T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİ KERE FARKLI VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE OKUL KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

YAŞAM GÖZDE BACAKOĞLU

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İKİ KERE FARKLI VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE OKUL KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

YAŞAM GÖZDE BACAKOĞLU

DANIŞMAN
PROF. DR. VESİLE YILDIZ DEMİRTAŞ

İzmir
2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları " adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

20/06/2023

Yaşam Gözde BACAKOĞLU

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih:12/07/2023

Tez Başlığı:

İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algıları

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **130** sayfalık kısmına ilişkin, **12/07/2023** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 25 dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) □	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) X**
□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça hariç, □ Alıntılar dâhil, □ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	X Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, X Kaynakça dâhil, X Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. X **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Yaşam Gözde Bacakoğlu**
Öğrenci No : [redacted]
Anabilim Dalı : **Özel Eğitim**
Programı : **Özel Eğitim**
Statüsü : Yüksek Lisans X Doktora □

ÖĞRENCİ

Yaşam Gözde Bacakoğlu
12/07/2023

DANIŞMAN

Prof.Dr. Vesile Yıldız Demirtaş
12/07/2023

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 ([redacted] veya [redacted]) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmanın alan yazına önemli bir katkı sağlayacağını umuyorum. Yüksek lisans eğitimim boyunca her anlamda bana yol gösteren ve tez çalışmamın planlanmasında, yürütülmesinde ve oluşumunda ilgi ve desteğini esirgemeyen engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım saygıdeğer danışmanım sayın Prof. Dr. Vesile Yıldız Demirtaş'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Eğitim hayatım boyunca her anlamda bana yol gösteren, ilgisini, sevgisini, bilgsini ve desteğini benden esirgemeyen sayın hocam Prof. Dr. Necdet Aykaç'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen ve bana yol gösteren sayın hocam Prof. Dr. Kemal Yüremezoğlu'na teşekkürlerimi sunarım. Tez çalışmam sürecinde ilgi ve desteğini esirgemeyen ve tezin oluşumunda bana destek olan arkadaşlarım Meryem Çolak Keskin, Nazlı Babacan ve Dr. Öğr. Gör. Deniz Ayşegül Söğüt'e sonsuz teşekkür ederim. Adlarını sayamadığım ve benden yardımlarını esirgemeyen tüm saygıdeğer hocalarım ve sevgili arkadaşlarıma teşekkür ederim. Tüm eğitim hayatım boyunca benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen her zaman yanımda olan sevgili babam Özay Bacakoğlu'na, annem Sultan Bacakoğlu'na, ablam Dr. Safiye Egeli'ye ve eniştem Doç. Dr. Serdar Egeli'ye teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET x
ABSTRACT xi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 4
1.4. Sınırlılıklar 4
1.5. Tanımlar 5
BÖLÜM II 6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 6
2.1. Üstün Yetenekli Bireyler 6
2.2. İki Kere Farklı Bireyler 8
2.3. İki Kere Farklı Bireylerin Özellikleri 10
2.4. Öğrenme Güçlüğü Olan İki Kere Farklı Bireyler 12
2.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperakvitesi Olan İki Kere Farklı Bireyler 13
2.6. Akademik Motivasyon 15
2.7. Okul Algısı 16
2.8. İletişim Aracı Olarak Resim 17
2.9. İlgili Araştırmalar 18
BÖLÜM III 22
YÖNTEM 22
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni 22
3.2. Çalışma Grubu 22
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 23
3.3.1. Veri Toplama Süreci 23
3.3.1.1. Nicel Verilerin Toplanması 23
3.3. 1.2. Nitel Verilerin Toplanması 23
3.3. 2. Veri Toplama Araçları 24
3.3. 2.1. Demografik Bilgi Formu 24
3.3.2.2. Nicel Veri Toplama Araçları 24
3.3.2.2.1. Akademik Motivasyon Ölçeği 24
3.3.2.3. Nitel Veri Toplama Araçları 25
3.3.2.3.1. Çizme-Yazma Tekniği 25
3.3.2.3.2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu 25

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci 26
3.5. Verilerin Analizi 26
3.5. 1. Nicel Verilerin Analizi 26
3.5. 2. Nitel Verilerin Analizi 27
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 28
3.7. Araştırmacının Rolü 29
BÖLÜM IV 30
BULGULAR 30
4.1. İki Kere Farklı ve Tipik Gellişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular 30
4.2. İki Kere ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarındaki Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular 31
4.3. İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular 32
4.4. İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular 34
4.5. Çizme ve Yazma Tekniğiyle Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular 37
4.6. Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular 73
BÖLÜM V 88
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 88
5.1. Sonuç 88
5.1. Tartışma 92
5.2. Öneriler 96
KAYNAKÇA 98
EK 1 Öğrencinin Akademik Özgeçmişi. 105
EK 2 Uygulama İzinleri. 106
EK 3 Etik İzni 109
EK 4 Ölçme Araçlarını Uygulama İzni. 110
EK 5 Öğrenci Demokrafik Bilgi Formu. 111
EK 6 Akademik Motivasyon Ölçeği 112
EK 7 İki Kere Farklı Öğrencilerin Okul Algılarına Yönelik Görüşme Formu. 113
EK 8 Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Algılarına Yönelik Görüşme Formu. . 114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları 22
Tablo 2 Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımları..... 23
Tablo 3 İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin normallik test sonuçları 27
Tablo 4 Çizme-yazma tekniği analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları 28
Tablo 5 Görüşme formu analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları 29
Tablo 6 İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin güvenirlik test sonuçları 29
Tablo 7 İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 30
Tablo 8 İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 31
Tablo 9 İki kere farklı öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeyleri 32
Tablo 10 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeyleri 33
Tablo 11 İki kere farklı öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyleri... 34
Tablo 12 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyleri..... 36
Tablo 13 İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptığı çizimlere ilişkin kategori ve kodlar 37
Tablo 14 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptığı çizimlere ilişkin kategori ve kodlar 55
Tablo 15 İki kere farklı öğrencilerin “Okul kavramına yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler 73
Tablo 16 İki kere farklı öğrencilerin “Sınıf kavramına yönelik matefor” kodları ve örnek cümleler 75
Tablo 17 İki kere fraklı öğrencilerin “Öğretmenere yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler 76
Tablo 18 İki kere farklı öğrencilerin “Okul arkadaşlarına yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler 77
Tablo 19 İki kere farklı öğrencilerin “Derslere yöenlik metafor” kodları ve örnek cümleler 78
Tablo 20 İki kere farklı öğrencilerin “Okul kavramına yönelik hisler” kodları ve örnek cümleler 79

Tablo 21 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Okul kavramına yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler 80
Tablo 22 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Sınıf kavramına yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler 81
Tablo 23 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “ Öğretmenlere yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler 83
Tablo 24 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Okuldaki arkadaşlarına yöenlik metafor” kodları ve örnek cümleler 84
Tablo 25 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Derslere yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler 85
Tablo 26 Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Okula yönelik hisler” kodları ve örnek cümleler 86

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Ronksley- Pavia'nın iki kere farklı öğrenciler modeli. 9
Şekil 2. Sıra Ö36. 39
Şekil 3. Akıllı tahta Ö29. 40
Şekil 4. Sınıf tahtası Ö29. 40
Şekil 5. Kapı Ö10. 40
Şekil 6. Öğretmen masası Ö29. 40
Şekil 7. Sandalye Ö10. 40
Şekil 8. Saat Ö10. 40
Şekil 9. Kitap Ö25. 41
Şekil 10. Zil Ö26. 41
Şekil 11. Okul arkadaşı Ö28. 42
Şekil 12. Öğretmen Ö22. 42
Şekil 13. Tek katlı bina Ö35. 42
Şekil 14. Çok katlı bina Ö16. 42
Şekil 15. Demir parmaklı bina Ö27. 43
Şekil 16. Çok parmaklı bina Ö23. 43
Şekil 17. Tel örgülü duvar Ö32. 43
Şekil 18. Kapı Ö10. 44
Şekil 19. Bank Ö18. 44
Şekil 20. Normal duvar Ö19. 44
Şekil 21. Bayrak Ö11. 44
Şekil 22. Sınıf Ö18. 45
Şekil 23. Merdiven Ö19. 45
Şekil 24. Koridor Ö17. 45
Şekil 25. Deprem kaçış alanı Ö11. 45
Şekil 26. Teneffüs Ö24. 46
Şekil 27. Futbol Ö7. 46
Şekil 28. Basketbol Ö13. 46
Şekil 29. Sohbet Ö19. 46
Şekil 30. Oyun oynamak Ö6. 47
Şekil 31. Yürümek Ö13. 47
Şekil 32. Ders Ö18. 48

Şekil 33. Yazı yazmak Ö12. 48
Şekil 34. Hapishane Ö8..... 48
Şekil 35. Ev Ö25. 49
Şekil 36. Kitap Ö1..... 49
Şekil 37. Cehennem Ö5. 49
Şekil 38. Öğrenim yeri Ö11. 49
Şekil 39. Yapay ağaç Ö8..... 49
Şekil 40. Kapı Ö4..... 49
Şekil 41. Okul bahçesi Ö33. 50
Şekil 42. Kantin Ö18..... 50
Şekil 43. Birlikte hareket etme Ö36. 51
Şekil 44. Paylaşımı Ö5..... 51
Şekil 45. Yardımcı Ö3. 51
Şekil 46. Sinirli Ö10. 52
Şekil 47. Uyarıcı Ö36. 52
Şekil 48. Destekleyici Ö35. 52
Şekil 49. Sevimli Ö13. 53
Şekil 50. Öğretici Ö24. 53
Şekil 51. Sıkıcı Ö21. 53
Şekil 52. Kızgın Ö10..... 54
Şekil 53. Mutsuz Ö20. 54
Şekil 54. Fen bilimleri Ö22..... 54
Şekil 55. Matematik Ö10. 54
Şekil 56. Okul arkadaşı Ö43. 57
Şekil 57. Öğretmen Ö156. 57
Şekil 58. Müdür Ö68..... 58
Şekil 59. Müdür yardımcısı Ö85. 58
Şekil 60. Sıra Ö56. 58
Şekil 61. Akıllı tahta Ö30. 59
Şekil 62. Sınıf tahtası Ö112. 59
Şekil 63. Kapı Ö104..... 59
Şekil 64. Öğretmen masası Ö140..... 59
Şekil 65. Sandalye Ö132. 59
Şekil 66. Saat Ö16..... 59

Şekil 67. Kitap Ö11..... 59
Şekil 68. Pencere Ö143..... 59
Şekil 69. Tek katlı bina Ö4..... 60
Şekil 70. Çok katlı bina Ö53..... 60
Şekil 71. Çok pencereli bina Ö64..... 61
Şekil 72. Sınıf Ö108..... 61
Şekil 73. Müdür odası Ö129..... 61
Şekil 74. Öğretmenler odası Ö60..... 62
Şekil 75. Müdür yardımcısı odası Ö83..... 62
Şekil 76. Kapı Ö10..... 62
Şekil 77. Bank Ö128..... 62
Şekil 78. Ağaç Ö83..... 63
Şekil 79. Bayrak Ö68..... 63
Şekil 80. Teneffüs Ö127..... 64
Şekil 81. Futbol Ö79..... 64
Şekil 82. Basketbol Ö13..... 64
Şekil 83. Sohbet Ö128..... 64
Şekil 84. Oyun oynamak Ö152..... 64
Şekil 85. İp atlamak Ö138..... 64
Şekil 86. Voleybol Ö10..... 65
Şekil 87. Salıncakta sallanmak Ö55..... 65
Şekil 88. Fen bilimleri Ö81..... 66
Şekil 89. Matematik Ö11..... 66
Şekil 90. Türkçe Ö101..... 66
Şekil 91. Sosyal Ö12..... 66
Şekil 92. Hapishane Ö19..... 67
Şekil 93. Ev Ö48..... 67
Şekil 94. Kitap Ö12..... 67
Şekil 95. Cehennem Ö119..... 67
Şekil 96. Sınav Ö14..... 67
Şekil 97. Okul bahçesi Ö127..... 68
Şekil 98. Kantin Ö128..... 68
Şekil 99. Sinirli Ö5..... 69
Şekil 100. Uyarıcı Ö12..... 69

