına olanak sağlamaktadır. Buna uygun olarak Crowe ve diğerleri (2008) tarafından yapılan çalışmada biyoloji öğretiminde bazı öğrenme etkinliklerinin Bloom taksonomisine uygun olarak sınıflaması yapılmıştır.

Öğretim programlarının incelenmesini konu alan araştırmalar genel olarak beceriler ve değerler bağlamında incelemeleri içerirken, öğretim programlarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirildiği araştırmalara yaygın olarak rastlanmaktadır. Buna paralel olarak biyoloji eğitimi alanında öğretim programlarının çeşitli beceriler ve YBT kapsamında incelendiği araştırmalar (Aydın ve Aslan, 2021; Cangüven ve diğerleri, 2017; Çetin ve Başbay, 2015; Efe ve Efe, 2018; Güngör Cabbar ve diğerleri, 2020) ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre biyoloji dersi öğretim programlarının değerlendirildiği araştırmaların (Altunoğlu ve Atav, 2005; Çevik ve Atici, 2015; İpek, Atik ve Erkoç, 2021; Mürşet ve Hasan, 2014) literatürde yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik çalışmalar yapmak; programların etkililiğini, uygulanabilirliğini ve nihai amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek, programların hata ve eksiklerini saptamak, uygulamada yaşanan problemleri ortaya çıkarmak için oldukça önemli görülmektedir (MEB, 2020). Bu araştırmaların gerekliliği, bir diğer inceleme alanı olan ders kitapları için de geçerlidir ve yine farklı değişkenler ve alanlar için ders kitabı incelemelerine de sık

rastlanmaktadır (Chiappetta ve Fillman, 2007; Duncan, Lubman ve Hoskins, 2011; Efe Aslan vd., 2012; Koçak ve Şimşek, 2022; Özbaş, 2011; Yang, Liu ve Liu, 2019). Ders kitaplarının eğitim öğretim sürecindeki çok yönlü etkileri ders kitabı araştırmalarına farklı değişkenlerin ele alınması şeklinde yansımıştır (Akdaş, Yazıcı ve Özyurt, 2021; Çetin ve Çakır, 2013; Efe Aslan vd., 2012; Kerpiç ve Bozkurt, 2011; Üçüncü ve diğerleri, 2016). Ders kitabı incelemelerinde biyoloji ders kitaplarının araştırma inceleme, bilimsel süreç becerileri, bilimin doğası özellikleri, pedagojik özellikleri, öğretmenlerin kullanımları gibi değişkenler bakımından incelendikleri görülmektedir (Chiappetta ve Fillman, 2007; Duncan ve diğerleri., 2011; Efe Aslan ve diğerleri, 2012; Koçak ve Şimşek, 2022; Özbaş, 2011; Yang ve diğerleri, 2019; Vojíř ve Rusek, 2019). Bununla beraber biyoloji ders kitaplarının içeriğindeki etkinlikler bakımından öğretim programı çerçevesinde karşılaştırılarak incelendiği çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Tanner ve Allen (2004) öğrenmede öğrenenlerin öğrenme özellikleri bakımından farklılıklarına dikkat çekmektedir. Bu kapsamda biyoloji öğrenme ortamlarının güncel öğrenme kuramları çerçevesinde ve öğrenci özelliklerini dikkate alan bir süreçte gerçekleştirilmesi için ders kitaplarının uygun öğrenme etkinlikleri sunması önemli görülmektedir. Bunun için ders kitaplarının etkinlikleri bakımından YBT düzleminde incelenmesinin katkı sağlayıcı bir bakışı geliştireceği düşünülmektedir. Bu araştırmada farklı yayınevleri tarafından hazırlanmış (ders kitabı türü) 10. sınıf biyoloji ders kitapları, etkinlikleri bakımından, üniteler ve öğretim programı çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda biyoloji dersi öğretim programı kazanımlarına ulaşılabilmesi için ders kitaplarında yer alan öğrenme etkinliklerinin türleri ve içeriklerinin belirlenmesi öncelikli olarak hedeflenmiştir. Ayrıca biyoloji ders kitaplarında sunulan öğrenme etkinliklerinin konu alanı çalışmalarına, ders kitabı türüne ve YBT alanlarına dağılımları bakımından incelenmiştir. Böylece ders kitaplarında sunulan öğrenme etkinliklerinin bu değişkenler bakımından incelenmesi ve biyoloji öğretim programı ile karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. 10. sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki üniteler nelerdir ve kazanımların YBT dağılımları nasıldır?
2. 10. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki etkinlik türleri nelerdir?
3. 10. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki etkinlik türleri ve içeriklerinin sıklıkları nasıldır?
4. 10. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki etkinlik türleri ve içeriklerinin ünitelere göre dağılımları nasıldır?
5. 10. sınıf biyoloji etkinlik türleri ve içeriklerinin farklı ders kitaplarına göre dağılımları nasıldır?
6. 10. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki etkinlik türlerinin YBT'ye göre dağılımları nasıldır?
7. 10. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki etkinlik türleri ve ünitelere göre dağılımları arasında ilişki var mıdır?
8. 10. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki etkinlik türleri ve ders kitaplarına göre dağılımları arasında ilişki var mıdır?
9. 10. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki etkinlik türleri ve YBT'ye göre dağılımları arasında ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Yürütülen çalışma insan deneklerden veri toplamayı içermediği için İnsan Araştırmaları Etik Kurulu izni gerekmemektedir.

2.2. Araştırma Deseni

Yürütülen çalışmada biyoloji ders kitapları içerik analizi ile incelenmiştir (Mayring, 2002). İçerik analizi, nitel çözümleme stratejisi olarak betimleme amacı ile sıklıkla kullanılmaktadır. İçerik analizinin önemli aşaması olan kodlama yolu ile ulaşılan bulguların sunumunda nitel geleneğe bağlı kalınabileceği gibi kodlara ilişkin sayısal verilerin betimsel ve çıkarımsal istatistiklerine de başvurulabilmektedir (Schreier, 2014, p.180).

2.3. Dokümanlara Ulaşma

Çalışmada içerik analizi ile incelenmek üzere 10. sınıf düzeyinde yazılmış, üç farklı yayınevi tarafından yayımlanan ve MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edilen 10. sınıf biyoloji ders kitaplarına ulaşılmıştır. Ders kitapları harf ile (A, B, C) kodlanarak incelenmiştir. Buna ek olarak MEB Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sisteminden MEB (2018) ortaöğretim biyoloji dersi öğretim programına ulaşılmıştır. Böylece ders kitaplarındaki ünitelerin ve alt konuların öğretim programına uygun olarak yapılandırıldığı görülmüştür.

2.4. Verinin Hazırlanması

Öncelikle araştırmanın amacı doğrultusunda ders kitaplarında ünite içerisinde özellikle öğretim sürecinde kullanılacak etkinliklerin incelenmesine karar verilmiştir. Bu nedenle ünite sonlarındaki daha çok ölçme değerlendirmeye yönelik soru maddeleri dâhil edilmemiştir. Ancak konu içeriklerinde yer verilen alıştırmalar, problem çözme, çözümlü örnekler ve kaynak taraması gerektiren çalışmalar öğrenme etkinliği kapsamında değerlendirilmiştir. Ayrıca ünite içerisindeki farklı isimler ile verilen okuma parçaları ve bilgilendirici bölümler de analize dâhil edilmemiştir. Bu bölümlerin tam anlamıyla bir etkinlik süreci içermekten daha çok materyal düzeyinde sunuldukları düşünülmüştür. Böylece araştırmanın analiz birimi içerikte sunulan farklı uzunluklardaki öğrenme etkinlikleri olarak belirlenmiştir. Daha sonra ders kitaplarının sistematik ve karşılaştırmalı olarak incelenebilmesi için MS Excell programına, kitap kodu, etkinlik adı, sayfa numarası ve etkinlik içeriğinden oluşan bir veri tabanı oluşturulmuştur.

2.5. Verilerin Kodlanması

Araştırmanın kodlarının belirlenmesi için öncelikle ilgili literatürdeki temel etkinlik tipleri belirlenmiştir (Crowe ve diğerleri, 2008; Hofer ve Harris, 2011). Daha sonra ders kitapları incelenerek oluşturulan veri tabanındaki etkinlikler incelenmiştir. Bu etkinliklerin literatüre göre uygun olanlarına kodlar atanmıştır. Bunlar, araştırma, deney, gözlem (alan gezisi), modelleme, problem çözme, sunum hazırlama şeklindedir. Bu kodlar 'etkinlik türü' olarak temalaştırılmıştır. Etkinlik türleri incelendiğinde ise farklı içeriklerde alt türlere ayrılacaklarına karar verilmiştir. Bu kapsamda araştırma etkinlik türü genel olarak kaynak taraması yolu ile bir inceleme yapılmasını içerirken, bazılarında ders kitabı kapsamında olmayan ya da kısmen olan ileri düzey kavramları bazen de ders kitabı kapsamındaki kavramları içerdikleri görülmüştür. Bazı etkinliklerde ise verilen bir duruma açıklama geliştirilmesi, modelleme yapılması, infografik hazırlanması gibi ürünleri içerdikleri görülmüştür. Bu durumlar da dikkate alınarak etkinlik türlerine alt kodlar oluşturulmuş ve bunlar 'etkinlik içeriği' olarak temalaştırılmıştır. Bu çalışmalar alan uzmanı üç araştırmacı tarafından uzlaşma ile gerçekleştirilerek son halleri verilmiştir. Araştırma soruları için önem arz eden diğer bir değişken ise YBT'dir. Bu kapsamda etkinliklerin ve kazanımların YBT'ye göre kodlanması için Anderson ve diğerleri (2001) ve Krathwohl (2002) tarafından önerilen taksonomi boyutları ve tanımları kullanılmıştır. Oluşturulan bu kodlama çerçevesine göre kodlama işlemi tüm veri setine uygulanmıştır.

2.5.1. Güvenirlik

Etkinlik türlerinin içeriklerine göre YBT bilgi ve bilişsel süreç boyutlarının düzeylerine kodlanması sürecinde öncelikle bir araştırmacı tarafından kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra bu kodlamaların tamamı ikinci bir araştırmacı tarafından yapılmış ve iki aşamalı bir şekilde uzlaşma görüşmeleri yapılmıştır. Bu aşamalarda kodlayıcılar arası uyum göstergesi olarak Cohen's Kappa değerleri hesaplanmış ve tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1
Bilgi Boyutu İçin Birinci ve İkinci Aşamalar Kodlayıcılar Arası Uyum Sonuçları

		İkinci Değerlendirmeci					Toplam	Cohen's Kappa	p
		İşlemsel	Kavramsal	Olgusal	Üstbilişsel				
Birinci Aşama	Birinci Değerlendirmeci	İşlemsel	15	1	0	0	16	0,522	0,000
		Kavramsal	2	43	1	3	49		
		Olgusal	0	24	7	2	33		
		Üstbilişsel	0	2	1	12	15		
Toplam		17	70	9	17	113			
İkinci Aşama	Birinci Değerlendirmeci	İşlemsel	16	1	0	0	17	0,891	0,000
		Kavramsal	1	66	1	1	69		
		Olgusal	0	2	7	0	9		
		Üstbilişsel	0	1	0	17	18		
Toplam		17	70	8	18	113			

Bilgi boyutu için birinci aşamada kodlayıcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir uyumun olduğu ($k = 0,522, p < 0,05$) görülmektedir. Ancak ikinci aşamada kodlayıcılar arasındaki uyumun istenen değer olan 0.70'in üzerine çıktığı görülmektedir ($k = 0,891, p < 0,05$). Bilişsel süreç boyutu için kodlayıcılar arası uyum değerleri ise Tablo 2 ve Tablo 3 ile sunulmuştur. Buna göre bilişsel süreç boyutlarının kodlanmasında birinci aşamada istatistiksel olarak anlamlı olan Cohen's Kappa değeri ($k = 0,547, p < 0,05$), ikinci uygulamada 0,70 değerinin üstünde ve istatistiksel olarak anlamlı bir değere ulaşmıştır ($k = 0,83, p < 0,05$).