Şekil 101. Haksıızlık yapan Ö40..... 69
Şekil 102. Sevimli Ö149..... 69
Şekil 103. Sevgi dolu Ö120..... 69
Şekil 104. Ders Ö128..... 70
Şekil 105. Yazı yazmak Ö9..... 70
Şekil 106. Sınav Ö25..... 70
Şekil 107. Sıkıcı Ö17..... 71
Şekil 108. Kızgın Ö105..... 71
Şekil 109. Mutsuz Ö36..... 71
Şekil 110. Korku Ö5..... 71
Şekil 111. Mutlu Ö151..... 71
Şekil 112. Birlikte hareket etme..... 72
Şekil 113. Paylaşımcı Ö128..... 72
Şekil 114. Eğlenceli Ö53..... 72

ÖZET

İKİ KERE FARKLI VE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK MOTİVASYON DÜZEYLERİ İLE OKUL KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

Bu araştırmanın amacı, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, iki kere farklı 36 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 160 öğrenci olmak üzere toplam 196 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak nicel verilerin toplanmasında "Akademik Motivasyon Ölçeği", nitel verilerin toplanmasında ise "Çizme-Yazma Tekniği" ve "Yarı Yapılandırmış Görüşme" formu ile demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda iki kere farklı olan öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre akademik motivasyon düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki grupta da cinsiyete göre kızların akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi arttıkça her iki grubun da akademik motivasyon düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir. İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının çoğunluğunun olumsuz, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise olumlu olduğu çizimlerinde saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okul algısına yönelik görüşleri incelendiğinde ise çizimleri destekleyen görüşler sundukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İki kere farklı bireyler, akademik motivasyon, okul algısı

ABSTRACT

THE PERCEPTION OF CONCEPT OF SCHOOL AND ACADEMIC MOTIVATION LEVELS OF STUDENTS WHO SHOW TWICE DIFFERENT AND TYPCALLY DEVELOPING CHILDREN

The aim of this research is to determine the academic motivation levels of related students showing twice different and typical developments and their perceptions over the concept of school. The study group of the research included a total of 196 students, 36 students that were diverse twice and 160 students with typical development. In this research, a mixed method consisting of both quantitative and qualitative research designs utilised together, was used. In this related research, "Academic Motivation Scale" was preferred to accumulate quantitative data, and "Drawing-Writing Technique" and "Semi-Structured Interview" form and demographic information form were used to accumulate qualitative data. As a result of the research, it was concluded that the academic motivation levels of the students who were different twice were lower than the students showing typical expected progress. In both groups, academic motivation levels of girls were noticed to be obviously higher in terms of gender. It was determined that as the grade level escalated, the academic motivation levels of both groups declined. It was comprehended in the drawings that the majority of the perceptions of the twice different students towards school concept were negative; however, the students with typical development were positive. Once the students' views over school perception were examined in the study, it was clearly observed that they expressed drawings-supporting opinions.

Keywords: Twice different individuals, academic motivation, school perception

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Üstün yetenek ve üstün zekâ kavramlarının bireylere, toplumlara ve alanlara değişkenlik göstermesinden dolayı bu terimlerle ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, üstün yetenek "zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey" olarak tanımlanmaktadır (ÖEHY, 2006). Bu bireylerin bir ya da birkaç alanda üstün özellikleri olabilmektedir. Özel yetenekli ya da üstün zekalı olan öğrenciler, var olan yeteneklerinin yanı sıra bir veya birden fazla alanda yetersizlik yaşayabilir. Bir ya da birden fazla alanda özel yeteneğe sahipken aynı zamanda farklı bir ya da birden fazla alanda da yetersizlik yaşayan çocuklar alınyazında "iki kere farklı bireyler" olarak tanımlanmaktadır (Winebrenner, 2003). Bu bireyler büyük bir akademik potansiyele sahip öğrenciler olsalar dahi yetenekleri ile orantılı bir düzeyde performans sergilemeyebilirler.

İki kere farklı öğrencilerin hem özel yetenekleri hem de üstün sayılabilecek düzeyde zekâlarının yanında yetersizlik yaşadıkları özellikleriyle ilgili olarak benzersiz düzeyde ihtiyaçları olabilmektedir. Bu noktada iki kere farklı olan öğrenciler, performansları bakımından ve öğrenme durumları açısından bir ya da birkaç alanda çok iyi performans sergileseler bile bir ya da birkaç alanda zorluk yaşarlar ve bu durum okul ortamındaki gereksinimlerinin artmasına neden olur. Çoğu zaman fark edilmeleri zor olduğu için okul ortamında eğitimciler tarafından dikkatli olunmalıdır. Tanımlamalar doğrultusunda eğitim gereksinimleri belirlenerek eğitim süreçlerinde düzenlemeler yapılması önemlidir (Silverman, 2009). Çünkü çoğu zaman göz ardı edilen bu bireyler okullarda kendi özelliklerine uygun hizmeti en az düzeyde alabilen öğrenciler arasında yer almaktadırlar (Assouline vd., 2010). İki kere farklı öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonları bu süreçte olumsuz yönde etkilenebilmektedir. İki kere farklı bireylerin yeteneklerinin yetersizliklerini ya da yetersizliklerinin yeteneklerini maskelemesi sonucunda özelliklerinin tam olarak fark edilememesi ve tek bir tanı kriterinin özelliklerine yönelebilme eğilimi olabilmektedir. Bu durumun çocukların özelliklerini belirlemede yetersizlik yaşanmasına ve iki kere farklı öğrencilerin tespit edilemeyerek uygun desteğin sağlanamamasına neden olduğu söylenebilir. Tanılama sürecinde yaşanan çeşitli aksaklıklar, uygun eğitsel hizmetlerin sağlanamamasına ve birçok konuda onların hayatında engellere neden olmaktadır (Atmaca ve Tan, 2021). Bu

durumdaki öğrenciler, okullarda kendi özelliklerine uygun hizmeti en az düzeyde alabilen öğrenciler arasında yer alır (Assouline vd., 2010). İki kere farklı öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde akademik motivasyonlarının olumsuz yönde olması, öğrencilerin gereksinimlerinin istenilen düzeyde karşılanmamasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin, okula karşı oluşturdukları algı düzeylerinin yetersizlik duygusu yönünde olmasına neden olmaktadır (Gülcemal, 2019). İki kere farklı öğrencilerin duygusal geçişlerinden dolayı da okula karşı algı karmaşası yaşanabilmektedir. Bu karmaşa akademik motivasyonların da tutarsızlık sergilemelerine neden olmaktadır (Maddocks,2018).

İki kere farklı öğrenciler, derslerde karşılaştıkları kavramları anlamlandırma ya da ifade etmede zorluk yaşayabileceği gibi ilgi alanları geniş bir alana sahip olduğu için bunlardan birine yönelik başarı düzeyleri de yüksek olabilmektedir (Sosland,2022). Bu çocukların akademik alanda yaşadıkları motivasyon, okul algısını etkileyerek okuldan uzaklaşmalarına yol açabilir (Sansom,2015). Bu bağlamda iki kere farklı öğrencilerin okula dair hislerini, deneyimlerini, düşüncelerini nasıl yorumladıklarını anlamak amacıyla hem akademik motivasyon düzeyleri hem de okul kavramına yönelik algılarının tam olarak anlaşılması oldukça önemlidir. Bu noktada iki kere farklı bireylere uygun özel eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi ve doğru tanılama yapılabilmesi için yeterli düzeyde kanıta dayalı olan kuramsal bilginin bir arada olması gereklidir (Rubenstein, Pierson, Wilczynski, Connoly, 2013). İyi bir eğitim hizmeti sunabilmek için öğrencilerin üstün yetenekli oldukları alanları belirlemek önemlidir. Bunun yanında düşük başarı gösterdikleri alanların nedenlerinin tespit edilmesi gereklidir. Çünkü başarısızlıkları birçok farklı nedenden kaynaklanabilir. Üstün yeteneğin başarısızlığı gölgelemesine izin verilmediğinde, iki kere farklı bireylerin okul algılarının olumlu yönde olmasını sağlayan bir eğitim sistemi sunulabilir (McCoach, 2000).

Öğrencilerin gereksinim düzeylerini belirlemede, okul algılarını somutlaştırmak amacıyla başvurdukları alanlardan birisi çizimdir (Yılmaz ve Güven, 2015). Çizimlerle çocuklar, duygularını daha yalın şekilde ifade edebilmektedir. Resimler aracılığıyla çocuklar duygusal, algısal ve entelektüel deneyimlerini çizimlerine yansıtarak kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmektedir. Bu noktada resimler önemli bir sanatsal araç olarak karşımıza çıkar. Çizimler aracılığıyla okula karşı algılarını resme aktarmaları bu konu hakkında bir çerçeve oluşturulmasına katkı sağlar. Bu doğrultuda resim, hem iki kere farklı öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını somutlaştırmalarına imkan tanır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerini belirlemek ve okul kavramına yönelik algılarının nasıl şekillendiği gözlemlemek, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Bu sebeplerden dolayı araştırmada iki kere farklı ve tipik

gelişim gösteren öğrencilerin, akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarının incelenmesi, okula yönelik öğrenci gereksinimlerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarını tespit etmektir. Öğrenmeye motive olan ve bütün davranışlarını öğrenme sürecine göre düzenleyen öğrenci, okulda daha fazla kalmaya, öğretmen ve sınıf arkadaşları ile daha fazla vakit geçirmeye ve daha fazla öğrenmeye eğilimlidir. Bu noktada, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyi farklı değişkenlerden etkilenerek okula karşı tutumlarının belirleyicisi haline gelebilir. Öğrencilerin okuldaki akademik motivasyon düzeyleri, öğrenmeye motive olmaları açısından da önemlidir. Bununla birlikte, öğrencilerin okul kavramını algılama şekilleri de öğrencinin öğrenmeye motive olma sürecini etkileyen diğer bir önemli durumdur. Özellikle öğrencilerin öğretmen, dersler, okul arkadaşları, sınıf ortamı ile ilişkileri bakımından, öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu araştırma kapsamında iki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul algılarının belirlenip karşılaştırılması, iki kere farklı bireylerin okuldaki gereksinimlerini daha net anlamamızı sağlar. Araştırmada, öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını belirlemek için çizim yoluyla duygu ve düşüncelerini anlatmaları öğrencilerin kendini ifade etme biçimlerinden biridir. Araştırmada çizimler, öğrencilerin okul algısı kapsamında eğitim sürecini ve bu sürecin önemli bir öğesi olan öğretmenini, sınıf ortamını, sınıf arkadaşlarını, bu sürecin öznesi olan öğrencilerin gözüyle görmek, onların duyuş, düşünüş ve algılayışını belirlememize, dolayısıyla bu alanda var olan problemlerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olur. Çalışma hem iki kere farklı öğrencilerin hem de tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul algısı arasındaki farkın varlığı hakkında bilgiye ulaşılmasını sağlar. Ayrıca iki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul algılarına yönelik elde edilen veriler doğrultusunda okula yönelik bir çerçeve çizilmesine katkı sunar. Bununla birlikte eğitim öğretim sürecinde uygulanan eğitim kalitesinin artması, okullarda kullanılan programların öğrenci esaslı geliştirilmesine katkı sağlayacağı ön görülmektedir. İki kere farklı öğrencilerin var olan potansiyellerini daha yüksek seviyeye ulaştırabilmeleri için hem akademik hem de duygusal gelişimlerini ele alan kapsamlı, özelleştirilmiş, esnek ve özgün bir eğitim planı olması, bireyin okula yönelik algısını olumlu yönde etkilemesini sağlar. Alan yazın incelendiğinde, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarını

belirlenmesine ilişkin yurtiçi çalışmaların ve yurtdışı çalışmaların sınırlılığı dikkati çekmektedir. Bu nedenle araştırmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

İki kere farklı öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon ve okul kavramına yönelik algıları nelerdir? Bu problemi incelemek üzere aşağıdaki problemlere yanıt aranacaktır.

1. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri nasıldır?
2. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
3. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
4. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
5. İki kere farklı öğrenciler okul kavramına yönelik algılarını (öğretme-öğrenme süreci, öğretmen, sınıf arkadaşı) resimlerine nasıl yansıtmaktadırlar?
6. Tipik gelişim gösteren öğrenciler okul kavramına yönelik algılarını (öğretme-öğrenme süreci, öğretmen, sınıf arkadaşı) resimlerine nasıl yansıtmaktadırlar?
7. İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına (öğrenme-öğretme süreci, öğretmen, sınıf arkadaşı) yönelik metaforik algıları nasıldır?
8. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına (öğrenme-öğretme süreci, öğretmen, sınıf arkadaşı) yönelik metaforik algıları nasıldır?
9. İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına (öğrenme-öğretme süreci, öğretmen, sınıf arkadaşı) yönelik duyguları nelerdir?
10. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına (öğrenme-öğretme süreci, öğretmen, sınıf arkadaşı) yönelik duyguları nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili; Buca, Konak, Bornova, Narlıdere, Menemen, Karşıyaka, Karabağlar ilçelerinde bulunan özel okul, devlet okulu, Bilsem, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki 5.,6.,7. ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın çalışma grubu öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan iki kere farklı öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın bulguları, araştırmada kullanılan ölçme araçlarından elde edilen uygulama verileri ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın nicel boyutu kapsamında elde edilen veriler, "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile sınırlıdır.
5. Araştırmanın nitel boyutu kapsamına elde edilen veriler, yazma ve çizme tekniğinden ve yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

İki Kere Farklı Birey: Bir ya da birden fazla alanda gösterdikleri özel yeteneklerinin yanı sıra bir veya daha fazla yetersizliğe sahip olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Akkaya ve Ertekin, 2021).

Akademik Motivasyon: Öğrencilerin derslere katılımlarının sürekliliği, derslere yönelik tutumları, akademik başarıları ve performanslarını ortaya çıkaran, yönlendiren ve davranışın devamlığını sağlayan içsel bir durum olarak ifade edilir (Yurt ve Bozer, 2015).

Okul Algısı: Öğrencilerin okulda bulundukları ortamlarda öğrenci öğretmen ilişkisi, akran ilişkisi, sınıfta yapılan etkinlikler ve eğitim öğretim programının uygulanma sürecinde bireyin kendisinde oluşturduğu izlenimi ve kendi iç dünyasına göre değişkenlik gösterme durumu olarak ifade edilir (Geyik, Çalışkan ve Bay, 2019).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Üstün Yetenekli Bireyler

Üstün yetenek kavramı, geçmişten günümüze farklı şekillerde tanımlamalar yapılarak literatürde yerini almıştır. İlk olarak, üstün yetenek kavramı duygusal ve zihinsel deneyimleri aktarabilme farkındalığının, duyarlılığının ve becerisinin yüksek olması olarak tanımlamıştır (Roeper, 1982). Daha sonra üstün yeteneklilik, 1986 yılında Renzulli tarafından ders öğrenebilme yeteneği olarak ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalarla birlikte Marland'ın 1972 yılında üstün zekâlılarla ilgili yaptığı sınıflama, Marland Raporu'nda yer almış ve raporda üstün zekâlı ve yeteneklilere uygun eğitim programlarının temellerine yer verilmiştir (Passow, Mönks ve Heller, 1993). 2002 yılında Walker, yetenekli çocuklar ya da ergenlerin, kendilerine özgü bazı yeteneklere sahip olan özerk bireyler olduklarını, duygusal farkındalıklarının yüksek olduğunu ve diğer bireylerle empati kurabildiklerini, gelişim dönemlerine uygun ahlaki gelişime sahip olan bireyler olduklarını ifade etmiştir. 2006 yılında ise Hallahan ve Kauffman üstün yetenekliliğin içinde bulunulan kültüre göre tanımlanması gerektiğini, çocuğu yaşıtlarından ayıran ve performansını göstermesine hizmet eden bilişsel üstünlük, yaratıcılık ve motivasyon birleşiminin üstün yetenekliliğe işaret ettiğini söylemiştir. Üstün zekâ ile ilgili çeşitli çalışmalar ve görüş aykırılıkları olsa da zekânın analitik ve sözel becerinin dışında, yaratıcılık, pratik bilgi dağarcığı, genel hayat başarısı ve eleştirel problem çözmeyi de içerdiğine ilişkin tartışmalar zamanla alanda bilimsel olarak yerini almıştır (Sousa, 2003). Bilim insanlarının görüşlerine baktığımızda Maker (2003), kendinden önce yapılan çalışmalarda sadece zekâ bölümü (IQ) ile ilgili olan açıklamalara karşı çıkmıştır ve üstünlüğün sadece zekâ ile değerlendirilmesinin üstünlük tanımını kısıtladığını ileri sürmüştür. Bu görüşe ek olarak karmaşık problemleri çözme yeteneğinin üstünlüğün temel unsurlarından biri olduğu söylemiştir. Bilim insanlarının ifadelerinden yola çıkarak üstün zekâlı ve yetenekli çocukların, karmaşık problemleri etkili yollarla çözebilen çocuklar olduğunu ve bu çocukların karmaşıklıktan hoşlandığını belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında üstün yetenekli çocuklar zor problemlerin üstesinden gelirken, basit görünen problemlerde karmaşık taraflar bulabilir veya karmaşık problemleri basite indirgeyebilir. 1985 yılında McClellan, yaptığı çalışmalarda üstün yetenekli çocukların bazı alanlarda üst düzey performans gösterebildiğini dile getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında genel zihinsel yetenekler, özel akademik yetenekler, yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği, liderlik yeteneği, görsel ve gösteri sanatlarında

yetenek, psiko-motor yetenek alanlarından herhangi biri ya da bir kaçında başarı gösteren çocuklar üstün yetenekli olarak düşünülebilir. Üstün yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler birbirlerinden farklılık gösterebilmektedir. Genel olarak üstün yetenekli çocukların bazı bilişsel ve duyuşsal özellikleri şu şekilde belirtebiliriz (Abu, 2018):

* İleri düzey materyalleri çözer.
*Meraklıdırlar, bu durum onları zaman zaman çeşitli ve yoğun ilgi alanlarına yöneltir.
* Hızlı ve esnek düşünme özelliklerine sahiptir.
* Kavramlar ve nesneler arasındaki sıra dışı ilişkileri kurabilir.
* Problemlere yenilikçi fikirlerle çözüm önerileri sunar.
* İlgi duyduğu alanda kararlı ve ısrarcı tavır sergileyebilir.
* Problemlerle ve düşüncelerle ilgili olarak kendi düşünce yapılarının farkındadırlar.
* Akranlarından daha erken yaşta öğrenme süreci başlar.
* Öğrenme ortamlarında özgürlük ve bireysellik önem verdikleri bir konudur.
* İlgi duydukları alanlarda araştırmaya ve öğrenmeye açıktırlar.
* Akranlarından daha erken yaşta soyut düşünme becerilerine sahip olurlar.
* Zorlayıcı görevleri severler.
* Sahip oldukları bilgiyi yeni durumlara transfer edebilme özelliğine sahiptirler.
* Erken yaşta okur yazarlık özelliği gösterirler.
* Uzun süreli odaklanma ve yüksek enerji düzeyi sergileyebilirler.
* Duygular hakkında oldukça fazla bilgiye sahiptirler.
* Diğerlerinin duygularına karşı sıradışı bir hassaslık gösterirler.
* Güçlü ve gizil bir mizah anlayışı sergilerler.
* Özfarkındalıkları üst düzeydedir.
* İdealizm ve adalet duyguları erken yaşta başlar.
* Küçük yaşta iç kontrol sağlayabilme yetenekleri vardır.
* Bazı durumlarda sıradışı bir duygu derinliği ve yoğunluğu gösterirler.
* Kendilerinden ve diğerlerinden yüksek beklentileri vardır.
* Kendi içlerinde ve diğerlerine karşı üst düzey tutarlı davranışlar gösterirler.
* Üst düzey ahlaki gelişim sağlarlar.

Yukarıdaki özelliklerin dışında üstün yetenekli bireylerin, akranlarına kıyasla bilişsel gelişimleri duygusal ve fiziksel gelişimlerinden daha ileri düzeyde olabilir. Akranlarına göre karşılaştıkları problemlerde problem çözme becerileri, üst düzey düşünme ve sorgulama yetenekleri oldukça gelişmiş olduğu için üstün bir performans sergileyebilirler. Üstün yetenekli bireylerin genel özellikler çerçevesinde tespit edilmesi amacıyla yapılan çok sayıda

araştırmanın yanı sıra, bu kavramı açıklamak için bilim insanları tarafından oluşturulmuş çeşitli kuramlar literatürde yer almaktadır. Bu kuramları ortaya koyan araştırmacılar yaratıcı potansiyeli üst düzey olan bu bireylerin bu yeteneklerini kullanmaları ve fırsat üretilmesi durumunda yaratıcı yeteneğe sahip olduklarını ya doğrudan ya da dolaylı olarak ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla üst düzeyde yaratıcı potansiyele sahip olması durumunda kişi 'yaratıcı üstün yetenekli' olarak tanımlanmaktadır. Fakat genel çerçevede belirlenen özellikler doğrultusunda üst düzey yaratıcı potansiyel özellikleri sergileyen ya da yaratıcı yeteneğe sahip olan bir kişinin yüksek zekâ kabiliyetine sahip olduğunu kesin çizgilerle söylemek doğru olmayabilir. Aynı şekilde üstün zekâya sahip bu bireylerin, yaratıcı üstün yetenekli olmama durumu da olabilir (Besançon, Lubart & Barbot, 2013). Üstün zekalı olmaları diğer bütün alanlarda üstün yeteneğe sahip olduğunu göstermeyebilir. Bir alanda yetenekli olması onun yaşıtlarına kıyasla zeka düzeyinin yüksek olduğunun bir göstergesi olmayabilir. Bu noktada üstün zekâlı ya da üstün yetenekli olan çocukların hem sıra dışı becerilere sahip olmaları hem de bazı alanlarda zorluk yaşayabilme olasılıkları vardır. Bu bireylerin, üstün zekâlı öğrencilerin arasında farklılıklara sahip olmaları nedeniyle gerçek performanslarını tam olarak gösteremeyen bireyler oldukları söylenebilir. Bununla birlikte üstün yeteneğe sahip olan bu çocuklar üstünlüklerini göstermekte engellerle karşılaştıklarından başarısız olma riski taşıyabilmektedir. Bu bireyler, kuramsal çercevede iki kere farklılığa sahip bireyler olarak ifade edilmektedir. Bir sonraki bölümde iki kere farklı bireylere yönelik kuramsal bilgilere yer verilmektedir.