Tablo 2
Bilişsel Süreç Boyutu İçin Birinci Aşama Kodlayıcılar Arası Uyum Sonuçları

		İkinci Kodlayıcı					Toplam	Cohen's Kappa	p
		Analiz	Anlama	Hatırlama	Uygulama	Yaratma			
Birinci Kodlayıcı	Analiz	3	2	0	0	0	5	0,547	0,000
	Anlama	2	56	1	0	1	60		
	Değerlendirme	0	0	0	1	0	1		
	Hatırlama	1	11	5	1	0	18		
	Uygulama	0	5	1	18	1	25		
	Yaratma	0	3	0	0	1	4		
Toplam		6	77	7	20	3	113		

Tablo 3
Bilişsel Süreç Boyutu İçin İkinci Aşama Kodlayıcılar Arası Uyum Sonuçları

		İkinci Değerlendirmeci					Toplam	Cohen's Kappa	p	
		Analiz	Anlama	Değerlendirme	Hatırlama	Uygulama				Yaratma
Birinci Kodlayıcı	Analiz	5	1	0	0	0	0	6	0,83	0,000
	Anlama	2	70	0	0	0	0	72		
	Değerlendirme	0	0	1	0	0	0	1		
	Hatırlama	0	3	0	5	0	0	8		
	Uygulama	0	3	0	0	20	1	24		
	Yaratma	0	0	0	0	0	2	2		
Toplam		7	77	1	5	20	3	113		

Son aşamada ulaşılan uyum düzeyinden sonra uyum olmayan kodlamalar için iki araştırmacının ortak kararı olana kadar tüm etkinliklerin kodlanması sağlanmıştır.

2.6. Veri Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma sorularına yanıt aranması için içerik analizi ile incelenen dokümanlardan elde edilen verilerin, betimleyici istatistiklerden olan sıklıklarının ve oranlarının (%) belirlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca etkinliklerin üniteler, kitap kodları ve YBT değişkenleri bakımından dağılımları çapraz tablolar ve bu dağılımlar arasındaki ilişkinin istatistiksel anlamlılığının incelenebilmesi için Ki Kare uyumluluk testi ve ilişki testleri kullanılmıştır. Bu testlerin kullanılması için önkoşulların sağlanmasına yönelik olarak etkinlik türü değişkenindeki uygun kodlar birleştirilmiştir. Bu kapsamda 'sunum hazırlama' ve 'forum düzenleme' etkinlik türleri 'araştırma' etkinliğine dâhil edilmiş, 'gözlem' ve 'modelleme' etkinlik türleri ise 'deney' etkinliği ile birleştirilmiştir. Bu yolla çapraz tablolardaki sıklıkların %20'sinden fazlasının beş ve beşten büyük olması sağlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Betimsel Bulgular

Tablo 4 biyoloji dersi öğretim programı 10. sınıf ünite ve kazanımlarının YBT'ye göre dağılımlarını göstermektedir. Tabloya göre 10. sınıf biyoloji konuları Hücre Bölünmeleri, Kalıtımın Genel İlkeleri, Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları olmak üzere üç üniteyi kapsamakta ve toplam 17 kazanım içermektedir.

Tablo 4

Biyoloji Dersi Öğretim Programı 10. Sınıf Kazanımlarının YBT'ye Göre Dağılımları

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu	Üniteler			Genel Toplam
		Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları	Hücre Bölünmeleri	Kalıtımın Genel İlkeleri	
Kavramsal		3	4	2	9
	Analiz	1	-	-	1
	Anlama	2	4	2	8
Olgusal		4	1	-	5
	Anlama	3	1	-	4
	Değerlendirme	1	-	-	1
Üstbilişsel		3	-	-	3
	Anlama	1	-	-	1
	Yaratma	2	-	-	2
Genel Toplam		10	5	2	17

Kazanımların dağılımları Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesi için iki kazanım, Hücre Bölünmeleri ünitesi için beş ve Ekosistem Ekolojisi ünitesi için 10 kazanım şeklindedir. Bu kazanımların YBT'ye göre dağılımlarının bilgi boyutunun kavramsal bilgi basamağında (9) ve bilişsel süreç boyutunun anlama basamağında (13) biriktiği görülmektedir. Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları ünitesi için kazanımların kavramsal, olgusal ve üstbilişsel bilgi düzeylerinde yazıldıkları görülmektedir. Bu boyutların anlama, analiz, değerlendirme ve yaratma bilişsel düzeylerini içermektedir. Diğer iki ünite ise olgusal ve kavramsal bilginin anlama düzeyini içermektedir.

Tablo 5 üç farklı 10. sınıf ders kitabında bulunan etkinlik türleri ve içeriklerine ait sıklık ve oranlarını göstermektedir. İncelenen 10. sınıf biyoloji ders kitaplarında 29 çeşit toplamda 113 adet etkinlik olduğu belirlenmiştir. Etkinlik türlerinden sırası ile araştırma (f = 62, %54,9), problem çözme (f = 27, %23,9), deney (f = 9, %8), sunum hazırlama (f = 6, %5,3), gözlem (alan gezisi) ve modelleme (f = 4, %3,5), forum düzenleme (f = 1, %0,9) etkinliklerine yer verilmiştir. Kitaplarda en sık yer verilen etkinlik türü olan araştırma etkinliklerinden içeriği konuyu genişletici kaynak incelemesi olanlar en yüksek oranda (f =

41, %36,3) düzenlenmiştir. Bunun hemen ardından ise araştırma içeriği, açıklama geliştirme olan (f = 10, %8,8) ve ileri kavram araştırması olan (f = 4, %3,5) araştırma etkinliklerine yer verildiği anlaşılmaktadır. Araştırma etkinliği kapsamındaki diğer etkinlik içerikleri ise çoğunlukla bir tane ile sınırlıdır.

Tablo 5

Ders Kitaplarında Bulunan Etkinlik Türleri ve İçeriklerinin Dağılımları

Türü	İçerik	Sıklık (f)	Oran (%)
Araştırma		62	54,9
	Konuyu genişletici kaynak incelemesi	41	36,3
	Açıklama geliştirme	10	8,8
	İleri kavram araştırması	4	3,5
	Öneri sunma	2	1,8
	Broşür hazırlama	1	0,9
	Grafik hazırlama ve değerlendirme	1	0,9
	İnfografik oluşturma	1	0,9
	Modelleme	1	0,9
	Veri toplama ve veri analizi	1	0,9
Deney		9	8,0
	Mikroskopik gözlem	5	4,4
	Veri üretme ve veri analizi	2	1,8
	Canlı kültürü inceleme	1	0,9
	Kontrollü deney	1	0,9
Forum düzenleme		1	0,9
	Forum	1	0,9
Gözlem (Alan Gezisi)		4	3,5
	Dijital ürün geliştirme	1	0,9
	Şema üretme	1	0,9
	Veri toplama	1	0,9
	Veri toplama ve veri analizi	1	0,9
Modelleme		4	3,5
	Süreç modeli	2	1,8
	Kavram haritası oluşturma	1	0,9
	Kavram modeli	1	0,9
Problem çözme		27	23,9
	Problem çözme	15	13,3
	Soru yanıtlama	7	6,2
	Hesaplama	2	1,8
	Mikroskopik görsel yorumlama	1	0,9
	Şema yorumlama	1	0,9
	Tablo yorumlama	1	0,9
Sunum Hazırlama		6	5,3
	Dijital ürün geliştirme	5	4,4
	Şema üretme	1	0,9
Genel Toplam		113	100,0
Etkinlik Çeşidi		29	

Problem çözme etkinlik türünde en yüksek oranda (f = 15, %13,3) problem çözme içeriği gelirken ön bilgileri yoklama niteliğinde açık uçlu soruları yanıtlama içeriğindeki etkinlikler ise (f = 7) %6,2 oranındadır. Şema, tablo, görsel yorumlama içeriğindeki etkinlikler ise 1-2 tane ile sınırlıdır. Deney etkinlik

türü en yüksek oranda mikroskopik gözlemi ($f = 5, \%4,4$) içerirken, veri üretme ve veri analizi, canlı kültürü inceleme ve kontrollü deney içeriklerinin sıklığı 1-2 adettir. Sunum hazırlama etkinlikleri en yüksek oranda ($f = 5, \%4,4$) dijital ürün geliştirme şeklinde sunulmuştur. Gözlem (alan gezisi) etkinlik türü veri toplama, veri analizi, şema ve dijital ürün geliştirme içeriklerini eşit oranda ($\%0,9$) içermektedir. Modelleme etkinlikleri ise kavram, süreç modelleri ve kavram haritası geliştirme şeklindedir.

Tablo 6, etkinlik türleri ve içeriklerinin ünitelere göre dağılımlarını göstermektedir. Buna göre etkinliklerin $\%49$ 'u ($f = 55$) Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları ünitesinde, $\%28$ 'i ($f = 32$) Hücre ve Hücre Bölünmeleri ünitesinde, ve $\%23$ 'ü ($f = 26$) Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesine yer almaktadır. Tüm ünitelerde en yüksek oranda araştırma etkinlik türüne ($\%30, \%14, \%11$) ve etkinlik içeriği olarak ise konuyu genişletici kaynak incelemesine ($\%22, \%7, \%7$) yer verildiği görülmektedir. Bunun ardından ise problem çözme etkinlik türüne ise sırası ile $\%10, \%4$ ve $\%10$ oranlarında yer verilmiştir. Ünitelerdeki etkinlik oranları farklı olmakla birlikte ünite içerisindeki etkinlik türü dağılımlarının benzer olduğu görülmektedir. Ünitelerin içerdikleri etkinlik çeşidi ise Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları ünitesinde 19, Hücre Bölünmeleri ünitesinde 10, Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesinde ise 7 adettir.

Tablo 6
Etkinliklerin Ünitelere Göre Dağılımları

Etkinlik Türü/İçerik	Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları		Hücre Bölünmeleri		Kalıtımın Genel İlkeleri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Araştırma	34	30	16	14	12	11	62	55
Konuyu genişletici kaynak incelemesi	25	22	8	7	8	7	41	36
Açıklama Geliştirme	4	4	4	4	2	2	10	9
İleri kavram araştırması	-	0	4	4	-	0	4	4
Öneri sunma	2	2	-	0	-	0	2	2
Broşür hazırlama	1	1	-	0	-	0	1	1
Grafik hazırlama ve değerlendirme	1	1	-	0	-	0	1	1
İnfografik oluşturma	-	0	-	0	1	1	1	1
Modelleme	-	0	-	0	1	1	1	1
Veri toplama ve veri analizi	1	1	-	0	-	0	1	1
Deney	2	2	5	4	2	2	9	8
Mikroskopik Gözlem	-	0	5	4	-	0	5	4
Veri üretme ve veri analizi	-	0	-	0	2	2	2	2
Canlı kültürü İnceleme	1	1	-	0	-	0	1	1
Kontrollü deney	1	1	-	0	-	0	1	1
Forum düzenleme	1	1	-	0	-	0	1	1
Forum	1	1	-	0	-	0	1	1
Gözlem (Alan Gezisi)	4	4	-	0	-	0	4	4
Dijital ürün geliştirme	1	1	-	0	-	0	1	1
Şema üretme	1	1	-	0	-	0	1	1
Veri toplama	1	1	-	0	-	0	1	1
Veri toplama ve veri analizi	1	1	-	0	-	0	1	1
Modelleme	2	2	2	2	-	0	4	4
Süreç modeli	-	0	2	2	-	0	2	2
Kavram haritası oluşturma	1	1	-	0	-	0	1	1
Kavram modeli	1	1	-	0	-	0	1	1
Problem çözme	11	10	5	4	11	10	27	24
Problem çözme	4	4	-	0	11	10	15	13
Soru yanıtlama	5	4	2	2	-	0	7	6
Hesaplama	2	2	-	0	-	0	2	2

Mikroskobik görsel yorumlama	-	0	1	1	-	0	1	1
Şema yorumlama	-	0	1	1	-	0	1	1
Tablo yorumlama	-	0	1	1	-	0	1	1
Sunum Hazırlama	1	1	4	4	1	1	6	5
Dijital ürün geliştirme	1	1	4	4	-	0	5	4
Şema üretme	-	0	-	0	1	1	1	1
Genel Toplam	55	49	32	28	26	23	113	100
Etkinlik çeşitliliği	19		10		7		29	

Tablo 7 etkinliklerin incelenen ders kitaplarına göre dağılımlarını göstermektedir. Toplam etkinliklerin % 40,7'si (f = 46) A kodlu ders kitabında, % 31'i (f =35) C kodlu ders kitabında ve % 28,3'ü (f = 32) B kodlu ders kitabında yer almaktadır. Etkinlik çeşitliliği bakımından A ve C kodlu ders kitapları 14 farklı etkinlik içeriğine sahipken B kodlu ders kitabı 11 farklı etkinlik içeriğine sahiptir. Her üç ders kitabı da en yüksek oranda araştırma etkinlik türünü (f = 62, %54,9) içermekte ve bunu problem çözme etkinliği (f = 27, %23,9) takip etmektedir.

Tablo 7
Etkinliklerin Ders Kitaplarına Göre Dağılımları

Etkinlik Türü/Etkinlik İçeriği	A		B		C		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Araştırma	36	31,9	12	10,6	14	12,4	62	54,9
Konuyu genişletici kaynak incelemesi	21	18,6	10	8,8	10	8,8	41	36,3
Açıklama Geliştirme	8	7,1	2	1,8	-	-	10	8,8
İleri kavram araştırması	4	3,5	-	-	-	-	4	3,5
Öneri sunma	2	1,8	-	-	-	-	2	1,8
Broşür hazırlama	-	-	-	-	1	0,9	1	0,9
Grafik hazırlama ve değerlendirme	-	-	-	-	1	0,9	1	0,9
İnfografik	1	0,9	-	-	-	-	1	0,9
Modelleme	-	-	-	-	1	0,9	1	0,9
Veri toplama ve veri analizi	-	-	-	-	1	0,9	1	0,9
Deney	2	1,8	3	2,7	4	3,5	9	8,0
Mikroskobik Gözlem	2	1,8	1	0,9	2	1,8	5	4,4
Veri üretme ve veri analizi	-	-	-	-	2	1,8	2	1,8
Canlı kültürü İnceleme	-	-	1	0,9	-	-	1	0,9
Kontrollü deney	-	-	1	0,9	-	-	1	0,9
Forum düzenleme	-	-	1	0,9	-	-	1	0,9
Gözlem (Alan Gezisi)	2	1,8	-	-	2	1,8	4	3,5
Dijital ürün geliştirme	1	0,9	-	-	-	-	1	0,9
Şema üretme	1	0,9	-	-	-	-	1	0,9
Veri toplama	-	-	-	-	1	0,9	1	0,9
Veri toplama ve veri analizi	-	-	-	-	1	0,9	1	0,9
Modelleme	-	-	1	0,9	3	2,7	4	3,5
Süreç modeli	-	-	-	-	2	1,8	2	1,8
Kavram haritası oluşturma	-	-	1	0,9	-	-	1	0,9
Kavram modeli	-	-	-	-	1	0,9	1	0,9
Problem çözme	3	2,7	12	10,6	12	10,6	27	23,9
Problem çözme	2	1,8	4	3,5	9	8,0	15	13,3
Soru yanıtlama	-	-	6	5,3	1	0,9	7	6,2
Hesaplama	-	-	-	-	2	1,8	2	1,8
Mikroskobik görsel yorumlama	-	-	1	0,9	-	-	1	0,9
Şema yorumlama	1	0,9	-	-	-	-	1	0,9

Tablo yorumlama	-	-	1	0,9	-	-	1	0,9
Sunum Hazırlama	3	2,7	3	2,7	-	-	6	5,3
Dijital ürün geliştirme	2	1,8	3	2,7			5	4,4
Şema üretme	1	0,9					1	0,9
Genel Toplam	46	40,7	32	28,3	35	31,0	113	100
Etkinlik Çeşitliliği	14		11		14			

A kodlu ders kitabında toplam 46 etkinlik yer almaktadır. Bunların 36 tanesi araştırma etkinlik türünde olup içeriği, konuyu genişletici kaynak incelemesi olan 21 tane ve açıklama geliştirme olan 8 tanedir. Diğer etkinlik türleri ise 4 ve daha az sayıda bulunmaktadır. B kodlu ders kitabında ise araştırma ve problem çözme etkinlik türleri eşit oranda ($f = 12$, %10,6) yer almaktadır. Bu ders kitabında araştırma etkinlik türünde olup etkinlik içeriği konuyu genişletici kaynak incelemesi olan 10 tane ve açıklama geliştirme olan 2 tane etkinliğe yer verilirken diğer içerikteki etkinliklere yer verilmemiştir. Buna karşılık problem çözme etkinlik türü için dört etkinlik içeriğine yer verilmiştir. C kodlu ders kitabı %12,4 oranında ($f = 14$) araştırma türünde etkinlik içermektedir. Bu etkinlik türüne ait en fazla sayıda konuyu genişletici kaynak inceleme ($f = 10$) içeriğinde etkinlik yer alırken bu etkinlik türüne ait beş farklı etkinlik içeriğine yer verilmiştir. Tabloda A kodlu kitapta araştırma türündeki etkinliklerin yoğunlukta olduğu ($f = 36$), B ve C kodlu kitaplarda ise araştırma türü etkinliklerine ve problem çözme etkinliklerine benzer yoğunlukta yer verildiği görülmektedir ($f = 12 - 14$). Etkinlik türü, sayısı ve oranları dikkate alındığında B ve C kodlu ders kitaplarının birbirlerine daha benzer bir dağılıma sahip oldukları görülmektedir. Bununla beraber en fazla etkinliğin A kodlu kitapta yer aldığı, etkinlik çeşitliliği bakımından ise A ve C kitaplarının eşit düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 8 biyoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin YBT alanlarına göre dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 8
Biyoloji Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin YBT'ye Göre Dağılımları

YBT Düzeyleri	A		B		C		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İşlemsel	2	4	6	18	9	26	17	15
Anlama	1	2	3	9	2	6	6	5
Uygulama	1	2	3	9	7	20	11	10
Kavramsal	32	70	21	66	16	46	69	61
Analiz	1	2	1	3	-	0	2	2
Anlama	25	54	16	50	10	29	51	45
Hatırlama	-	0	3	9	-	0	3	3
Uygulama	6	13	1	3	6	17	13	12
Olgusal	5	11	1	3	3	9	9	8
Analiz	-	0	-	0	1	3	1	1
Anlama	1	2	1	3	-	0	2	2
Değerlendirme	-	0	-	0	1	3	1	1
Hatırlama	4	9	-	0	1	3	5	4
Üstbilişsel	7	15	4	13	7	20	18	16
Analiz	2	4	1	3	-	0	3	3
Anlama	4	9	2	6	7	20	13	12
Yaratma	1	2	1	3	-	0	2	2
Genel Toplam	46	100	32	100	35	100	113	100

Tabloya göre A kodlu ders kitabında etkinliklerin %70'i ($f = 32$) kavramsal bilgi düzeyine yönelik iken, B kitabında %66 ($f = 21$), C kitabında ise %46 ($f = 16$) oranındadır. C kodlu ders kitabında kavramsal bilgiyi hatırlama ve analiz, olgusal bilgiyi anlama, üstbilişsel bilgiyi analiz ve yaratma düzeylerinde etkinliklere hiç

yer verilmemiştir. Olgusal bilgiyi analiz ve değerlendirme etkinliklerine A ve B kodlu ders kitaplarının her ikisinde de yer verilmezken, A kitabında buna ek olarak kavramsal hatırlama, B kodlu kitapta ise olgusal hatırlama düzeylerinde etkinlik içeriklerine yer verilmemektedir. Buna göre ders kitaplarında genel olarak kavramsal bilgi düzeyi ve kavramsal bilgiyi anlama düzeyine yönelik etkinlikler en yüksek oranda bulunmaktadır. Her üç kitapta da farklı oranlarda olmakla birlikte kavramsal bilgiyi anlama ve uygulama, işlemsel bilgiyi anlama ve uygulama ve üstbilişsel bilgiyi anlama düzeyinde etkinlik içeriklerine yer verilmiştir.

Tablo 9
Etkinliklerin YBT Düzeylerinin Ünitelere Göre Dağılımları

YBT Düzeyleri	Üniteler							
	Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları		Hücre Bölünmeleri		Kalıtımın Genel İlkeleri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İşlemsel	7	6	3	3	7	6	17	15
Anlama	4	4	2	2	-	-	6	5
Uygulama	3	3	1	1	7	6	11	10
Kavramsal	30	27	22	19	17	15	69	61
Analiz	1	1	1	1	-	-	2	2
Anlama	23	20	18	16	10	9	51	45
Hatırlama	2	2	1	1	-	-	3	3
Uygulama	4	4	2	2	7	6	13	12
Olgusal	6	5	2	2	1	1	9	8
Analiz	-	-	1	1	-	-	1	1
Anlama	1	1	1	1	-	-	2	2
Değerlendirme	1	1	-	-	-	-	1	1
Hatırlama	4	4	-	-	1	1	5	4
Üstbilişsel	12	11	5	4	1	1	18	16
Analiz	-	-	2	2	1	1	3	3
Anlama	10	9	3	3	-	-	13	12
Yaratma	2	2	-	-	-	-	2	2
Genel Toplam	55	49	32	28	26	23	113	100

Ders kitaplarında yer alan toplam 113 etkinliğin ünitelere göre YBT dağılımları incelendiğinde, en yoğun birikimin olduğu kavramsal bilgi boyutunda, Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları ünitesinde 30 etkinlik, Hücre Bölünmeleri ünitesinde 22 etkinlik ve Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesinde 17 etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Ünitelere göre etkinliklerin YBT dağılımları kavramsal bilgi boyutundaki dağılıma genel olarak benzerlik göstermekte ve olgusal ve üstbilişsel bilgi boyutunda da yine en fazla etkinliğin Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları ünitesinde (sırasıyla f = 6, % 5; f = 12, % 11), sonrasında Hücre Bölünmeleri ünitesinde (sırasıyla f = 2, % 2; f = 5, % 4) ve en az etkinliğin Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesinde (sırasıyla f = 1, % 1; f = 1, % 1) olduğu belirlenmiştir. Ünitelere göre etkinlik dağılımının farklılık gösterdiği YBT boyutu işlemsel bilgi boyutu olmuştur. Tablo 9'da görüldüğü üzere Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesi bu boyutta Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları ünitesi ile aynı sayıda (f=7, %6) etkinlik içermektedir. Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesinde işlemsel bilgi boyutunda yer alan yedi etkinliğin tamamının uygulama düzeyinde yer alması dikkati çekmektedir.

3.2. Nonparametrik Testlere İlişkin Bulgular

Etkinlik türlerinin dağılımlarının üniteler ile ilişkisini incelemeye yönelik ki-kare bulguları tabloda sunulmaktadır.

Tablo 10
Etkinlik Türleri ile Üniteler Arasındaki Ki-Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

Etkinlik Türü	Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları		Hücre Bölünmeleri		Kalıtımın Genel İlkeleri		Toplam		χ^2	N	sd	p
	f	%	f	%	f	%	f	%				
Araştırma	36	31.86	20	17.70	13	11,50	69	61,06	7.596	113	4	0.108
Deney	8	7.08	7	6.20	2	1,77	17	15,04				
Problem çözme	11	9.74	5	4.43	11	9.74	27	23,89				
Toplam	55	48.67	32	28.32	26	23.01	113	100				

Tablodaki bulgulara göre birleştirilmiş etkinlik türlerinin ders kitaplarındaki ünitelere dağılımları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($\chi^2(4) = 7596, p > 0.05$). Tablo 10'daki değerler ve Tablo 6'da daha detaylı verilen dağılımlar incelendiğinde tüm ünitelerde ağırlıklı olarak araştırma etkinlik türü ve konuyu genişletici kaynak taramaları, bunun ardından ise problem çözme etkinlik türüne ağırlık verildiği görülmektedir. 10. sınıf biyoloji ünitelerinin biyolojinin farklı konu alanları ile ilgili oldukları görülmektedir. Bu nedenle etkinlik tercihlerinin konu alanı temelli olarak bağımlılık göstermesi beklenen bir durum olduğundan, istatistiksel anlamlılık bakımından etkinlik tercihlerinin konu alanları ile ilişkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tablo 11 etkinlik türlerinin dağılımlarının ders kitapları ile ilişkisine yönelik ki-kare bulgularını göstermektedir.