2.2. İki Kere Farklı Bireyler

Üstün yetenekli bazı çocukların sıra dışı becerilere sahip olmalarının yanında bazı alanlarda zorluklar yaşamaları üstünlük alanında bir çelişkiye neden olabilmektir. Bu çelişki bu bireylerin üstün yetenekli çocuklar arasında farklılıklara sahip olmalarına ve gerçek performanslarını tam olarak gösterememelerine sebep olabilmektedir. Üstün yetenekli olan bu bireyler, hem özel yetenekleri ve üstün sayılabilecek düzeyde zekâları hem de yetersizlik yaşadıkları yönleri ile alan yazında iki farklı bireyler olarak ifade edilmektedir (Assuline, 2003). İki kere farklı olan üstün yetenekli bireyler bir ya da birkaç alanda üstünlük özellik sergilerken; fiziksel, öğrenme ve/veya duygusal alanlarında güçlük yaşayan ve en az iki farklı alanda farklılaşan bireylerdir. Hem yeteneğin hem de yetersizliğin birçok türü olması sebebiyle iki kere farklı bireylerin tam bir tanımı yoktur (Trail, 2011). Bu çocukların genellikle farklı beceriler sergiledikleri, farklı performanslar gösterdikleri ve çocukların beceri düzeyleri birbirinden çok farklı ve eş zamanlı olmayan bir şekilde gelişim sergilediği görülmüştür. Bununla birlikte iki kere farklı bireyler özel yetenekli bireylere göre, gelişimsel

açıdan uyumsuz bir ilerleme gösterebilmektedir (NAGC, 2017). Bu çocuklar, bir alanda takvim yaşı aynı olan akranından çok ileri bir seviyedeyken, diğer bir alanda akranlarının çok gerisinde olabilir. Diğer bir deyişle, bu çocuklar zihinsel, müzik ya da görsel sanatlar gibi alanlarda akranlarına kıyasla özel yeteneğe sahip olmanın yanı sıra öğrenme güçlükleri, duygusal ve davranışsal bozukluklar, fiziksel yetersizlikler, otizm spektrum bozukluğu veya dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi bozukluklara sahip olabilirler.

İki kere farklı çocukların üstünlük ve yetersizlik durumlarının birlikte olma durumuna göre kendi içinde özel öğrenme güçlüğü olan özel yetenekli birey, Asperger sendromu, otizm spektrum bozukluğu olan özel yetenekli birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan özel yetenekli birey, dil konuşma yetersizliği olan özel yetenekli birey, işitme yetersizliği olan özel yetenekli birey, görme yetersizliği olan özel yetenekli birey, fiziksel yetersizliği olan özel yetenekli birey, duygu durum bozuklukları olan özel yetenekli birey, davranış bozuklukları olan özel yetenekli bireyler olarak farklı yetersizlik gruplarına göre sınıflandırılırlar. Buna paralel olarak Ronksley-Pavia (2015) çocukların yetersizlik ve yetenek alanlarını kapsamlı bir şekilde iki farklı kümede kategori etmiş ve kümenin kesişimini iki kere farklı bireyleri temsil ettiğini belirtmişlerdir.



Şekil 1. Ronksley-Pavia'nın (2015) iki kere farklı öğrenciler modeli

Ronksley-Pavia'nın modeli incelendiğinde, iki kere farklı bireylerin zihinsel işlevler, yaratıcılık, sosyal, algısal düzeylerinin yanı sıra sanatsal yönlerinde üstün bir yetenekleri varken; duyusal davranışlar, dil ve konuşmada meydana gelen aksaklıklar, fiziksel yetersizlikler, öğrenme güçlüğü yaşadıkları alanlar, dikkat düzeyleri ve otizm spektrumu gibi alanlarda yetersizlik yaşadıklarını şematik olarak modellediği görülmektedir. Her ne kadar bu

şablon genel hatları ile bir çerçeve oluştursa da, eğiticiler için yeni bir kavramdır. Bu noktada iki kere farklı bireylerle ilgili eğitimciler arasında, kuramsal bilgi çerçevesinin sınırlı olduğu söylenebilir.

Bu çocukların hem özel yetenekleri ve üstün sayılabilecek düzeyde zekâları hem de yetersizlik yaşadıkları özelliklerinin olması ve eğitimcilerin kavramsal çerçevede sınırlılık yaşaması nedeniyle çocukların tanılanması da güç olabilmektedir (Özkardeş, 2004). Bunun nedenlerinden bir tanesi üstün zekâlı çocukların kendilerini rahatlıkla kamufle edebilme durumudur. Bu bireylerde yetersizlik yaşanan alanın özel yeteneği gölgelemesine maruz kalan öğrenciler, yetersiz olduğu alanla ilgili tanı alabilmektedir. Ya da özel yeteneğin üstünlük göstermesi, yetersizlik durumunun gölgelenmesine ve dolayısıyla öğrencilerin üstün yetenek tanısını almasına neden olabilmektedir. Bir sonraki bölümde iki kere farklı bireylerin genel özellikleri ele alınmıştır.

2.3. İki Kere Farklı Olan Bireylerin Özellikleri

İki kere farklı bireylerin eğitim öğretim hayatında ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri için özelliklerinin erken dönemde tespit edilebilmesi, bu özellikler doğrultusunda etkili özel eğitim hizmetlerinin sunulması ve gereksinimlerinin karşılanması gerekmektedir. Bu durum zor ve karmaşık bir süreç olmakla birlikte sürecin dikkatli bir şekilde yönetilmesi, yapılması gerekenlerin doğru şekilde yapılması gerekmektedir. İki kere farklı bireylerin özellikleri geniş bir kapsama sahiptir. Bu açıdan bakıldığında iki kere farklı bireylerin özellikleri güçlü ve zayıf yönleri bakımından çeşitlilik göstermektedir (Trail, 2011). Her öğrenci aynı özellikleri sahip olmasa da çeşitli ortak özellikleri ön plana çıkmaktadır (Baum ve vb., 2017).

Genel anlamda baktığımızda ise iki kere farklı bireylerin bazı bilişsel ve duyuşsal özellikleri şu şekilde ifade edilebilir:

* Entelektüel, yaratıcı, sosyal, duyusal motor alanlarda akranlarına göre üstün sayılabilecek düzeyde yeteneklere sahip olabilmektedir (Rogers, Wormald ve Vialle, 2011).

* Öğrenme, düşünme, hatırlama veya algılama gibi alanlarda genel anlamıyla zorluklar ile karşılaşabilmektedirler (Rogers, Wormald ve Vialle, 2011).

* Yönetim becerileri, kendilerine yönelik uygun hedefler belirleme becerileri ve çalışma becerilerini organize etmekte zorluk yaşayabilmekte ve bu durum okula yönelik algılarının olumsuz davranışa dönüşmesine sebep olabilmektedir (Rimm, 1997).

* Hobilerini ve diğer ilgi alanlarını evde ya da başka bir ortamdayken sergilemek noktasında oldukça yüksek bir motivasyona sahiptirler (The Understood Team, 2019).

*Zengin kelime bilgisine sahip olabilmektedirler.

* Düşük benlik algısına sahip olabilmektedirler. Bu durum kendileri için gerçekçi hedefler belirlemede zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir.

* Yüksek enerjiye sahip olabilmektedirler.

* İki kere farklı bireylerin üstün yetenek tanısı belirgin olduğunda mükemmeliyetçilik duygularına sahip olmaları, birkaç alanda yetersizlik yaşamaları durumunda, onlarda hayal kırıklığı duygusunun yüksek olmasına sebep olabilmektedir (Bailey ve Rose, 2011).

* İki kere farklı bireylerde akademik benlik kavramı tam gelişmemiş olabilmektedir.

* Sosyal çevre ile etkileşimde zorluk yaşayabilmektedirler.

* İçsel olarak yaşadıkları zorluklarla baş etmeleri onları ekstra zorladığı için başka özel sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Yssel, Prater ve Smith 2010).

* Okulda karşılaştıkları stres ve hayal kırıklığı devamlılık gösterebildiği için kronikleşen bir duygusal duruma dönüşebilmektedir (Wellisch ve Brown, 2012).

* Duygusal gereksinimleri karşılandığında okula daha kolay uyum sağlayabilmekte, duygusal problemlerle daha kolay baş edebilmekte ve benlik kavramı edinebilmektedirler.

*Akademik performanslarında tutarsız özellikler sergileyebilmektedirler (Sosland,2022).

* Görevi tamamlamayı reddetme ve başarısızlıktan kaçınma özellikleri gösterebilirler.

* Derslerini anlama ve anlamlandırma da güçlük yaşayabilmektedirler (Sosland, 2022)

* Mükemmeliyetçi tutuma sahip olmaları nedeniyle onlara yönelik eleştirilere karşı aşırı hassas davranış sergileyebilmektedirler (Batum vb.,2017).

Genel olarak iki kere farklı bireylerin özelliklerinin, bu bireylerin her birinde görülemeyebileceği gibi bu özelliklerin bazılarının bile görülememe durumu olduğunu unutmamak gerekir (Furfate, 2014). Bu noktada bazı özelliklerin görülememesi iki kere farklı bireylerin asenkrone gelişimlerini etkileyebildiği söylenebilir (Trail, 2011). Bu durum, iki kere farklı bireylerin özelliklerini incelerken dikkate alınmalıdır. Yine, iki kere farklı bireylerin bazı bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin birbirine benzediği görülebilmektedir.

Alan yazın incelendiğinde iki kere farklı bireylerin genel özelliklerinin yanında özel yetenek ile yetersizlik yaşadıkları alanlar arasında en sık karşılaşılan iki grubun DEHB ve öğrenme güçlüğü olduğu ileri sürülmüştür (Foley-Nicpon ve Kim, 2018). Bu bireyler, üstün yetenekli olup öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireyler ve üstün yetenekli olup dikkat eksikliği ve hiperaktivite alanında gereksinimi olan iki kere farklı bireyler olarak ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında bir sonraki bölümde öğrenme güçlüğü ve DEHP olan iki kere farklı bireylerin özellikleri ile ilgili detaylı kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.4. Öğrenme Güçlüğü Olan İki Kere Farklı Bireyler

Öğrenme güçlüğü DSM-5'te fizyolojik veya bilişsel bir yetersizlik olmadığı halde en az 6 ay devam eden ve akademik becerileri olumsuz etkileyen yanlış, yavaş veya zahmetli okuma, okuduğunu anlamada zorluk yaşama, heceleme ve yazmada çeşitli problemler yaşama, sayısal algı ve matematiksel muhakeme becerilerinde yaşanan güçlükler ve bu güçlüklere yönelik müdaleye rağmen devam eden güçlükler olarak tanımlanmaktadır (APA, 2013). Başka bir tanımlamada ise özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler birçok alanda zorluk ile karşılaşabilmektedirler. Bu alanlar özellikle akademik becerilerle ilgili olan okuma, yazma ve matematiksel beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır (Heward, 2013). Akademik becerilerdeki performansları, genel zihinsel yeteneklerine göre beklenen performansın oldukça altında yer alabilmektedir. Akademik alanlar incelediğinde özel öğrenme güçlüğünün kendi içinde okuma güçlüğü (disleksi), matematik öğrenme güçlüğü (diskaluli), yazma güçlüğü (disgrafi), sözel olmayan öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılmaktadır (NCLD, 2014). Bu bireylerin güçlük yaşadıkları alanlar gereksinim durumlarına göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Akademik olarak zorluk yaşadıkları alanlar öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler ile kendini gösterebilmektedir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin bazılarında zayıf olduğu alanların yanında güçlü olduğu alanlar da olabilmektedir. Bu bireyler normalin üstünde zekaya veya yeteneğe sahip olabilmektedir (Erbeli vb, 2022). Bu durum literatürde öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireyler olarak ifade edilmiştir (Okur, 2019). Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireylerin sayının nüfus oranına göre miktarının bilinmemesinin yanında, bu grubun iki kere farklı bireyler arasında fazlalık gösterdiği bilinmektedir (Trail, 2011). Bu bireyler öğrenme güçlüğü alanının içinde bir ya da daha fazla alanda güçlük yaşarken üstünlük bakımından bir ya da daha fazla alanda yetenekli olabilmektedirler (Boothe, 2010). Dole'ye (2000) göre, özel öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli çocuklar bir ya da daha fazla alanda sıra dışı bir yetenek veya beceri sergilerken, işlem süreçlerindeki sorunlar nedeniyle spesifik olarak akademik alanda zorluk yaşamaları muhtemeldir. Diğer bir deyişle öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı çocuklar, okuma, matematik, imlâ veya yazılı anlatım gibi belirli bir akademik alanda akranlarına kıyasla önemli ölçüde geri bir performans düzeyindeyken; görsel, sanatsal, müzik ve/veya zihinsel alanlarda akranlarına kıyasla oldukça yüksek bir performans gösterebilmektedirler (Baum, 1989). Bu çocuklarda her iki tanının kesişim özellikleri görülmektedir. Bu özelliklerde

genel olarak güçlü yönleri; eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi, ilgi alanlarında derin bilgi sahibi olma, güçlü sözel beceriler, ilgi duyduğu alanlarda geniş sözcük dağarcığı, muhakeme becerisi, karmaşık görevlerden hoşlanma, yüksek azim; zayıf yönleri ise akademik alanda başarıdan sapma, basit etkinliklerde zorlanma, kısa ve uzun süreli hafıza sorunları, okuma, yazma ve matematikte zayıflık, işlemsel bilgilerde zayıf performans gösterme, yönerge alma ve takip etmede sorunlar, motivasyon sorunları ve aşırı hassasiyet olarak bilinmektedir (Şakar, 2022). Bu özellikler genel olarak bu bireylerde var olmayabilir ya da olmasına rağmen aynı yoğunlukta görülmeyebilir (Lovecky, 2018). Bu noktada iki kere farklı bireylerin özelliklerini detaylı şekilde gözlemlemek büyük bir önem taşır.