Tablo 11
Etkinliklerin Ders Kitaplarına Dağılımına İlişkin Ki- Kare Testi Sonuçları

Etkinlik Türü	Kitap Kodu A		B		C		Toplam		χ^2	N	sd	p
	f	%	f	%	f	%	f	%				
Araştırma	39	34.51	16	14,16	14	12,39	69	61.06	21.313	113	4	<.001
Deney	4	3,54	4	3.54	9	7,96	17	15,04				
Problem çözme	3	2,65	12	10,62	12	10.62	12	23,89				
Toplam	46	40,71	32	28,32	35	30,97	113	100				

Tablodaki bulgulara göre etkinlik türlerinin dağılımları ile ders kitapları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($\chi^2(4) = 21,313, p < 0.05$). Etkinliklerin dağılımları incelendiğinde A kodlu kitapta araştırma etkinlik türünün çok yüksek oranda olduğu diğer etkinlik türlerinin daha düşük oranlarda oldukları görülmektedir. Bu eğilim kısmen diğer kodlu kitaplarda da görülmektedir. Ancak B ve C kodlu kitaplarda problem çözme etkinliği araştırma etkinlik türüne yakın oranlardadır. Bu durum farklı kodlu ders kitaplarında etkinlik tercihlerinin farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 12 etkinliklerin YBT dağılımlarında istatistiksel anlamlılığa ilişkin ki-kare testi bulgularını içermektedir. Buna göre bilgi boyutunda ($\chi^2(3) = 80,097, p < 0.05$) ve bilişsel süreç boyutunda ($\chi^2(5) = 198,416, p < 0.05$) gözlenen frekanslar beklenen frekanslardan istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Tablo 12
Etkinliklerin YBT'ye Göre Dağılımları

	Alt boyutlar	f	%	χ^2	sd	p
Bilgi Boyutu	Olgusal	9	8	80.097	3	< .001
	Kavramsal	69	61			
	İşlemsel	17	15			
	Üstbilişsel	18	16			
	Genel Toplam	113	100			
Bilişsel Süreç Boyutu	Hatırlama	8	7	198.416	5	< .001
	Anlama	72	64			
	Uygulama	24	21			
	Analiz	6	5			
	Değerlendirme	1	1			
	Yaratma	2	2			
Genel Toplam		113	100			

Gözlenen frekanslar incelendiğinde bilgi boyutunda kavramsal bilgi düzeyinde (f = 69, %61) birikmenin olduğu görülmektedir. Bilişsel süreç boyutunda ise anlama düzeyinde (f = 72, %64) birikme gözlenirken analiz (f = 6, %5), değerlendirme (f = 1, %1) ve yaratma (f = 2, %2) düzeylerinin ise oldukça düşük oranlarda oldukları görülmektedir. Bu bulgular Tablo 8 ile verilen betimsel bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde etkinliklerin YBT boyutlarına dağılımlarındaki farklılığı istatistiksel anlamlılık olarak desteklemektedir.

4. Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırmada biyoloji ders kitaplarında sunulan etkinliklerin incelenmesine odaklanılmıştır. 10. Sınıf biyoloji ders kitaplarındaki öğrenme etkinliklerinin ortaöğretim biyoloji öğretim programındaki kazanımlar ile karşılaştırması bulgulara dayalı olarak Resim 1'de verilmektedir.

Bilgi Boyutu	Bilişsel Boyut	Öğretim Programı	Kitap A	Kitap B	Kitap C
Olgusal	Hatırlama	0	4	0	1
	Anlama	4	1	1	0
	Uygulama	0	0	0	0
	Analiz	0	0	0	1
	Değerlendirme	1	0	0	1
	Yaratma	0	0	0	0
Kavramsal	Hatırlama	0	0	3	0
	Anlama	8	25	16	10
	Uygulama	0	6	1	6
	Analiz	1	1	1	0
	Değerlendirme	0	0	0	0
	Yaratma	0	0	0	0
İşlemsel	Hatırlama	0	0	0	0
	Anlama	0	1	3	2
	Uygulama	0	1	3	7
	Analiz	0	0	0	0
	Değerlendirme	0	0	0	0
	Yaratma	0	0	0	0
Üstbilişsel	Hatırlama	0	0	0	0
	Anlama	1	4	2	7
	Uygulama	0	0	0	0
	Analiz	0	2	1	0
	Değerlendirme	0	0	0	0
	Yaratma	2	1	1	0
Genel Toplam		17	46	32	35

Resim 1. Öğretim programı kazanımlarının ve kitaplardaki etkinlik türlerinin YBT dağılımlarının karşılaştırılması

Resim 1 incelendiğinde biyoloji dersi öğretim programı ile uyumlu olarak ders kitaplarının, etkinlikleri kavramsal bilgiyi anlama düzeyinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte ders kitaplarında yer alan etkinliklerin farklı düzeylerdeki kazanımları da içerdikleri görülmektedir. Araştırma bulgularını özetleyen bu sonuç ile ders kitaplarındaki etkinliklerin öğretim programı ile kazanımlar bakımından uyumlu ve alternatifler sunacak şekilde hazırlandıkları genel olarak söylenebilir. Ders kitaplarında araştırma, deney, gözlem, modelleme, problem çözme, sunum hazırlama etkinlik türlerine yer verilirken bunlardan araştırma etkinliği türüne en yüksek oranda (%54,9), bu etkinlik türünde içerik olarak ise en fazla konuyu genişletici kavram araştırmalarına %36,3 oranında yer verilmiştir. Chiappetta ve Fillman (2007) tarafından biyoloji ders kitaplarının bilimin doğası anlayışına uygun olarak yapılandırılmasında araştırma görevleri gerekli görülmektedir. Bu kapsamda ders kitaplarının öğrencileri biyoloji olguları hakkında düşünmeye, bilgi toplamaya ve araştırmaya yönlendirmesi vurgulanmaktadır. YBT bakımından da ele alındığında üst düzey düşünme becerilerini teşvik edebilecek araştırma etkinliklerinin biyoloji ders kitaplarında bulunması gerekmektedir. Bu çalışmada incelenen onuncu sınıf biyoloji ders kitaplarında 29 farklı içeriğe sahip olacak şekilde hazırlanan etkinlik türleri öğrencilerde bilimsel kaynak tarama, terminoloji ile baş etme, canlı kültürü inceleme, preparat hazırlama, mikroskopik gözlem, kontrollü deney hazırlama, veri kaydetme, alan gözlemleri, hesaplama, veri yorumlama, çıkarım becerilerini destekleme potansiyelindedir. Etkinliklerin ünitelere dağılımında sıralamanın Ekosistem Ekolojisi ve Güncel Çevre Sorunları (%49), Hücre Bölünmeleri (%28) ve Kalıtım Genel İlkeleri (%23) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu dağılım ünitelerdeki kazanım sayısına paralel bir dağılım göstermektedir. Ayrıca farklı ünitelerde tercih edilen etkinlik türleri etkinliklerin genel dağılımı ile benzer eğilimdedir. Bu anlamda etkinlik türlerinin ünitelere dağılımlarında istatistiksel anlamlılık olmadığı görülmektedir. Etkinlik türlerinin ve içeriklerinin dağılımlarındaki eğilimin farklı yayınevleri tarafından geliştirilen ders kitapları için de kısmen benzer şekilde olduğu ancak ders kitaplarının etkinlik tercihleri bakımından istatistiksel anlamlılık düzeyinde

ayrıştıkları görülmektedir. Bu farklılık, incelenen ders kitaplarında ağırlıklı olarak araştırma türü etkinliklerine yer verilirken, problem çözme etkinliklerine benzer oranda yer verilmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Bununla beraber ders kitaplarının bazı etkinlik içeriklerine çok nadir ya da hiç yer vermedikleri görülmektedir. Araştırma bulgularına göre ortaya çıkan diğer bir sonuç etkinliklerin YBT'ye göre dağılımlarının bilgi boyutunda kavramsal bilgi ve bilişsel süreç boyutunda ise anlama düzeyi lehine anlamlı farklılık olduğu şeklindedir. Betimsel bulgular da etkinliklerin ağırlıklı olarak kavramsal bilgiyi anlama düzeyinde olduğunu ve bu durumun farklı ders kitaplarında da değişmediğini göstermektedir. Analiz, değerlendirme ve yaratma şeklindeki üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinliklerin en düşük oranda oldukları görülmektedir. Bu düzeylerdeki etkinliklerin üniteler arasında da en düşük oranda ve Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesinde bir tane etkinliğe yer verilerek diğerlerine kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Kalıtımın Genel İlkeleri ünitesinde yer alan etkinlikler ile ilgili olarak genel eğilimin dışında olan bir sonuç, YBT'ye göre bilişsel süreç boyutlarından uygulama düzeyindeki hedeflere yönelik etkinlikleri en fazla sayıda içeren ünite olmasıdır. Bu sonuç ilgili ünitenin kazanımları ile ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin türleri, çeşitliliği ve sayılarının, biyoloji dersi öğretim programında yer alan kazanımların ünitelere göre dağılımına paralel ve uyumlu olduğu çıkarımı yapılabilir. Aynı zamanda etkinliklerin etkinlik türü, kitap türü ve YBT bakımından belirli kodlara birikim gösterdikleri dengeli dağılmadıklarını göstermektedir. Albayrak (2023) tarafından yapılan çalışmada lise biyoloji ders kitapları 21. Yüzyıl becerileri bakımından incelenmiştir. Çalışmada yine YBT üst düzey düşünme becerileri ile ilgili olan düşünme yolları ile ilgili becerilere biyoloji ders kitapları içeriklerinde daha az yer verildiği ve dağılımın dengesiz olduğu bulgularına rastlanmaktadır.

Literatürde etkinliklerin bilişsel, duyuşsal ve yapmaya dayalı özelliklerinin vurgulanması ve öğrenme sürecinde bunların dengeli dağılımına işaret edilmektedir (Bonwell ve Eison, 1991; Förtsch ve diğerleri, 2017). Kuramsal olarak desteklenen öğrenmenin sosyal ve bireysel yapılandırma ile gerçekleştiğine (Förtsch ve diğerleri, 2017; Tanner ve Allen, 2004) ilişkin görüşlere dayalı olarak öğrenmede öğrenen özelliklerinin dikkate alınması (Tanner ve Allen, 2004) vurgulanmaktadır. Buna göre incelenen ders kitaplarındaki etkinlik türleri ve içeriklerinin sınırlılığı bulgusunun giderilmesi önemli görülmektedir. Bu nedenle daha fazla çeşitte öğrenme etkinliklerine yer verilmelidir. Ayrıca bazı etkinlik türlerinde yoğunluğun olması yerine etkinliklerin farklı türlerde sunulması, çeşitliliği artırarak, daha verimli bir öğrenme ortamına olanak sağlayacaktır. Crowe ve diğerleri (2008) tarafından sunulan çalışmada biyoloji öğretim sürecindeki öğrenme etkinliklerinin aynı etkinlik türü için farklı bilişsel süreç boyutlarında geliştirilebileceği görülmektedir. Buna ek olarak Anderson ve diğerleri (2001) tarafından hedeflenen kazanımlara ulaşmada etkinliklerin farklı bilişsel süreç boyutu düzeylerinde olması vurgulanmaktadır. Buna göre etkili bir biyoloji öğretim sürecine daha fazla katkı sağlaması için ders kitaplarında farklı becerileri destekleyen etkinlik türlerine ve içeriklerine yer verilmelidir. Bunun için etkinliklerin ünitelere, ders kitaplarına ve YBT düzeylerine dağılımlarında öğretim programına benzer bir dağılım gözetmek yerine bu kazanımların sağlanması için farklı bilişsel düzeylerde dengeli bir dağılım gösteren etkinlikler içermeleri gözetilmelidir. Yang ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada lise biyoloji ders kitaplarının bilimsel süreç becerilerine yönelik sundukları görevler bakımından incelenmiştir. Yapılan çalışmada Çin'deki farklı biyoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin içerikleri ile ilgili sorunların yanı sıra görev dağılımlarındaki dengesizlikte vurgulanmaktadır. Hülya Aslan Efe ve diğerleri (2012) tarafından ise biyoloji ders kitaplarında sunulan etkinliklerin sınıflar ve ünitelere dağılımlarında birikmeler ve bazı etkinlik tiplerine yer verilmediği durumlar tespit edilmiştir. Gündüz ve diğerleri (2016) tarafından onuncu sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelendiği çalışmada ise bazı etkinliklerin sunumlarında alana uygun olmayan gösterimler bulgusu bildirilmektedir.

Biyoloji öğretiminin uluslararası (Bybee, 2013; NRC [National Research Council], 1996) ve ulusal (MEB, 2018) ölçütlerde vurgulanan beceriler kapsamında gerçekleşmesi için etkinlik türleri ve içeriklerinin konu alanının bilimsel çalışma yollarına ve alan öğretimine uygunluğunun dikkate alınması yol gösterici olacaktır. Ders kitaplarında yer alacak öğrenme etkinliklerine yönelik kapsamlı kriterlerin geliştirilmesi bu çalışma ile belirlenen kitaplardaki etkinlik türlerinin farklı eğilimler göstermesini azaltabilecektir. Bu amaca hizmet edebilecek önemli bir çözüm önerisi ders kitaplarının seçiminde dikkate alınması gereken ölçütlerin öğretmenlerin de katkısı ile belirlenmesidir. Öğretim programını, öğrencilerini, öğrenme ortamının koşullarını en iyi tanıyan ve öğretim sürecini yönetecek kişiler olan öğretmenler, tüm bu öğeleri dikkate alarak hedefleri ve öğretim yaklaşımı doğrultusunda en uygun ders kitabını seçebilmek için ölçütlerini ve ihtiyaçlarını belirlemelidir. Çalışmada MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı olarak kabul edilen üç farklı ders kitabının incelenmesi bu araştırma için geçerli sonuçları sunmakla

beraber araştırmanın bir sınırlılığıdır. 10. sınıfta ve diğer basamaklarda okutulan farklı ders kitaplarının da incelenmesi ders kitaplarında yer alan etkinliklerin niteliğini ve faydasını arttırmada katkı sağlayıcı olacaktır. Benzer çalışmaların diğer sınıf düzeyleri için de gerçekleştirilmesi ile biyoloji dersi öğretim programının tamamına ilişkin daha bütüncül bir bakış açısının kazanılması mümkün olacaktır. Böylece ders kitaplarında yer alan etkinlikler, öğretim programının hedeflerine ulaşmasında ve öğretim sürecinin daha verimli olarak yürütülmesinde etkili bir rol oynayacaktır. Vojříř ve Rusek (2019) tarafından yapılan çalışmada fen bilimleri alanları ile ilgili ders kitabı incelemelerinde daha çok ders kitaplarının kavramsal yönleri bakımından içeriklerinin ve sunuluşlarının incelendiği, aktif öğrenmeyi destekleme, öğrenme ve öğretme süreci bakımından daha az araştırıldıkları belirtilmektedir. Buna dayalı olarak ders kitabı incelemelerinde biyoloji ders kitaplarının öğrenme etkinlikleri bakımından daha kapsamlı araştırması gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Kaynaklar

- Akdaş, M. S., Yazıcı, M., & Özyurt, M. (2021). Etkinlik tasarım prensipleri çerçevesinde ilkököl fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. In *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (Vol. 34, Issue 3). <https://doi.org/10.19171/uefad.872675>
- Albayrak, F. (2023). *Lise biyoloji ders kitaplarının 21. yüzyıl becerileri bakımından incelenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi].
- Altunoğlu, B. D., & Atav, E. (2005). Daha Etkili Bir Biyoloji Öğretimi İçin Öğretmen Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 19–28.
- Anderson, L. W., Krathwohl Peter W Airasian, D. R., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing a Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives*. Longman. <https://www.uky.edu/~rsand1/china2018/texts/Anderson-Krathwohl - A taxonomy for learning teaching and assessing.pdf>
- Aydın, F., & Aslan, M. (2021). Dokuzuncu sınıf biyoloji öğretim programının farklı lise türlerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37). <https://doi.org/10.14520/adyusbd.741935>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objective. In B. S. Bloom (Ed.), *Taxonomy of Educational Objective*. Longman.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. In *ASHE-ERIC Higher Education Report No.1*. The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Bybee, R. W. (2013). The Next Generation Science Standards And The Life Sciences; The important features of life science standards for elementary, middle, and high school levels Essentials of A Framework for K–12 Science Education. In *The Science Teacher*. http://static.nsta.org/files/tst1302_25.pdf
- Caladine, R. (2011). Instructional Design. In K.-P. Mehdi (Ed.), *Instructional Design: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 41–51). Information Science Reference. https://doi.org/10.1007/978-3-319-19650-3_2438
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G., & Avcı, G. (2017). Milli eğitim bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, 2, 62–80.
- Çetin, S., & Çakır. (2013). 2007 Biyoloji Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Anlayışının Ortaöğretim Ders Kitaplarına Yansımalarının Değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 104–113.
- Çetin, Y., & Başbay, M. (2015). Öğretmen ve Öğrenci Gözüyle On İkinci Sınıf Biyoloji Dersi Öğretim Programı. *Pamukkale University Journal of Education*, 38(II), 115–130.
- Çevik, M., & Atıcı, T. (2015). Mevcut biyoloji dersi öğretim programının mesleki ve teknik liselerde görevli öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi ve yeni bir taslak program önerisi : Fotosentez konusu örneği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 423–441.
- Chan, C. K. Y. (2012). Exploring an experiential learning project through Kolb's Learning Theory using a qualitative research method. *European Journal of Engineering Education*, 37(4), 405–415. <https://doi.org/10.1080/03043797.2012.706596>
- Chiappetta, E. L., & Fillman, D. A. (2007). Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science. *International Journal of Science Education*, 29(15), 1847–1868. <https://doi.org/10.1080/09500690601159407>
- Crowe, A., Dirks, C., & Wenderoth, M. P. (2008). Biology in bloom: Implementing Bloom's taxonomy to enhance student learning in biology. *CBE Life Sciences Education*, 7(4), 368–381. <https://doi.org/10.1187/cbe.08-05-0024>
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Mortimer, E., Scott, P., Driver, R., Asoko, H., & Leach, J. (1994). Constructing scientific

- knowledge in the classroom linked references are available on JSTOR for this article: Constructing scientific knowledge in the classroom. *American Educational Research Association*, 23(7), 5–12.
- Duncan, D. B., Lubman, A., & Hoskins, S. G. (2011). Introductory biology textbooks under-represent scientific process. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 12(2), 143–151. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v12i2.307>
- Efe, Hülya Aslan, & Efe, R. (2018). 9. Sınıf biyoloji dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisi'ne göre karşılaştırılması: 2013, 2017 ve 2018 yılları. *International Journal of New Trends in Arts*, 7(3). <http://www.ijge.info/ojs/index.php/IJTASE/article/viewFile/196/256>
- Efe, Hülya Aslan, Efe, R., & Yücel, S. (2012). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 1–20.
- Ensor, P., Dunne, T., Galant, J., Gumedze, F., Jaffer, S., Reeves, C., & Tawodzera, G. (2002). Textbooks, teaching and learning in primary mathematics classrooms. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 6(1), 21–35. <https://doi.org/10.1080/10288457.2002.10740537>
- Eurostat. (2016). Classification of learning activities (CLA) - Manual. In *Office of the European Union*. <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf/978de2eb-5fc9-4447-84d6-d0b5f7bee723>
- Förtsch, C., Werner, S., Dorfner, T., von Kotzebue, L., & Neuhaus, B. J. (2017). Effects of cognitive activation in biology lessons on students' situational interest and achievement. *Research in Science Education*, 47(3), 559–578. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9517-y>
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23–35. <https://doi.org/10.1080/3054980020030583>
- Gündüz, E., Yılmaz, M., & Çimen, O. (2016). MEB ortaöğretim 10.sınıf biyoloji ders kitabının bilimsel içerik bakımından incelenmesi. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 414–430. <https://doi.org/10.17152/gefad.305916>
- Güngör Cabbar, B., Gültekin, S., Güneş, E., Aytac, E., & Daşgın, F. (2020). 2018 fen bilimleri ve biyoloji dersleri öğretim programlarındaki çevre kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 504–527. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.702537>
- Hofer, M., & Harris, J. (2011). *Social studies learning activity types*.
- İpek, Z., Atik, A. D., & Erkoç, F. (2021). Ortaöğretim biyoloji öğretmenlerinin biyoloji öğretiminde karşılaştıkları güçlükler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 3–5.
- Johnson, W. D., & Johnson, T. R. (2019). Cooperative learning: The foundation for active learning. In *active learning - beyond the future*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Jose, S., Patrick, P. G., & Moseley, C. (2017). Experiential learning theory: the importance of outdoor classrooms in environmental education. *International Journal of Science Education, Part B: Communication and Public Engagement*, 7(3), 269–284. <https://doi.org/10.1080/21548455.2016.1272144>
- Kerpiç, A., & Bozkurt, A. (2011). Etkinlik tasarım ve uygulama prensipleri çerçevesinde 7. sınıf matematik ders kitabı etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 303–318.
- Koçak, F., & Şimşek, A. (2022). *Öğretmenlerin ders kitabı kullanımı ile ilgili araştırma raporu*.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104>
- Marks, R., Barclay, N., Barnes, A., Allen, B., Foster, C., & Hodgen, J. (2023). *The Prevalence and Use of Textbooks and Curriculum Resources in Primary Mathematics Acknowledgements* (Issue March). www.nuffieldfoundation.org
- MEB. (2018). *Ortaöğretim Biyoloji Dersi (9,10,11 ve 12.Sınıflar) Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=361>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Mürşet, Ç., & Hasan, G. (2014). Biyoloji dersi ortaöğretim programının eğitim durumları ögesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 299–312.
- NRC. (1996). National Science Education Standards. In *National Academies Press*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2009). *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction* (9th ed.). Wadsworth Group- CENGAGE Learning. <http://books.google.com/books?id=aKuEYJdGyTIC&pgis=1>
- Özbaş, S. (2011). *Biyoloji ders kitaplarının içerik yöntem ve didaktik açıdan değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi [Yayımlanmış Doktora Tezi].
- Reichenberg, M. (2016). Explaining teachers' use of textbooks. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 8(2), 145–159. <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080208>
- Schreier, M. (2014). Qualitative Content Analysis. In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 170–183). SAGE Publication.
- Tanner, K., & Allen, D. (2004). Approaches to biology teaching and learning: Learning styles and the problem of instructional selection - Engaging all students in science courses. *Cell Biology Education*, 3(4), 197–201.

<https://doi.org/10.1187/cbe.04-07-0050>

- Üçüncü, G., Sakiz, G., & Ada, S. (2016). A task development process: The case of fourth grade introduction to matter unit. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2016(NovemberSpecialIssue), 155–164.
- Ütkür, N. (2018). Examination of activities in the primary school life sciences textbooks in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 4(9), 128–138. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1295859>
- Vojş, K., & Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends: a systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496–1516. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1613584>
- Yang, W., Liu, C., & Liu, E. (2019). Content analysis of inquiry-based tasks in high school biology textbooks in Mainland China. *International Journal of Science Education*, 41(6), 827–845. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1584418>
- Yelin, S., & Lisa, E. (2022). Designing your impact. In *DESIGNING BLENDED & ONLINE LEARNING WITH IMPACT* (pp. 1–34). <https://elearn?ngdes?gn.pressbooks.com/chapter/chapter-four-des?ng-your-?mpact/>

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:

Birinci yazar sorumluluğunda yürütölen çalışmaya tüm yazarlar bilimsel yayın etiğı çerçevesinde önemli oranda katkı sağlamıştır.



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



The Effect of Psycho-educational Program Based on Self-Determination Theory on Academic Self-Control Levels of Adolescents

Azmi ÇAĞLAR¹, Emre ŞAHİN², Şüheda UYGUN³, Ahlanur ÇOLAK⁴

Research Article

Received: 29 June 2023, Accepted: 08 December 2023

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the effect of the psychoeducation program based on Self-Determination Theory on the academic self-control levels of adolescents. In this study, whose research group consisted of 24 secondary school students aged 12 years, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. Before the research group was formed, the academic self-regulation scale was applied to 223 people, and the students with low levels were divided into the experimental and control groups. Research data were collected with the academic self-control scale before and after the program. While a 9-week psychoeducational program to increase academic self-control, lasting 50 minutes each, was applied to the experimental group, no intervention was made to the control group during this period. The three basic psychological needs revealed by the psychoeducational program self-determination theory; It was created to develop relatedness, competence and autonomy skills. "Mann Whitney U Test" and "Wilcoxon sequential sign test" were used in the analysis of the data. As a result of this research, it was seen that the post-test academic self-control scores of the students in the experimental group were significantly higher than the post-test scores of the control group. However, when the participants in the experimental group were compared with the pre-application and post-application scores of the psychoeducational program developed on the basis of self-determination theory, it was seen that there was a significant difference between the mean rank scores of the total academic self-control scores and their scores increased. When the pretest-posttest total score averages of the participants in the control group were compared, it was seen that there was no significant difference between the academic self-control total scores. These findings show that the applied self-determination theory-based psychoeducation program is effective on students' academic self-control levels.