İki kere farklı olan bireyler özellikleri iyi şekilde gözlenmesinin en önemli nedenlerden biri öğrenme güçlüğü olan üstün yetenekli öğrencilerin özelliklerinin farklı açılardan birbirini gölgelemesidir. Üstün yetenek özelliklerinin daha ön planda olması, öğrenme güçlüğüne ait özellikleri maskeleyebilirken, öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin özelliklerinin daha baskın olması ise üstün yetenekli oldukları alanlara ait özellikleri maskeleyebilmektedir. Özellikle iki kere farklı öğrencilerin hem özel yetenekli olması hem de öğrenme güçlüğünün tanı kriterlerinin fazla olması, yanlış etiketlemeye sebep olabilmekte ve bu durum iki kere farklı bireylerin tanılanması ve belirlenmesi sürecini zorlaştırabilmektedir (Trail, 2011). Bu bireyler, öğrenme güçlüğü durumunun özel yeteneği gölgelemesi sonucu sadece öğrenme güçlüğü tanısı alabilmektedirler. Bu durumda öğrenme güçlüğünün özellikleri baskın duruma gelir.

Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireylerin performanslarında gözlemlenen tutarsızlık durumu akademik alanda yeterli eğitim desteği alamamalarına sebep olur. Öğrencilerin yeterli eğitsel desteği alamamaları akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı bireylerin akademik gereksinimleri bakımından içsel akademik motivasyonları olumlu yönde dönüştürebilmek önemlidir. Bunun için beklentilerinin karşılanması ya da sınıf düzeyi ilerledikçe üstün olan yönlerinin kendileri ve öğretmenleri için daha görünür hale gelmesine katkı sağlanmalıdır. Öğrencilerin gereksinimlerinin tam anlamıyla karşılanması için her açıdan detaylı bir şekilde gözlemlenmesi önemlidir.

2.5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan İki kere Farklı Bireyler

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu DSM'te dikkatsizlik, düzensizlik veya hiperaktivite-dürtüsellik seviyelerinde bozulmalarla kendini gösteren nöro-gelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA,2013). DEHB gösteren bireyler yönergeler almada ve takip etmede sorunlarla karşılaşabilmekte, aşırı hareketli olma, beklemekte zorlanma,

görevde kalamama gibi durumlar da sergileyebilmektedir. DEHB'ye ait olan özellikler üstün yetenekli bireylerde de görülebilmektir. Yani üstün yetenekli bireylerde yüksek enerji düzeyine sahip olma, farklılaştırılmış etkinliklerle karşılaştıklarında sıkılma, dikkatini sürdürememe ve kurallara uymak istememe gibi özellikler görülebilir. Üstün yetenekli bireyler için bu özellikler belli bir duruma özgü olabilirken, DEHB olan bireyler için birden fazla durum karşısında sürekli olarak görülebilir (Kartepe, 2019). Üstün yetenekli ve DEHB bireyler ayrı ayrı tanılanabileceği gibi iki tanıya sahip bireyler de mevcuttur (Kircher-Morris, 2022). Bu bireyler, DEHB'ye sahip iki kere farklı bireyler olarak ifade edilmektedir. İki tanılı olan bu bireylerin net sayısı tam olarak bilinmemektedir (Lovecky, 2018). Bu grubun iki kere farklı bireyler arasında fazlalık gösteren diğer grup olduğu bilinmektedir. İki kere farklı olma durumu bakımından, bir ya da birkaç alanda çok iyi performans sergilerken aynı zamanda bir ya da birkaç alanda yetersizlik/zorluk yaşayabilmektedirler. DEHB' li iki kere farklı olan bireylerin başarı ve zekâ testlerinde büyük değişkenlikler görülebilmektedir. DEHB'ye sahip olup aynı zamanda özel yetenekli olan öğrenciler, dikkatini toplama, odaklanma, verilen görevleri tamamlama, yönergeleri takip etme ve okul gereçlerini düzenleme konusunda güçlüklerle karşılaşabilmektedirler (Kaufmann, Kalbfleisch ve Castellanos, 2000). Bununla birlikte özellikle ilgi ve yeteneklerinin olduğu zorlu görevlerde yüksek düzeyde performans gösterme kapasitesine sahip olabilmektedirler (NEA, 2006). Bu öğrencilerin yaşadıkları sosyal zorlukların,özel yetenekli öğrencilere özgü asenkron olabilen gelişimlerinden kaynaklandığı söylenmektedir. Genel olarak DEHB'ye sahip iki kere farklı bireylerin belirlenmesinin zorlu bir süreç olduğu söylenebilir. Bireyin yanlış bir DEHB tanısı alması, üstün yetenekli olan alanının tanılanmasının engellenmesine de sebep olabilmektedir (Sansom, 2015). DEHB' li üstün çocuklar diğer üstün çocuklardan da farklılıklar gösterebilmekte ve bilişsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında daha düşük olgunluk düzeyleri olabilmektedir. Hafızaları zayıftır, parça bütün ilişkisini kurmayı gerektiren problem çözme becerileri zayıftır, bir çalışmayı tamamlayabilmek için iç denetimleri yetersizlik gösterebilir (Sousa, 2003).

Bazı DHEB'li iki kere farklı bireyler birçok basit soruyu yapamazken, zor soruları doğru yanıtlayabilir ve kuvvetli hafızalarından dolayı matematiği içeren alt testlerde başarılı olabilirler. Bazılarının soyut düşünme becerileri gelişmiş olabilir. Ancak bazen stratejileri kullanmayı unutabilir ya da gerektiği kadar etkili kullanamayabilirler. Bu durum iki kere farklı bireylerin gereksinimlerinin desteklenmesi adına üstesinden gelinmesi gereken bir süreçtir. Buna benzer birçok durum iki kere farklı bireylerin akademik motivasyonunu farklı yönde etkileyebilmektedir.Bir sonraki bölümlerde bu bireylerin akademik motivasyonları ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.6. Akademik Motivasyonu

Akademik motivasyon öğrencilerin derslere katılımlarının sürekliliği, derslere yönelik tutumları, akademik başarıları ve performanslarını ortaya çıkaran, yönlendiren ve davranışın devamlığını sağlayan içsel bir durumdur (Yurt ve Bozer, 2015). Akademik motivasyon durumu iki kere farklı bireylerin gereksinim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Bu noktada akademik açıdan bazı alanlarda iki kere farkı bireylerin öğrenme güçlüğü ve öğrenme problemleri yaşaması, eğitim hayatlarında sahip oldukları potansiyelleri tam olarak gösterememesinin çok sık karşılaşılan bir durum olduğu söylenebilir (Reis, 2005). İki kere farklı bireylerde okulun ilk yıllarındaki akademik beceriler onlara daha kolay gelmektedir. Fakat müfredat konuları ilerledikçe ve konular zorlaşmaya başladığında zorluklara karşı hazırlıksız yakalanmaktadırlar. Bundan dolayı akademik motivasyonları etkilenmekte ve üstün yetenekli alanları gölgelenmektedir. Bu noktada özel yeteneği olan iki kere farklı öğrencilerin yaşadığı öğrenme güçlüklerinin akademik olarak ilerlemelerini büyük ölçüde olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğrenme güçlüğüne sahip ve DEHB'li iki kere farklı öğrencilerin, üstün yeteneklerine karşı önemli derecede öğrenme problemleri ve öğrenme sürecinde yaşadıkları dikkat dağınıklığı ve farklı öğrenme özelliklerinin uyumsuzlukları nedeniyle akademik açıdan oldukça risk altında olan ve özel destek gerektiren bir grup haline geldiği söylenebilir (Reis,2005).

İki kere farklı bireylerin akademik motivasyon kayıpları sosyal açıdan sınıf içerisinde izole olabilmesine ve sık sık agresiflik, çabuk öfkelenme, dağınıklık, dikkatsizlik, hafızada zayıflık, algılamada yetersizliğin eşlik ettiği durumlar ile bazen umutsuzluk ve genel motivasyon kaybı gibi davranış problemleri göstermelerine neden olabilmektedir. (Baum ve Owen, 1988; Ruban, 2005). İki kere farklı öğrencilerin akademik motivasyon ihtiyaçlarının ele alınmasına paralel olarak duygusal ve sosyal ihtiyaçlarının da ele alınması öğrencilerin ilerleme kaydedebilmeleri açısından dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bu yönde iki kere farklı bireyleri desteklemek adına öğrencilere gereksinimlerine yönelik bir ortam sunmak, bu ortamda duygusal destek ve başarıyı sık sık tadabilecekleri imkânlar sağlar. Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenebilmelerine, akademik ve duygusal yönden olumlu deneyimler yaşayabilmelerine, benlik saygısı kazanabilmelerine ve motivasyonlarını artırabilmelerine olanak sağlamaktadır (Brody ve Mills, 2004). Öğrencilerin akademik motivasyonlarında olumlu bir benlik algısı oluşturmaları için okul algısının da paralellik göstermesi önemlidir. Öğrencilerin okula karşı algılarının akademik boyutta etkilenmesi okula yönelik motivasyonlarının belirlenmesine kaynaklık eder. Bir sonraki bölümde bu bireylerin akademik

motivasyonlarının ve diğer değişkinler açısından bireylerin okul algılarını nasıl etkilediği ilgili ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.7. Okul Algısı

Okul, öğrencileri eğitim öğretim konusunda öğretmenlerin, idare ve ailelerin işbirliği yaptığı, öğrencilerin tüm gereksinimlerini karşılayan, öğrencileri geliştiren, amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olan, kendilerini mutlu ve güvenli hissetmelerini sağlayan, içinde bulunduğu toplumun gelişmesine yardımcı olan, toplumu yönlendiren, demokratik eğitim ortamı olarak ifade edilir. Okul ortamı önceden belirlenmiş hedef davranışları öğrencilere kazandırmak amacıyla kurgulanmış sosyal bir sistemdir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Okul platformu kendine özgü yapısı, amaçları ve işlevleri olan bir yapıdır. Etkili eğitimin önemli dinamiklerinden biri haline gelen bu kurumlar, öğrenciler tarafından okul ortamındaki farklı değişkenler bakımından farklı şekilde algılanabilmektedir. Bu farklılık nedeniyle okula karşı beklenenden farklı tepki geliştiren bireyler hem okul ortamında hem de dışsal çevrede olumlu ve olumsuz yönde tutum sergileyebilirler. Algı kavramının nasıl bir çerçeveden oluştuğunu bilmek önemlidir. Algı, bir cisim, bir olgu ya da bir olayın mekânda bir yere yerleştirilmesi ve bir bütün olarak bir durumun kavranması olarak betimlenebilir. Bir durum, bir nesne, bir kavram üzerine oluşan algıda bireyler çevresindeki meseleleri, nitelikleri ve ilişkileri duyu organları yoluyla tanıyarak anlama ve anlamlandırmaya çalışır (Göksu, 2007). Bireyin algısı, algıladığı şeyi nasıl yorumladığı, o durumla ilgili neye inandığı ve nasıl davrandığı ile şekillenir. Öğrencilerin de okulu nasıl algıladığı genel olarak onların okula karşı duygu, düşünce ve gözlemlerinin bütünsel olarak karşılığıdır, denilebilir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve idarecilerin okulu nasıl anlayıp anlamlandırdıkları olarak da ifade edilebilir (Öztabak, 2017).