Keywords: Cooperative Learning, Conceptual Change, Meta-Analysis

Ethical Committee Date / Number : Yıldız Technical University Social Sciences and Humanities Research Ethics Committee, 05.04.2023, No: 2023.04

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

Self-control is the individual's control and control over his feelings, thoughts and behaviors; making arrangements on these in accordance with time, place and conditions. Academic self-control, on the other hand, refers to the healthy formation and maintenance of skills such as studying order, note-taking, creating the study environment and style,

¹ Specialist psychological counselor, National Ministry of Education ogtazmicaglar@gmail.com 0000-0001-7924-2229

² Psychological counselor, National Ministry of Education mailauthor2@gmail.com 0000-0001-2345-6789

³ Psychological counselor, National Ministry of Education, mailauthor3@gmail.com 0000-0001-2345-6789

⁴ Psychological counselor, National Ministry of Education, mailauthor3@gmail.com 0000-0001-2345-6789

and providing academic control, which are necessary for individuals to continue their academic lives. When the studies are examined, it is seen that people with academic self-control are more successful in their academic life. In addition, individuals experience many physiological and hormonal changes during adolescence, which causes difficulties in self-control. Considering that an adolescent spends most of his time at school, failure in academic self-control becomes an important problem that affects adolescents' lives in the short and long term. Self-determination theory, on the other hand, is a theory that does not aim to increase the individual's harmony, self-control, and well-being by establishing healthy relationships with his/her environment with the sub-components of autonomy, competence, and relatedness. These psychological needs are the basic needs that will support individuals to spend their adolescence period with the least damage. In the literature review, no study that meets basic psychological needs and focuses on improving academic self-control was found, and such a psycho-education program was needed.

The aim of this study is to examine the effect of the psycho-education program developed on the basis of Self-Determination Theory on the academic self-control levels of adolescents. Within the framework of the general purpose of this research, three hypotheses will be tested:

1- The academic self-control scale post-test scores of the individuals in the experimental group who were applied the psycho-education program developed based on the self-determination theory were significantly higher than the pre-test scores.

2- There is no significant difference between the academic self-control scale pre-test scores and post-test scores of the individuals in the control group.

3- The academic self-control scale post-test scores of the individuals participating in the psycho-education program developed based on the self-determination theory are significantly higher than the scores of the control group participants.

Method

In this research, a quasi-experimental study was conducted with a pretest-posttest control group. In order to measure the academic self-control skills of secondary school students, the Academic Self-Control Scale developed by Büyük, Öğmüç and Kapçı, (2020) was used. This developed scale is a 5-point Likert type scale consisting of 12 items and two dimensions, "academic persistence" and "academic attention". The research group consists of 24 students, aged 12, who are studying in secondary school and have a low score on the academic self-control scale (ASBS). An experimental group of 12 people, 6 girls and 6 boys, and a control group of 12 people were formed in each group. The sessions were completed in 9 weeks, one session per week. Since the data of the research did not meet the assumptions of the parametric tests, they were analyzed with non-parametric tests. In this context, in order to determine the pretest-posttest changes of the groups, the Wilcoxon signed-rank test; Mann Whitney U test was used to determine the differences between the posttests of the experimental and control groups.

Results

Wilcoxon Signed Ranks test was applied according to the pre-test and post-test results of the experimental group and the control group, and when the pre-application and post-application scores of the psycho-education program of the participants in the experimental group were compared, it was seen that there was a significant difference between the mean rank scores of the total academic self-control scores and their scores increased. . When the pretest-posttest total score averages of the participants in the control group are compared according to the Wilcoxon Signed Rank Test Results, it is seen that there is no significant difference between the mean rank of the total academic self-control scores. As a result of the last Mann Whitney U Test, it was determined that there was a significant difference in the post-test mean scores of the students' academic self-control levels in the experimental group compared to the students in the control group.

Discussion and Conclusions

According to the results of the research, it was seen that the psycho-education program developed based on the self-determination theory was effective in increasing the academic self-control levels of adolescents. All three hypotheses of the research were provided. Since the sessions of this psycho-education program are structured on the topics of competence, relatedness and autonomy, which are among the basic psychological needs of adolescents, and its effect on academic-self-control, which many adolescents have difficulty in this period, the implementation of this psycho-education program in schools has a positive effect both for adolescents and for the peace of the school environment. can be said to have an effect.

Öz-belirleme Kuramı Temelli Geliştirilen Psiko-eğitim Programının Ergenlerin Akademik Öz-denetim Düzeyleri Üzerine Etkisi

Azmi ÇAĞLAR¹, Emre ŞAHİN², Şüheda UYGUN³, Ahlanur ÇOLAK⁴

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 29 Haziran 2023, Kabul Tarihi: 08 Aralık 2023

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programının ergenlerin akademik öz-denetim düzeyleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma grubunu yaşları 12 olan 24 ortaokul öğrencisinin oluşturduğu bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma grubu oluşturulmadan önce, 223 kişiye akademik öz-denetim ölçeği uygulanmış, düşük düzeye sahip öğrenciler deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Araştırma verileri program öncesinde ve sonrasında akademik öz-denetim ölçeği ile toplanmıştır. Deney grubuna her biri 50 dakika süren 9 haftalık akademik öz-denetimi arttırmaya yönelik psiko-eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna bu süre zarfında hiçbir müdahalede bulunulmamıştır. Psiko-eğitim programı öz-belirleme kuramının ortaya koymuş olduğu üç temel psikolojik ihtiyaç olan; ilişkili olma, yeterli ve özlerlik becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulmuştur. Verilerin analizinde "Mann Whitney U Testi" ve "wilcoxon sıralı işaretler testi" kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin almış oldukları son test akademik öz-denetim puanlarının, kontrol grubunun almış olduğu son test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte deney grubundaki katılımcıların öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programının uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarıyla karşılaştırıldığında, akademik öz-denetim toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve puanlarının yükseldiği görülmüştür. Kontrol grubundaki katılımcıların ön test-son test toplam puan sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, akademik öz-denetim toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, uygulanan öz-belirleme kuramına dayalı psiko-eğitim programının öğrencilerin akademik öz-denetim düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.


Anahtar Kelimeler: Akademik Öz-denetim, Öz-belirleme, Ergen

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu, 05.04.2023, No: 2023.04

1. Giriş

Öz-denetim; bireyin duygu, düşünce istek ve arzularını bilinçli veyahut bilinçsiz bir şekilde denetleyebilmesi ve bu hususlar üzerinde kontrol sahibi olabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Vohs & Baumeister, 2004). Bireyin kendi üzerinde sağlamış olduğu bu kontrol mekanizması duygu, düşünce ve davranışların birbirleriyle eşgüdüm halinde olmasını ifade eder. Duckworth ve diğerlerine göre (2019) Öz-denetim mekanizması; anlık durum veya olayların cazibesi karşısında uzun dönemli hedeflerin gözden geçirilip bireyin düşünce ve duygularını yeniden düzenlemesine yardımcı olmaktadır. Öz-denetim; bireyin zaman ve şartlara uygun amaca yönelik eylemleri başlatma, durdurma veya erteleme davranışı göstermesi, sosyal çevresinde veya eğitim hayatında sözel ve fiziksel eylemlerin yoğunluğunu, sıklığını ve uzunluğunu ayarlama, kendini benimseme ve değiştirme kapasitesidir (Tangney vd., 2004).

Öz-denetim, stres yaratan durumlar karşısında bireyin sağlıklı tercihlerde bulunmasına yardımcı olur. Bireyin, başa çıkma stratejilerinden faydalanarak ortaya çıkan istenmeyen durumun etkilerini azaltılmasında önemli rol oynayarak iyi oluş halini etkilemektedir (Ataman, 2011). Öz-denetim açısından başarılı olan bireyler karar vermede, para biriktirmekte, alkol ve sigaradan uzak durmakta, diyetle girmekte ve diyet yapmakta, sır tutmakta, stresi kontrol altına almakta çok daha avantajlıdırlar (Tangney vd., 2004). Öz-denetim sahibi bireyler içindeki buldukları topluma uyum sağlama ve var olma konusunda oldukça başarılıdırlar. Öz-denetim sahibi bireylerin çoğunluk olduğu toplumlardaki işleyiş; bireylerin topluma uyum sağlamada kolaylık göstermesi, kurallara uyması, toplum içindeki rolünün farkında olması gibi faktörlerden ötürü kolaylaşmaktadır (Baumeister & Alquist, 2009). Duckworth ve diğerleri (2019), güçlü

¹ Uzman psikolojik danışman, Milli Eğitim Bakanlığı ogtazmicaglar@gmail.com  0000-0001-7924-2229

² Psikolojik danışman, Milli Eğitim Bakanlığı mailauthor2@gmail.com  0000-0001-2345-6789

³ Psikolojik danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, mailauthor3@gmail.com  0000-0001-2345-6789

⁴ Psikolojik danışman, Milli Eğitim Bakanlığı, mailauthor3@gmail.com  0000-0001-2345-6789

öz-denetime sahip ergenlerin kavgaya, hırsızlığa, suça daha az meylettiklerini ayrıca bu ergenlerin ebeveyn ilişkilerinde daha başarılı olduklarını aktarmışlardır. Öz-denetim konusunda başarısızlık yaşayan bireyler karar vermede ve genel amaçlar belirlemede zorlanmaktadırlar (Fujita, 2011). Görüldüğü üzere bireylerin öz-denetim düzeyleri yaşamda önem arz eden bileşenlerden biridir. Öz-denetimin önem arz ettiği alanlardan biri de akademik öz-denetimdir.

Akademik öz-denetim, bireyin eğitim hayatındaki öz-denetimle ilişkili süreçlerin tamamını ifade etmektedir (Büyük, Ögülmüş & Kapçı, 2020). Öğrencilerin, öğrenme durumlarını etkileyen süreçleri kontrol altında tutabilmeleri akademik öz-denetim kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Duckworth ve Seligman, (2008) üniversite öğrencilerinin yakalayacakları başarı ve dereceler konusunda öz-denetimin IQ'dan daha iyi bir yordayıcı olduğunu aktarmışlardır. Bunun yanında öz-denetim sahibi öğrencilerin, anaokulundan üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde daha başarılı oldukları ortaya konmuştur (Duckworth vd., 2019). Yüksek öz-denetim sahibi öğrencilerin daha yüksek notlara sahip olmasının yanı sıra öz-denetimi düşük öğrencilere göre, daha az uyuşturucu ve alkol bağımlılığına sahip oldukları, duygu durumlarında daha istikrarlı oldukları, üniversite ve arkadaş ortamına uyum sağlamada daha başarılı oldukları görülmüştür (Tangney vd., 2004). Daha yüksek Öz-denetime sahip öğrencilerin yeme bozuklukları gösterme, ruhsal bozukluğa sahip olma oranlarının daha düşük olduğu ve daha stabil arkadaş ilişkilerine sahip olduğu aktarılmıştır (Baumeister, 2010). Türkiye'de öz-denetim konusunda çeşitli araştırmalar yapılmış olmasının yanı sıra, dünyanın diğer coğrafyalarında yapılan araştırmalar öz-denetim için gerekli olan yeterliliklerin psikososyal gelişimdeki diğer yeterlilik alanları kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Duckworth vd., 2016).

Öz-belirleme kuramı, bireyin gelişimini daha sağlıklı sürdürebilmesi için iyi oluş halini arttırmayı, ruh sağlığını korumayı, etkileşimde olduğu çevresiyle uyumunu arttırmayı, bütünleştirmeyi ve bu çevreyle var olan ilişkisini iyileştirmeyi hedefleyen bir kuramdır (Akyürek, 2019). Andersen ve diğerleri (2000), bu hedefleri gerçekleştirmenin evrensel üç temel psikolojik ihtiyacın doyurulmasıyla sağlanacağını ifade etmektedir. Bu ihtiyaçlar; özerklik, yeterlik ve ilişkili olmaktır. Bu ihtiyaçların en önemlisi özerklik ihtiyacıdır. Psikolojik iyi oluşun sağlanmasında etkisi büyüktür (Ryan & Deci, 2000). Bireyler temel psikolojik ihtiyaçlarını doydurduklarında öz saygı düzeyleri de olumlu etkilenmektedir. Aynı zamanda kaygı düzeyleri düşmekte, yaşam doyumları artmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2009). Özerklik ihtiyacı, bireyin hayatında seçimler yapabilecek yetkinliği elinde bulundurarak kendini yönetebilmesini ve bireye eylemlerini kendisinin yönlendirmesini sağlamaktadır (Deci & Ryan 1985; Reis, vd., 2000). Öz belirleme kuramının ikinci bileşeni olan yeterlik ihtiyacı ise, bireyin içerisinde var olduğu çevreyle etkileşimini, öğrenmelerini ve gösterdiği uyumunu tanımlamaktadır (Deci & Ryan, 1985). Son olarak ilişkili olma, bireyin çevresiyle ilişki içerisinde olması, bağlantı kurması, bu çevreye ait olması, aitliğin gerektirdiği hassasiyetlere ve ortak kültüre sahip olması olarak tanımlanmaktadır (Cihangir-Çankaya, 2009). İlişkili olma ihtiyacı karşılanan bireyde sosyal ilişkilerinde desteklenmiş ve doyuma ulaşmış hisseder (Ingledeu vd., 2004). Bu üç ihtiyacın aynı anda doyurulması psikolojik sağlık ve öznel iyi oluş adına gereklidir (Deci & Ryan, 2000). Kasser ve Ryan (1993) ise yaptıkları çalışmada bireylerin öz-belirleme kuramı temelli üç evrensel psikolojik ihtiyacı tatmin edildiği takdirde kaygı seviyelerinde düşüş olduğunu ifade etmektedirler.

Öz-belirleme kuramının ortaya koyduğu üç ihtiyacının karşılanması, bireyin davranışlarını sergileme ve bu davranışları sürekli hale getirme noktasında gereksinim duyduğu içsel ve dışsal motivasyon türlerini etkilemektedir (Ryan & Deci, 1996). Öz-belirleme kuramına göre psikolojik ihtiyaçların sağlanması içsel motivasyonu ve içselleştirmeyi olumlu yönde etkilerken, ödüller, kurallar, değerlendirmeler doğrudan sonuca odaklandığından motivasyonu ve bireyin yapabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Deci ve Ryan'a göre (1985) ebeveynlerin psikolojik ihtiyaçları karşılaması çocukların okuldaki motivasyonlarına da destek olur. Öz-belirleme Kuramı, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmasının tüm kültürlerde olumlu sonuçlar vereceğini söyler (Deci vd., 2001). Psikolojik ihtiyaçlar kültürün yanı sıra, yaşanılan coğrafyaya, eğitim durumlarına ya da cinsiyetlere göre de farklılık göstermektedir (Deci vd., 1996; Deci & Vansteenkiste, 2004).

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik öz-denetim açısından problemler yaşadığını ancak bu kavram çerçevesinde beceri kazandırmaya yönelik programların az olduğu göze çarpmaktadır. Bu kapsamda bu araştırmanın genel amacı öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin akademik öz-denetim düzeyi üzerine etkisini incelemektir.

Bu araştırmanın genel amacı olan, öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin akademik öz-denetim düzeyi üzerine etkisini inceleme çerçevesinde aşağıdaki denenceler sınanacaktır:

1. Öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programı uygulanan deney grubundaki bireylerin, akademik öz-denetim ölçeği son test puanları, ön test puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.
2. Kontrol grubundaki bireylerin akademik öz-denetim ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark yoktur.
3. Öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programına katılan bireylerin akademik öz-denetim ölçeği son test puanları, kontrol grubu katılımcılarının puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

2. Yöntem

2.1. Etik Kurul İzni

Araştırmanın yürütülmesi adına Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 05.04.2023 tarih ve 2023.04 numara ile izin alınmıştır.

2.2. Araştırma Deseni:

Bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu gerçek deneysel bir çalışma yapılmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu desenler yaygın olarak kullanılan, deneysel işlemden önce ve sonra ölçümler yapılarak bağımlı değişken üzerindeki değişime bakılan karışık bir desendir (Büyüköztürk, 2003). Araştırmanın bağımsız değişkeni Öz-belirleme Kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öğrencilerin akademik öz-denetim düzeyleridir. Araştırma deseni Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Akademik Öz-denetim Ölçeği	9 hafta uygulanacak olan Öz-belirleme Kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programı	Akademik Öz-denetim Ölçeği
Kontrol	Akademik Öz-denetim Ölçeği	-	Akademik Öz-denetim Ölçeği

2.3. Çalışma Grubu

Araştırma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde ortaokul kademesinde öğrenim gören ve akademik öz-denetim ölçeğinden (AÖDÖ) düşük puan alan 24 öğrenciden oluşmaktadır.

Bu çalışma da; her bir grupta 6 kız, 6 erkek öğrenci olmak üzere 12 kişilik bir deney grubunu ve 12 kişilik bir kontrol grubunu kapsamaktadır. Katılımcıların gruplara atanmasında kura yöntemi kullanılmıştır. Oturumlar, her hafta bir oturum olacak şekilde 9 haftada tamamlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yaşları 12'dir.

2.4. Veri Toplama Aracı

2.4.1. Akademik Öz-Denetim Ölçeği

Büyük ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen Akademik Öz-Denetim Ölçeği (AÖDÖ) kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin akademik öz-denetim becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen AÖDÖ, "akademik sebat" ve "akademik dikkat" olmak üzere iki boyut ve 12 maddeden oluşan 5 dereceli likert türü bir ölçektir. Ölçekteki her bir madde 1 ile 5 arasında (1= Hiç uygun değil, 5=Tamamen uygun) puanlanmakta, ölçekten alınabilecek toplam puanlar 12 ile 60 arasında değişebilmektedir. İç tutarlık katsayısı tüm ölçek için .81, faktörlerin açıkladığı toplam varyans ise %47.11'dir. Alınan daha yüksek puan daha yüksek akademik öz-denetime işaret etmektedir.

2.5. Verilerin Toplanması

Başlangıçta 223 kişiye akademik öz-denetim ölçeği uygulanmıştır. Grup ortalamasının bir standart sapma altında kalan 102 öğrenci random atama yöntemi ile gruplara atanması adına kura yöntemi ile deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Öğrenciler gruplara ayrıldıktan sonra deney grubuna öz-belirleme kuramı temelli geliştirilen psiko-eğitim programı uygulanmıştır. Deney grubuna uygulanan program sona erdikten sonra ön test olarak uygulanan ölçek, programın etkililiğini ölçümlemek adına deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmış, anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

2.6. Psiko-eğitim Programı

2.6.1. Psiko-eğitim Programının Hazırlanması

Ruh sağlığı alanında yapılan çalışmalarda özellikle psikolojik danışmanların verimden ödün vermeden zamandan, mekandan ve enerjiden tasarruf ederek yardım vermesi grup süreçleriyle mümkün olmaktadır. Gruplar; liderin/danışmanın, aynı anda pek çok kişiye yardım sunmasını ve grup üyelerinin de birbirini desteklemesini sağlar. Grup süreci, üyelerin getirdiği yaşantılara dair yaşanan duyguların evrenselliğini ve yalnız olunmadığını gösterirken aynı zamanda grupların mikrokozmos yapısı sayesinde gruptan edinilen bilgilerin prova edilmesini, yaşama aktarılmasını ve kolaylaştırmasını sağlamaktadır. Ruh sağlığı alanında kullanılan başlıca gruplar: görev-iş grupları, psiko-eğitim-rehberlik grupları, danışma grupları ve psikoterapi grupları olarak sayılabilir (Güçray vd., 2009).

Brown ve diğerleri (2020), psiko-eğitim gruplarının önleyici, eğitici, planlı, programlı, yapılandırılmış ve görev yönelimli grup süreçleri olarak tanımlamıştır. Güçray ve diğerleri (2009) yaptıkları çalışmada, psiko-eğitim gruplarının daha çok bilişsel gelişim hedefli ve diğer gruplara oranla daha fazla beceri odaklı olduğunu ifade etmektedirler.

Ortaokul öğrencilerinde akademik öz-denetimi arttırmak amaçlı hazırlanan bu çalışmada hedef grubun gelişimsel özellikleri dikkate alındığında grupta psikolojik danışmanın daha fazla iç görü, paylaşım ve gizlilik gerektirmesi özellikle okul ortamında programın uygulanmasını zorlaştıracığından psiko-eğitim grubu ve programı tercih edilmiştir. Bir psiko-eğitim programının daha işlevsel ve daha etkili olabilmesi için yapılandırılma süreci belli bir kuramın ışığında yapılmalıdır (Akgül & Yeşilyaprak, 2018). Bu çalışma da öz-belirleme kuramı temel alınarak oluşturulmuştur. Öz-belirleme kuramı temelinde oluşturulan bu program ile ortaokul öğrencilerinin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma alt özelliklerini geliştirerek akademik öz-denetimlerini ve dolaylı olarak akademik başarılarını arttırmaları hedeflenmiştir.

Psiko-eğitim programına başlanmadan önce grubun gereksinimleri üzerine detaylı incelemeler yapılmalıdır (Akgül & Yeşilyaprak 2018). Bu sebeple akademik Öz-denetimi arttırmayı hedefleyen bu program, şu noktalar dikkate alınarak hazırlanmıştır:

- Ortaokul öğrencilerinin rehberlik servisine başvuru sebepleri incelenmiştir. Onlarla konuşularak halihazırdaki durumları, ihtiyaçları ve istekleri değerlendirilmiştir.

- Bu okulda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanları ile gizlilik ilkesi dikkate alınarak öğrencilerin özellikleri: akademik başarı ve öz-denetim durumları hakkında görüşme sağlanarak bilgi alınmıştır ve bu bilgiler detaylı analiz edilmiştir.
- Program oluşturulurken öz-denetim, akademik öz-denetim, öz-belirleme kuramı, ilgili olma, yeterlik, özerklik, ortaokul dönemi öğrencilerinin gelişimsel durumları hakkında detaylı alan yazın incelemesi yapılmıştır.
- Program öncesinde yapılan hazırlıkların ortak sonuçları dikkate alınarak psiko-eğitim oturumları düzenlenmiş, bu konularda bilgi verilmiş ve bilişsel değişiklik oluşturulmaya çalışılmıştır.

2.6.2. Psiko-Eğitim Programının Amaçları

Bu program önleyici, eğitsel ve beceri geliştirme odaklı olup ortaokul öğrencilerinin akademik öz-denetimlerini arttırmayı hedeflemektedir. Bu hedef doğrultusunda ilişkili olma, yeterlik ve özerklik alt başlıkları altında sağlıklı arkadaşlık ilişkileri ve sağlıklı iletişim kurma, aidiyet kazanma, ilgilerini fark etme, akademik durum analizi yapabilme, ders çalışma, zaman planlama ve karar verme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

2.6.3. Psiko-eğitim Programının İçeriği ve Süreci

Psiko-eğitim programı 9 hafta şeklinde planlanmıştır. Program, öz-belirleme Kuramının ortaya koymuş olduğu üç temel psikolojik ihtiyaç olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçları çerçevesinde oluşturulmuştur. İlk üç oturum ilişkili olma, sonraki üç oturum yeterlik ve son üç oturum özerklik becerilerini geliştirmeye yönelik olacak şekilde planlanmıştır. Çalışmada, deney grubuna uygulanan psiko-eğitim programının içeriği aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2

Akademik öz-denetimi arttırmaya yönelik hazırlanan psiko-eğitim program özeti

OTURUM		
1.OTURUM	Başlangıç	Tanışma – Tanıtma- Ait Olma
2.OTURUM	İlişkili Olma	Sağlıklı Arkadaşlık İlişkileri
3.OTURUM	İlişkili Olma	Aidiyet – Sağlıklı Arkadaşlık İlişkileri
4.OTURUM	Yeterlik	İlgi Alanları
5.OTURUM	Yeterlik	Başarı – Başarısızlık - Motivasyon
6.OTURUM	Yeterlik	Zaman Yönetimi – Verimli Ders Çalışma
7.OTURUM	Özerklik	İletişim Becerileri
8.OTURUM	Özerklik	Hayır Diyebilme
9.OTURUM	Özerklik	Karar Verme Becerileri, sonlandırma