Okul algısı birçok değişkenden etkilenebilir. Okulun fiziki durumu, öğrencilerin akranlarıyla okulda kendilerini nasıl hissettiği ve okulda uygulanan kurallar ve demokrasi hakkındaki gözlemleri bu durumu şekillendirmektedir (Yüner ve Özdemir, 2017). Bunun yanında okul algıları, öğrencilerin sosyoekonomik durumuna ve okulun bulunduğu bölgenin gelişmişlik düzeyine göre değişkenlik sergileyebilmektedir (Toprakçı ve Gülmez, 2018). Öğrencilerin okul algısı okuldaki birçok değişkene ilişkin düşünceleri ve ilgileri etkisinde de kalmaktadır (Vural vd., 2022). Okul algısı genel çerçevede üç boyutun etkisine göre şekillenebilir. Bunlar davranışsal, duygusal, bilişsel boyutlardır. Davranışsal boyut, öğrencilerin okullardaki akademik ya da sosyal etkinliklere katılım yoluyla okula yönelik olumlu ya da olumsuz bir algıya dönüşebilir. Duygusal boyutta ise öğrencilerin öğretmenlerine, sınıf arkadaşlarına ve okula yönelik gösterdikleri olumlu ya da olumsuz

tepkilerden oluşan bir algı yapısı söz konusudur. Bilişsel boyutta ise öğrencilerin öğrenmeye yönelik sahip oldukları psikolojik durumları farklı şekillerde algısal yapı oluşturmalarına yol açar (Jimerson vd., 2003).

Farklı boyutlardan etkilenen okul algısı, çocukların okula karşı sergiledikleri davranışların belirleyicisi olabilmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Bu durumun çocukların okulla karşı tutum ve davranışları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Bireylerin okula karşı tutumlarının olumlu ya da olumsuz olması okulla kurduğu ilişki paralelinde değişim gösterebilmektedir. Öğrenciden öğrenciye değişir yani bireyseldir, deneme ve öğrenme yoluyla gerçekleşir. Öğrencilerin okul algısı olumlu yönde olduğunda eğitim gördüğü okula karşı ilgi artmakta, etkili öğrenmeyi ve derse katılımı olumlu yönde destekleyerek öğrenci başarısının artmasında etkili olabilmektedir (Yüner ve Özdemir, 2017). Okula karşı olumsuz algı oluşturan öğrencilerde, okulda karşılaştıkları problemlerle etkin bir şekilde baş edememe ve karşılaştıkları zorlukları fırsata dönüştürememe söz konusu olabilmektedir (Çalık, 2008). Bununla birlikte öğrencilerin okula yönelik olumlu/olumsuz algıları, eğitim-öğretim hayatlarındaki pek çok olumlu veya olumsuz davranışın yordayıcısı olabilmektedir. Öğrencilerin okula karşı algı durumlarını en iyi şekilde ifade etme ve yalın bir şekilde yansıtma yollarından birisi resimlerdir. Bir sonraki bölüm de bu bireylerin resimleri bir iletişim aracı olarak nasıl kullandığına yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.8. İletişim Aracı Olarak Resim

Çocuklar kendilerini sözel yollarla ifade edemediğinde farklı yolları tercih edebilmektedir. Çocuklar bireysel olarak gelişim dönemlerinde kendilerini ifade etmek için sanatsal bir ürün olan resmi iletişim aracı olarak kullanmaktadırlar. Çocuk, karşılaştığı olumsuz durumları, sevmediği kişileri ve rahatsız olduğu olayları resim aracılığıyla anlatmaktadır. Tüm bu ifadelerden kaynaklı bir iletişim aracı olarak resim çocuğu anlamakta oldukça önemli bir kanaldır (Samurçay,2006; Şener,2018). Resmin sanatsal bir dışa vurum olması, ortaya konulmak istenen konuyla birlikte, konuyla ile ilgili algının olması da oldukça önemli bir yere sahiptir. Çocuklar kendi iç dünyalarında var olan ve zamanla şekillenen algılarını dışa vurabildikleri için renk, şekil, işaretler, konum, büyüklük gibi çeşitli biçimleri kullanarak durumu somutlaştırır ve bu durumu resimle sanata dönüştürür (Karademir ve Demirel, 2020). Çocukların çevrelerini algılaması ve bu doğrultuda sanatsal algılarının gelişmesi farklı gelişim evrelerine göre şekillenmektedir (Fox ve Schirmacher, 2014). Çocuklar için sanatsal bir ürün olan resim, gelişim alanlarına göre biçimlenen dinamik bir süreçtir. Çocuklar, resim gelişiminin ilk evrelerinde duygu ve düşüncelerini, ellerine geçen herhangi bir materyal ile hiç düşünmeden karalama yaparak ifade etmeye çalışırlar. Yapılan

karalamalar zamanla çocukların yaşlarına uygun olarak gelişim özellikleri bazında değişir, özgünleşir ve yetişkinlik evresine kadar bir dönüşüm süreci yaşar (Karademir ve Demirel, 2020). Zaman içerisinde çizim becerileri de gelişim göstermektedir. Fakat aynı yaşta olan her çocuğun çizimleri aynı gelişim evresi dönemindeki özellikleri sergilemeyebilir. Bu nedenle yapılan her ürün çocuklara göre farklılık gösterebilir (Başay ve Aytar, 2019). Farklı gereksinim durumları olan çocukların tanı durumuna göre gelişim evrelerinin aşaması farklılaşmaktadır (Yaşlı, 2022). Bireysel farklılıklar çizimlerde kendini belli eder (Artut, 2004). Çocukların bireysel farklılıkları paralelinde aldıkları tanıya göre kendi iç dünyalarında var olan ve zamanla şekillenen algıları resim ile dışa vurumsal açıdan farklılaşabilmektedir. İki kere farklı bireylerde ise özelliklerin geniş bir yelpazeyi içermesi bu farklılaşmayı etkileyebilir. Gelişim özellikleri farklılık gösterse de çocukların resimde kullandığı tüm ifadelerin somut bir iletişim aracı olması çocuğu anlamak için oldukça önemli bir yol gösterici olabilmektedir (Şener, 2018). Çocuk resimlerinde bulundukları gelişimsel döneme ait duygusal durumların izlerini de görmek mümkündür. Resim yapmak, çocuğa kendini özgürce ifade etme olanağı sunar. Çocuk, ortaya bir ürün çıkararak yaratma becerisini ve zevkini yaşamakta ve o resim üzerinden kendi yaşam dünyasını somut bir şekilde yansıtmaktadır. Ayrıca resim yapmak çocuğun fiziksel, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal alanlarına oldukça faydalıdır (Turhan, 2015).

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul kavramına yönelik algı, akademik motivasyon ve okul algılarına ulaşmada çizme-yazma tekniği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Alamdar (2015), yaptığı araştırmada 4, 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin etkili okul kavramı bağlamında öğrencilerin akademik başarısı üzerinde etkili olan öğrenci, öğretmen, aile özelliklerine ve evde sahip olunan olanaklara ilişkin faktörleri saptamak ve bu faktörlerin okulda alınan eğitim kararlarıyla ilişkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda katılımcının ev yaşamında aile içi eğitim durumunun, evde kitap okunuyor olmasının, katılımcıların öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin, öğretmenin yaşının, dersi işleyiş biçimi ve araç gereç kullanımının öğrencinin akademik hayatını ve başarı düzeyini yordayıcı etkisi olduğu saptanmıştır. Okul idarecilerinin görüşleri incelendiğinde ise katılımcıların sosyoekomik durumlarının, ailelerinin eğitim düzeylerinin, ev yaşamlarında katılımcıların ders çalıştıkları ortamın verimliliği katılımcıların akademik başarıları üzerinde olumlu etkilere neden olduğu belirlenmiştir.

Ekinci ve Tösten (2018), yaptığı araştırmada korunma altında bulunan 13-18 yaş arası çocukların okul algısını incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi

kullanmıştır. Araştırma kapsamında çalışma grubunu oluşturan korunma altında bulunan 13-18 yaş arası 60 çocuğa yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çocukların olumlu olarak okulun bilgi ve aydınlanma yeri, aidiyet, gelecek umudu, olgunlaşma, birleştirici, mutluluk kaynağı, koruma yönüne; olumsuz olarak ise okulun kısıtlama yönüne algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gal ve Gan (2021), yaptığı çalışmada üçüncü ve altıncı sınıf öğrencilerinin çizimleri, yazılı ve sözlü açıklamaları kullanılarak çocukların okul algısını incelemeyi amaçlamışlardır. 128 çizimin betimsel analizi yapılmış ve çizimlerden elde edilen veriler ışığında 4 ayrı kategori oluşturulmuştur. Bunlar; açık havada öğrenme ortamları, öğrencilerin duyguları, stres atma ve enerji alanları, okul çevre ve eğitim belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin okul ve çevresini olumlu bir havaya sahip olan okul ve çevreyi bütünsel olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Geyik ve diğerleri (2015), yaptığı çalışmada okul öncesi dönemde çocukların nasıl bir okul algısına sahip olduklarının belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada görüşme, gözlem ve çocukların resimlerinin incelemesi sonucunda 20 çocuktan 12'sinin okul algılarının olumlu yönde olduğu, 8 çocuğun ise olumsuz okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların okul algılarının anaokulu ve anasınıfına devam etme durumuna ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Hiçyılmaz (2020), yaptığı araştırmada 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin çiz ve yaz yöntemi ile gelecekte okumak istedikleri ideal bir okula ilişkin algılarını hayal güçleri bağlamında incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 258 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin gelecekte okumak istedikleri ideal bir okula ilişkin fantezi, yaratıcı, eleştiri ve empati hayal güçlerine göre çizimler yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerin en çok yaratıcı, en az empati hayal gücü türüne göre çizimler yaptığı tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin daha çok fantezi, kızların ise daha çok yaratıcı hayal gücünü kullanarak çizimler yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin fikir yelpazesinin çok geniş olduğu saptanmıştır.

Şahan (2021), yaptığı çalışmada 918 öğrenciyle çalışmış ve öğrencilerin akademik düzeyleri ile okula bağlılık düzeylerini ilişkisel tarama deseni kullanarak araştırmıştır. Verilerin analizleri neticesinde katılımcıların okula karşı bağlanma durumları arttıkça derslere yönelik başarı düzeylerinin de arttığı, katılımcıların sınıf kademeleri arttıkça okula bağlanma durumlarının azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Oral (2005), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin algılarının okulun bileşenlerinin okul kavramı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmanın

çalışma grubunu toplam 1676 öğretmen ve yönetici oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenler ve okul yöneticileri algıları arasında okulun türü, cinsiyet, çalışılan okul kademesi, okul idaresinin konumu öncüllerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. İlköğretim öğretmenleri ve yöneticileri algılarına göre ilköğretim okullarının etkililiğinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Öcal ve diğerleri (2023), yaptığı çalışmada, pandemisi öncesinde yüz yüze eğitim, pandemi sırasında uzaktan eğitim ve pandemi sonrası yüz yüze eğitim süreçlerinde öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okulu nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 181 öğrenci, 93 öğretmen, 22 okul yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Covid-19 pandemisi ile öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul algılarında değişim olduğu ve özellikle okul algılarının uzaktan eğitim sürecinde olumsuzlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), yaptıkları araştırmada ilköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenleri incelemiştir. Araştırma grubunu 683 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların iklimini erkek öğrencilere göre daha olumlu algıladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin destekleyici olarak algılanması, akademik programlardan memnuniyet ve okula aidiyet duygusu değişkenlerinin, öğrencilerin okul iklimi algıları ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, okuldaki şiddet algısı ile okul iklimi arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yaşlı (2022), tarafından yapılan çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma grubunu otizm spektrum bozukluğu olan olan 46, zihinsel yetersizliği olan 41 ve tipik gelişim gösteren 60 öğrenci olmak üzere toplam 147 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama amacıyla çizme-yazma tekniği, ebeveyn görüşme formu, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının yüksek frekansta olumlu olduğu ancak bunun yanında okula yönelik yalnızlık hisleri geliştirdikleri görülmüştür. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının yüksek frekansta olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise okul kavramına yönelik algılarının eğitsel yönünün daha ağırlıklı olduğu belirlenmiştir.

Öztabak (2017), yaptığı çalışmada bir devlet ilkokulunda öğrenim görmekte olan 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin okula yönelik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 70'i 1. Sınıf, 70'i 4. Sınıf olmak üzere toplam 140 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda "Öğrencilere göre okulun anlamı nedir?" ana teması incelendiğinde, alt temalarda ortak olarak görülen, eğitim öğretim sürecindeki unsurlar ile öğretmen ve dersle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer ana temasını oluşturan "Okula ilişkin öğrencilerin duygusal algıları nelerdir?" sorusuna ait ortaya çıkan alt temalarda öğretmen, ders, arkadaş ve fiziki unsurların ön planda olduğu saptanmıştır.

Özdemir ve Akkaya (2013), yaptığı çalışmada genel liselerde öğrenci ve öğretmenlerin okulu ne olarak algıladıklarını ve tasarladıkları ideal okul kavramlarının ne olduğunu metafor yoluyla ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Katılımcılar, farklı semtlerden seçilen 6 genel lisede okumakta olan 576 öğrenciden ve 55 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcılardan her birinin açık uçlu anket sorularını yanıtlamasıyla elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre katılımcıların okula karşı olumsuz bir tutuma sahip oldukları; okulu gelişimi engelleyici, itaat zorunluluğu olan ve bu yüzden bir an önce terk edilmesi gereken bir yer olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmada katılımcılar okulu tanımlamada çok sayıda "hapishane" metaforunu kullanmış; kendilerine özgürlük tanınmadığını ve okulda kendileri için demokratik bir ortamın oluşmadığını ifade etmiştir. Katılımcılar tarafından ikinci sırada "ev/aile" metaforunun tercih edilmiş olması, okulun ayrıca sevgi, saygı, huzur bulunan ve aidiyet duygusunu geliştiren bir yer olarak algılandığını göstermiştir. Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin ideal okul kavramı ile ilgili olarak ürettikleri metaforlar incelendiğinde okulu güven, mutluluk ve heyecan veren aynı zamanda bilgi veren ve aydınlatan bir yer olarak görmek istedikleri ortaya çıkmıştır.

Ersoy ve Gürbüz (2021), yaptıkları çalışmada mülteci bir öğrencinin okuluna, öğretmenine ve arkadaşlarına yönelik algısının resim yoluyla analiz edilmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada betimsel tarama modeline göre nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye'ye ailesiyle birlikte göç eden, bir ilkokul üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencinin okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını çizmesi istenmiş olup bu kapsamda öğrenci üç farklı resim çizmiştir. Bu resimler doküman analizi yapılarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencinin çizdiği resimlerden hareketle, mülteci öğrencinin iki aylık süreçte okuluna uyum sağladığı, öğretmenini sevdiği ancak arkadaşları ile henüz samimi ilişkiler kuramadığı belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama süreci ve araçları, tasarım, geliştirme, uygulama süreci, veri analizlerine, araştırmanın geçerliği ve güvenirliği, araştırmacının rolüne yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel araştırma desenlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Clark ve Creswell (2015) tarafından karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birleşenlerini birleştirdikleri bir araştırma modeli olarak tanımlanmıştır. Bu araştırmada iki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyonları ve okul kavramına yönelik algılarının belirlenmesi için nicel veri toplama tekniklerinden; derinlemesine bilgi edinmek için nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. İki tane veri toplama tekniğinin bir arada kullanılmasının problemlerin daha iyi anlaşılmasına ve açıklanmasına yardımcı olması beklenmektedir (Clark ve Creswell, 2015). Araştırma amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veriler birlikte yorumlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; İzmir ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenimine devam eden ve aynı zamanda Bilim sanat merkezine (BİLSEM) devam eden, rehabilitasyon merkezinde destek eğitimi alan ve üniversite hastanelerinden iki kere farklı öğrenci tanısı olan 36 öğrenci ile tipik gelişim gösteren 160 öğrenci olmak üzere toplam 196 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

	Toplam		**Tipik Gelişim Gösterenler Öğrenciler**		**İki Kere Farklı Öğrenciler**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
Kız	93	47,4	82	51,2	11	30,6
Erkek	103	52,6	78	48,8	25	69,4
Toplam	196	100,0	160	100,0	36	100,0

Katılımcıların toplamının %47,4'ü kız, %52,6'sı ise erkektir. Tipik gelişim gösterenler açısından bakıldığında %51,2'sinin kız, %48,8'inin erkek olduğu görülmektedir. İki kere farklı bireyler açısından bakıldığında ise %30,6'sının kız, %69,4'ünün erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları

	Toplam		**Tipik Gelişim Gösterenler Öğrenciler**		**İki Kere Farklı Öğrenciler**	
	n	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**
5. sınıf	48	24,5	40	25,0	8	22,2
6. sınıf	50	25,5	40	25,0	10	27,8
7. sınıf	45	23,0	38	23,8	7	19,4
8. sınıf	53	27,0	42	26,3	11	30,6
Toplam	196	100,0	160	100,0	36	100,0

Katılımcıların toplamının %24,5'inin 5. sınıf, %25,5'inin 6. sınıf, %23'ünün 7. sınıf ve %27'sinin ise 8. sınıfa devam ettiği görülmektedir. Tipik gelişim gösterenler açısından bakıldığında %25'inin 5. sınıf, %25'inin 6. sınıf, %23,8'inin 7. sınıf ve %26,3'ünün 8. sınıfa devam ettiği görülmektedir. İki kere farklı öğrenciler açısından bakıldığında ise %22,2'sinin 5. sınıf, %27,8'inin 6. sınıf, %19,4'ünün 7. sınıf ve %30,6'sının 8. sınıfa devam ettiği görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin toplanma sürecine, veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Süreci

Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin toplanma sürecine, veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

3.3.1.1. Nicel Verilerin Toplanması

Nicel veriler "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrencilere ölçme aracı uygulanmadan önce çalışmanın ne amaçla yapıldığı açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracı öğrenciler tarafından yaklaşık 20 dakikada doldurulmuştur. Ölçme araçlarının doldurulması esnasında öğrencilerin gönüllü olunmasına dikkat edilmiştir.

3.3.1.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve çizme yazma tekniği ile toplanmıştır. Görüşme sürecine başlamadan önce nitel veri toplama sürecinde gönüllü olan

öğrenciler belirlenmiştir. Öğrencilere ilk önce çizme yazma tekniği kullanılarak belirlenen temalar ile ilgili resim yaptırılmıştır. Ardından yarı-yapılandırılmış görüşme formu doldurulmuştur.

3.3.2. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama aracıları, demografik bilgi formuna (EK-5), nicel verilerin toplanmasında "Akademik Motivasyon Ölçeği" (EK-6), nitel verilerin toplanmasında ise "Çizme-Yazma Tekniği" ve "Yarı Yapılandırmış Görüşme" (EK-7) formuna yer verilmiştir.

3.3.2.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmacı tarafından hazırlanan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda demografik özellikleri ile ilgili verileri toplamak amacıyla cinsiyet, yaş ve sınıf bilgileri, anne ve babanın medeni durumu, anne ve babanın eğitim düzeyleri ve meslekleri, kardeş sayısı ve okul dışında eğitim aldıkları kurslara yer verilmiştir.

3.3.2.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.2.2.1. Akademik Motivasyon Ölçeği:

Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ), Yurt ve Bozer (2015) tarafından İngilizceden Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 28 madde bulunmaktadır. Yedili Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte "Neden okula gidiyorsunuz?" sorusu ve hemen altında "Çünkü..." ifadesi yer almaktadır. Katılımcılar ölçekteki maddeleri "Çünkü..." ifadesi ile tamamlayarak 1 (hiç uyuşmuyor) ile 7 (tam olarak uyuşuyor) arasında değişen derecelerle değerlendirmektedir. Ölçeğin alt boyutları bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, dışsal motivasyon-dış düzenleme, belirlenmiş dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutunda 2., 9., 16., 23. maddeleri, başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutunda 6., 13., 20., 27. maddeleri, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutunda 4., 11., 18., 21., 28. maddeleri, dışsal motivasyon-dış düzenleme alt boyutunda 1., 8., 15., 22. maddeleri, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda 24., 17., 15., 3. maddeleri, motivasyonsuzluk alt boyutunda 26., 19., 12., 5. maddeleri yer almaktadır. Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından Özerklik Teorisi temel alınarak geliştirilen AMÖ' nün yedi faktörlü özgün yapısı, bu araştırmada araştırmacılar tarafından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerinin faktör yük değerleri 0.48 ile 0.80 arasında değişmiştir ve tüm değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.001$). Özgün ölçeğin

yapı geçerliği DFA ile incelenmiştir. DFA sonuçları AMÖ'nin yedi faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahip olduğunu göstermiştir. Özgün ölçeğin güvenirliği ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak ve test tekrar test güvenirlik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .62 ile .91 arasında, test tekrar test yöntemi hesaplanan korelasyon değerlerinin ise .71-.83 arasında değişen değerler aldığı belirlenmiştir.

3.3.2.3. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çizme-yazma tekniği, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.2.3.1. Çizme-Yazma Tekniği

Araştırmada çizme yazma tekniği, öğrencilerin okul kavramı ile ilgili algıları hakkında öz ve nitelikli veriler elde edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Her öğrenci ile bireysel çalışılmıştır. Çizme-yazma tekniğinde bir problem durumunu açıklamak amacıyla çocuklardan problem durumu doğrultusunda bir resim çizmesi ve çizdiği bu resim ile ilgili düşüncelerini yazması istenmiştir (Bradding ve Horstman, 1999). Gerekli yerlerde öğrencilere sözel ipuçları verilerek çalışmaya başlamadan önce kendilerini sınırlandırılmamaları amacıyla çalışmanın bir etkinlik olarak algılanması sağlanmıştır. Her öğrenciye 20-30 dakika süre tanınmıştır. Öğrencilere birer A4 kâğıdı dağıtılmış ve kâğıdı dört ayrı bölüm olacak şekilde kullanmaları istenmiştir. Kağıttaki yer alan bir köşeye "Okul deyince aklına ne geliyor? çiz yönergesi verilmiştir. Öğrencilere çizimlerini bitirdikten sonra ''Çizimini bir cümle ile açıkla" şeklinde komutlar verilmiştir.

3.3.2.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmaya ilişkin nitel verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon ile okul kavramına yönelik algılarını belirleme için boşluk dordurmalı 5 metafor ve 1 açık uçlu soru yer almıştır. Metafor, bilinenler yardımıyla bilinmeyeni anlatmak ve bir olgunun benzetmelerinden yola çıkarak olguyu bilinir hale getirilmesini sağlamaktır (Balcı, 2003). Bu çalışmada metaforlar aracılığıyla bir nesnenin niteliğini, özelliğini daha iyi anlatabilmek için bir başka nesne ya da eylemden yararlanarak onu nasıl algıladığı ve o algıyı nasıl açıkladığı belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşme sorularını hazırlamak için kullanılan metaforlar ve açık uçlu soru bir algı aracı olarak kullanılmıştır. Bu noktada görüşme formu Ölçme Değerlendirme, Özel Eğitim ve Türkçe Eğitimi alanında görev yapmakta olan üç uzman tarafından incelenmiştir. Form üzerinde öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır, düzenleme yapılaması

istenilen sorular yeniden yapılandırılmıştır. Gönüllük esas alınarak belirlenen öğrencileri ile pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama için yapılan görüşmede ele alınan sorular yeniden gözden geçirilmiş ve sorular üzerinde düzenlemeler yapıldıktan sonra asıl yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla içerik tasarlanmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algılarını belirlemek için öncelikle "çocukların akademik motivasyon ve okula yönelik algı düzeyleri" konuları ile ilgili akademik bağlamda literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra iki kere farklı öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler temel alan araştırmaların çocukların akademik düzeyleri ile okul algısını ortaya koyan araştırmalar incelenmiştir. Yapılan araştırmalardan sonra araştırmacı tarafından iki kere farklı ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerine yönelik geliştirilmiş ölçek düzenlenmiştir ve derinlemesine bilgi almak için okul kavramına yönelik algıları için yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve çizim-yazma tekniğinin uygulama süreci için temalar hazırlanmıştır. Tasarlanan içerik kapsamında ölçek, yarı-yapılandırılmış görüşme formu ve çizme-yazma uygulaması çocuklara sınıf düzeyine göre sırasıyla aşamalı olarak 60 dakika olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Her uygulama sonuna dinleme alanı oluşturulmuş ve öğrencilere diğer uygulamaya geçişlerde ön bilgilendirme yapılmıştır. Böylelikle iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramına yönelik algılarını ilgili aşamalı olarak derinlemesine bilgi alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı analiz edilmiştir.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile toplanan veriler SPPS24 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçme araçları ile toplanan nicel veriler, bilgisayar ortamına aktarıldı ve verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırmada, elde edilen verilerin güvenilirlik düzeylerinin ortaya konmasında Cronbach's Alpha katsayısına yer verilmiş iken normal dağılıma uygunluğu için Skewness ve Kurtosis değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3

İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin normallik test sonuçları

	Skewness		Kurtosis	
	Tipik Gelişim	**İki Kere Farklı**	**Tipik Gelişim**	**İki Kere Farklı**
Akademik Motivasyon	-,507	-,723	-,391	-,695
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	-,348	-,813	-,913	-,304
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	-,563	-,529	-,555	-,822
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	-,061	,101	-,842	-1,111
İçsel Motivasyon	-,239	-,588	-,974	-,725
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	-,312	-,288	-,559	-1,190
Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon	-1,068	-,731	1,016	-,007
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	-1,275	-,938	1,384	-,353
Dışsal Motivasyon	-,743	-,702	,211	-,529
Motivasyonsuzluk	1,289	,621	,525	-,920

Yukarıdaki tabloda, anket uygulaması sonucu elde edilen verilerin normallik test sonuçları yer almaktadır. Skewness ve Kurtosis değerlerinin -2 ile +2 aralığında olmasından ötürü verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.George ve Mallery'e (2010) göre, elde edilen değerlerin -2 ile +2 aralığında olması durumunda veriler normal dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılanların cinsiyet ve sınıf dağılımlarının ortaya konmasında frekans dağılımına yer verilmişken ölçek ve alt boyutlarının ortalama ve standart sapma değerlerinin ortaya konmasında betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında çizme-yazma tekniğinden ve yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Betimsel analizin amacı, mevcut olan bir durumun saptanması, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir biçime sokulmasıdır. Betimsel çözümlemede elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çözümlemede, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada katılımcıların okul kavramı ile ilgili çizimleri ayrı ayrı değerlendirilip kategorileştirilmiştir. Bu kategorilerden kod listeleri oluşturulmuştur. Kodlar arası ilişki incelenmiş ve özelliği en iyi açıklayabilecek olan kodlar kullanılmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda toplanan veriler ilk önce kavramsallaştırılmış, daha sonra bu kavramlar mantıklı bir biçimde düzenlenip bunlara göre verileri açıklayan durumlar kodlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeden elde edilen metaforlar word programı ile bilgisayar ortamına aktarılmış ve metaforlar düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra, katılımcı özelliklerinin ve ürettikleri

metaforların yazılı olduğu word çıktısı alınmış ve üzerinde işaretlemeler yapılmak üzere hazır bulundurulmuştur. Toplanan metaforlar için çeşitli kodlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin kullandıkları metaforlar uygun kategoriler altında toplanmıştır. Önceden word sayfasına aktarılan veriler buradan SPSS programına aktarılmıştır. Bu işlemden sonra metaforlarla oluşturulan kategorileri temsil eden katılımcı sayısı ve yüzdesi hesaplanmıştır. Analizler sırasında ayrıca sürekli karşılaştırma tekniği de kullanılmıştır. Sürekli karşılaştırma tekniği araştırmacının yığın halindeki verileri açık ve öz bir şekilde ortaya koymasıdır (Kvale, 1996). Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının çerçevesi oluşturulmuştur.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında kullanılan geçerlilik ve güvenirlilik kavramları kendi aralarında farklılık göstermektedir. Linkoln ve Guba'a (1985) göre nicel boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında, "iç geçerlik", "dış geçerlik", "iç güvenirlik" ve "dış güvenirlik" kavramları yer alırken; nitel boyutuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ise, "inandırıcılık", "aktarılabilirlik", "tutarlılık" ve "teyit edilebilirlik" gibi kavramlar yer almaktadır. Bu araştırmada nitel boyutunda inandırıcılığı arttırmak için verilerin toplanmasında, "çeşitleme" stratejisine yer verilmiştir. Araştırmada, iki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme ve çizme-yazma tekniği ile resim; akademik motivasyon düzeylerini belirlemek için ise "Akademik Motivasyon Ölçeği" kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen bulguların birbirini doğrulaması sağlanarak çalışmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Verilerin analiz sürecinde yapılan çizimler ve uygulanan görüşme formlarına ayrı ayrı güvenirlik formülü hesaplanmıştır. Bu noktada ulaşılan sonuçların güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) [(Görüş birliğine varılan form sayısı/Toplam form sayısı)x100] kodlayıcılar arası güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) bir araştırma için güvenirliğin %70 üzerinde sonuç vermesini güvenilir olarak kabul etmiştir (Baltacı, 2017).

Tablo 4

Çizme yazma tekniği analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları

Çizim Bölümleri	**Güvenirlik (%)**
İki Kere Farklı Öğrencilerin Okul Kavramı Çizimleri	79,2
Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramı Çizimleri	80,5

Tablo 5

Görüşme formu analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları

Görüşme Formları	Güvenirlik (%)
İki Kere Farklı Öğrenci Görüşme Formu	78,1
Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci Görüşme Formu	80,1

Araştırmada nicel kısmında kullanılan "Akademik Motivasyon Ölçeği" geçerlilik güvenirlik çalışması incelendiğinde; testin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiş ve AMÖ'nün yedi faktörlü yapısının kabul edilebilir düzeyde uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Özgün ölçeğin güvenirliği ise Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak ve test tekrar test güvenirlik yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarına ilişkin hesaplanan Cronbach alfa katsayılarının .62 ile .91 arasında, test tekrar test yöntemi hesaplanan korelasyon değerlerinin ise .71-.83 arasında değişen değerler aldığı belirlenmiştir. Buna göre, 28 maddelik AMÖ'nün güvenilirliği tatmin edici bulunmuştur.

Tablo 6

İki kere farklı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin güvenirlik test sonuçları

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Tipik Gelişim Gösterenler Öğrenciler	,862	28
İki Kere Farklı Öğrenciler	,927	28

Anket formu içerisinde yer alan ölçeğin güvenilirlik düzeyine yönelik elde edilen sonuçlarda alfa katsayısının tipik gelişim gösterenler öğrenciler için 0,862; iki kere farklı öğrencilerde ise 0,927 olarak tespit edilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu çalışma kapsamında araştırmacı iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla AMÖ düzenlemiş ve yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Çizme-yazma tekniğine yönelik kategoriler ve kodlar belirlemiştir. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla tasarlanan araştırma araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya yönelik bulgulara yer verilmiştir.

4.1. İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri nasıldır?" problemine ilişkin analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 7

İki kere farklı ve Tipik gelişim gösteren öğrencilerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	Tipik Gelişim Gösterenler Öğrenciler		**İki Kere Farklı Öğrenciler**	
	ort.	**ss**	**ort.**	**ss**
Akademik Motivasyon	128,71	25,999	123,42	36,080
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	19,27	6,436	19,00	7,139
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	20,23	6,194	19,36	7,156
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	16,29	6,351	14,17	6,045
İçsel Motivasyon	55,79	16,118	52,53	18,413
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	22,82	7,248	21,25	9,927
Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon	22,38	5,186	20,06	6,238
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	23,15	5,243	21,69	6,301
Dışsal Motivasyon	68,35	15,031	63,00	20,244
Motivasyonsuzluk	9,13	6,769	12,11	7,110

Yukarıdaki tabloda, tipik gelişim gösteren ve iki kere farklı olan öğrencilerin akademik motivasyon toplam puan ortalamaları ile alt boyutlardan alınan puanların ortalama değerleri ile standart sapma değerleri yer almaktadır. Buna göre; tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği toplam puan ortalamasının 128,71 olduğu görülmekte iken bilmeye yönelik içsel motivasyon alanının ortalamasının 19,27; başarıya yönelik içsel motivasyon alanının ortalamasının 20,23; uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alanının ortalamasının 16,29; içsel motivasyon alanının ortalamasının 55,79; içe yansıyan dışsal motivasyon alanının ortalamasının 22,82; dış düzenleme dışsal motivasyon alanının ortalamasının 22,38; belirlenmiş dışsal motivasyon alanının ortalamasının 23,15; dışsal motivasyon alanının ortalamasının 68,35 ve son olarak motivasyonsuzluk alanının ortalamasının ise 9,13 olduğu görülmektedir.

İki kere farklı olan öğrencilerin akademik motivasyon ölçeği toplam puan ortalamasının 123,42 olduğu görülmekte iken bilmeye yönelik içsel motivasyon alanının ortalamasının 19,00; başarıya yönelik içsel motivasyon alanının ortalamasının 19,36; uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alanının ortalamasının 14,17; içsel motivasyon alanının ortalamasının 52,53; içe yansıyan dışsal motivasyon alanının ortalamasının 21,25; dış düzenleme dışsal motivasyon alanının ortalamasının 20,06; belirlenmiş dışsal motivasyon alanının ortalamasının 21,69; dışsal motivasyon alanının ortalamasının 63,00 ve son olarak motivasyonsuzluk alanının ortalamasının ise 12,11 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, iki kere farklı olan öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının daha düşük olduğu ifade edilebilir.

4.2. İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Akademik Motivasyonlarındaki Anlamlılık Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?" problemine ilişkin analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 8

İki kere farklı ve Tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyonlarını karşılaştırma sonuçları

	Grup	n	ort.	ss	t	p
Akademik Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	128,71	25,999	1,021	,31
	İki kere farklı öğrenciler	36	123,42	36,080		
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	19,27	6,436	,222	,83
	İki kere farklı öğrenciler	36	19,00	7,139		
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	20,23	6,194	,740	,46
	İki kere farklı öğrenciler	36	19,36	7,156		
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	16,29	6,351	1,826	,07
	İki kere farklı öğrenciler	36	14,17	6,045		
İçsel Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	55,79	16,118	1,067	,29
	İki kere farklı öğrenciler	36	52,53	