Çalışma gruplarına ilişkin betimsel istatistikler tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grupları Akademik Öz-denetim testi Ön-test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	Deney Grubu			Kontrol Grubu		
	N	X	ss	N	X	ss
AÖDÖ	12	22.5	1.16	12	21.66	2.10

Araştırmada kullanılan ölçme aracına ilişkin normallik varsayımı test edilmiş ve Shapiro-Wilk testine gidilerek sonuçlar tablo 4’te verilmiştir. Normallik varsayımının karşılanmaması nedeniyle veriler non-parametrik testlerle analiz edilmiştir. Bu kapsamda grupların öntest-sontest değişimlerini saptamak adına Wilcoxon İşaretli Sıralar testi; deney ve kontrol grubunun sontestleri arasındaki farklılıkları saptamak adına Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 4

Deney ve Kontrol grubunda yer alan katılımcıların Ön-test, Son-test ölçümlerinden elde edilen puanlara ilişkin Shapiro-Wilk Sonuçları

Ölçek	Grup	Ölçüm	W	p
AÖDÖ	Deney	Ön-test	.852	.03
		Son-test	.728	.00
	Kontrol	Ön-test	.755	.00
		Son-test	.940	.49

3. Bulgular

Deney ve kontrol grupları arasında akademik öz-denetim ön test puanları arasındaki farklılıklara Mann Whitney U testi ile bakılmış, sonuçlar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Akademik Öz-Denetimlerine ilişkin ön test sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	U	z	p
Akademik Öz-Denetim	Deney	12	13.75	165.0	-.95	.34
	Kontrol	12	11.25	135.0		

Deney grubu ve kontrol grubu ön test ve son test sonuçlarına göre Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanmış olup sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubunun Öntest Sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sıra İşareti	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Akademik Öz- Denetim	Negatif İ.	0	.00	.00	-3.07	.002
	Pozitif İ.	12	6.50	78.00		
	Eşit İ.	0				

Tablo 6'da görüldüğü üzere deney grubundaki katılımcıların psiko-eğitim programının uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları karşılaştırıldığında, akademik öz-denetim toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu ve puanlarının yükseldiği görülmektedir.

Tablo 7

Kontrol Grubunun Öntest Sontest puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	Sıra İşareti	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Akademik Öz- Denetim	Negatif İ.	2	2.5	5.00	-1.18	.23
	Pozitif İ.	4	4.0	16.00		
	Eşit İ.	6				

Tablo 7'de görüldüğü üzere kontrol grubundaki katılımcıların ön test-son test toplam puan sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, akademik öz-denetim toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Deney ve kontrol grupları arasında akademik öz-denetim son test puanları arasındaki farklılıklara Mann Whitney U testi ile bakılmış, sonuçlar tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grupları arasındaki Akademik Öz-Denetimlerine ilişkin son test sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}_{sıra}$	U	z	p
Akademik Öz-Denetim	Deney	12	18.50	222.0	-4.19	.000
	Kontrol	12	6.50	78.00		

Tablo 8'de görüldüğü üzere akademik öz-denetim son test puanlarında hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

4. Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada, ergenler için geliştirilen "Öz-belirleme kuramına dayalı psiko-eğitim programının akademik öz-denetim üzerindeki etkisi" incelenmiştir. Psiko-eğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin akademik öz-denetim düzeylerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre ön test-son test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde ayrıştığı ortaya konmuştur.

Program hazırlanırken öz-belirleme kuramının ortaya koymuş olduğu üç temel psikolojik ihtiyaç göz önünde bulundurulmuş, 9 oturum yeterlik, ilişkili olma ve özerklik başlıkları çerçevesinde şekillendirilmiştir. Sinerjinin yakalanması, enerjinin yükseltilmesi ve katılımcıların ilgisinin artırılması adına her oturumda ısınma oyunlarına yer verilmiştir. Her oturumda, konuyla ilgili bilgiler sunulmuş ve tartışılmış olup sonrasında çeşitli etkinlik ve uygulamalarla bilginin pekiştirilmesi sağlanmıştır. Verilen bilgilerin etkinlikler, görseller, ödevler ve uygulamalarla desteklenmesinin programın etkililiğini arttırdığı gözlemlenmiştir. Oturumlar oluşturulurken öz-belirleme kuramının ortaya koymuş olduğu üç temel psikolojik ihtiyacın oturumlarda hangi alt başlıklarla desteleneyeceği üzerinde detaylıca durulmuştur. İlk üç oturum ilişkili olma başlığı çerçevesinde ait olma, aidiyet ve sağlıklı arkadaş ilişkileri becerilerine yöneliktir. Yeterlik ihtiyacı; ilgi alanları, başarısızlık, motivasyon, zaman yönetimi ve verimli ders çalışma becerileri

başlıklarıyla sonraki 3 oturumda desteklenmiştir. Son üç oturumun ana başlığı özerkliktir. Bu başlık çerçevesinde öğrencilerin, hayır diyebilme, karar alma ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik sunuş ve uygulamalar planlanmıştır. Belirlenen alt başlıkların günümüzde ergenlerin yaşamış olduğu problem başlıkları düşünüldüğünde, programın çıktılarının anlamlı düzeyde ayrışmasında kilit önemde olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında yeterlik alanına yönelik oturumlar hazırlanmıştır. Çünkü yeterlik ihtiyacı karşılanıp yeterlik duygusunu hisseden bireyler amaçlarına başarıyla ulaşacakları kanısındadırlar (Williams vd., 2002). Aynı anda hem özerk hem yeterli hisseden bireyin iyi oluş düzeyi yükselir (Sheldon vd., 1996). Bu kapsamda Polat (2017), yaptığı araştırmada akademik öz-yeterlik ile akademik başarının pozitif yönlü ilişkili olduğu; öz-yeterlik algısı fazla olan öğrencilerin ders çalışma sürelerinin artış gösterdiği ve daha verimli çalıştıkları saptanmıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve diğerleri (2012), ilkokul II. Kademe öğrencilerinin akademik başarılarının öz-yeterlik ve demografik değişkenler ile ilişkisini saptamak üzere yaptığı araştırmada akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin öz-yeterlik puanının da yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Psiko-eğitim programının diğer bir bileşeni olan özerklik düzeylerinin akademik çıktılara etkileri olduğunu raporlayan araştırmalar mevcuttur. Nitekim Calp ve Bacanlı (2016), öz-belirleme kuramının geçerliliğini sınamak üzere ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin kendileriyle ilgili yeterlik inancının akademik özerklikleri üzerinde pozitif yönlü ve kuvvetli etkisi olduğunu; bu durumun da akademik başarıyı anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü olarak etkilendiğini tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada öğrencilerin özerk akademik motivasyonlarının akademik başarıları üzerinde direkt etkide bulunduğu da saptanmıştır. Yine aynı çalışmada okulla alakalı konularda öğretmenleri tarafından verilen özerklik desteğinin ortaokul öğrencilerinin akademik yeterliklerini, akademik özerkliklerini ve akademik motivasyonlarını kuvvetli ve doğrudan olarak etkilediği görülmektedir. Bu bulgular öz-belirleme kuramını oluşturan alt bileşenlerinden özerklik olmanın akademik başarı üzerindeki yordayıcı etkisini göstermektedir.

Alanyazın incelendiğinde öz-belirleme kuramının başarıyı yordamadaki üç alt bileşeninden ikisi olan öz yeterlik inancının ve özerkliğin başarıyı yordamadaki bulguları mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Aktan, 2012; Arslan & Tanhan, 2019; Polat, 2017; Yılmaz vd., 2012). Bu çalışmaların rapor ettiği sonuçlar mevcut araştırmanın bileşenlerinden olan öz yeterlik inancı, özerklik ve akademik başarı arasında pozitif ve anlamlı düzeyde ilişki olduğunu; öz yeterlik inancının ve özerkliğin doğrudan ya da direkt olarak akademik başarıyı etkilediği sonucunu destekler nitelikte olmuştur. Buna ek olarak özerk olan birey davranışlarını kontrol edip sınırlamalar getirebilir. Türkiye’de yapılan bir araştırmada çevreden alınan özerklik desteğinin üniversite öğrencilerinin ihtiyaçlarının doyumunu sağladığı ve bu nedenle iyi oluş düzeylerine olumlu etki ettiği görülmüştür. (Cihangir-Çankaya, 2005).

Bütün bu bilgiler sonucunda; “öz-belirleme temelli geliştirilen psiko-eğitim programının ergenlerin akademik Öz-denetim düzeylerini arttırmada etkili olduğu ifade edilebilir. Yapılan psiko-eğitim uygulaması ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin özerklik, yeterlik ve ilişkili olma ihtiyaçlarını besleyecek destekleyici ara oturumların yapılabilir. Oluşturulan bu psiko-eğitim programının, ergenlerin üç temel psikolojik ihtiyacını karşılaması ve çağımızın en büyük sorunlarından olan akademik öz-denetime etki etmesi göz önünde bulundurularak ortaokullarda uygulanmasının hem ergen bireyler için hem de okul ortamının huzuru için olumlu etkiler yaratacağı söylenebilir.

Kaynaklar

Akgül, H. & Yeşilyaprak, B. (2018). Yalnızlığı azaltma psiko-eğitim programının yaşlıların yalnızlık düzeyine etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8 (14), 11-52.

- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyürek, C. (2019). *Öz-belirleme kuramına dayalı müdahale programının akademik yılmazlığa etkisi*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Andersen, SM, Chen, S. ve Carter, C. (2000). Temel insan ihtiyaçları: Sosyal bilişi alakalı kılmak. *Psikolojik Sorgulama*, 11 (4), 269-275.
- Arslan, G., & Tanhan, A. (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(2), 318-332.
- Ataman, E. (2011). *Stres veren yaşam olayları karşısında bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin depresyon ve kaygı düzeyini belirlemedeki rolü*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baumeister, R. F., & Alquist, J. L. (2009). Is there a downside to good self-control?. *Self and Identity*, 8(2-3), 115-130.
- Büyük, H., Öğülmüş, S., & Kapçı, E.G., (2020). Academic self-control scale for secondary school students: Validity and reliability study. *Turkish Journal of Education*, 9(4), 290-306. DOI: 10.19128/turje.778117
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Geliştirilmiş 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Brown, J. A., Russell, S., Hattouni, E., & Kincaid, A. (2020). *Psychoeducation*. Oxford Research Encyclopedia of Education.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (40).
- Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz-Belirleme Kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2009*, 4 (31), 23-31
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum Publishing Co.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and social psychology bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Williams, G. C. (1996). "Need satisfaction and the selfregulation of learning". *Learning and Individual Differences*, 8(3), ss. 165- 183.
- Deci, E.L, Ryan, RM ve Williams, GC (1996). İhtiyaç tatmini ve öğrenmenin kendi kendini düzenlemesi. *Öğrenme ve bireysel farklılıklar*, 8 (3), 165-183.
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 70, 373-399.
- Duckworth, A. L., White, R. E., Mattheucci, A. J., Shearer, A., & Gross, J. J. (2016). A stitch in time: Strategic self-control in high school and college students. *Journal Of Educational Psychology*, 108(3), 329.
- Engels, R., Finkenauer, C., den Exter Blokland, E. A. W., & Baumeister, R. F. (2000). Parental influences on self-control and juvenile delinquency. *Manuscript in preparation, Utrecht University, Netherlands*.
- Ferah Çekici & Oğuzhan Çolakkadıoğlu, S. S. G. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1).
- Fujita, K. (2011). On conceptualizing self-control as more than the effortful inhibition of impulses. *Personality And Social Psychology Review*, 15(4), 352-366.
- Gök Camoğlu, E., Kocayörük, E. (2019), Anne-baba algısı, aile aidiyeti ve psikolojik ihtiyaçlar ile ergenlerin öznel iyi oluş ilişkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2 (2), 52-72.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., & Sheppard, K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and individual differences*, 36(8), 1921-1932.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 65(2), 410.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik öz-yeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 1-22.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sheldon, K. M., Ryan, R., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality And Social Psychology Bulletin*, 22(12), 1270-1279.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal Of Personality*, 72(2), 271-324.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal Of Personality*, 72(2), 271-324.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). *Understanding self-regulation*. Handbook of self-regulation, 19.
- Williams, G. G., Gagné, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21(1), 40.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., & Kaşarçı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı:

Araştırma, her bir araştırmacı tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir.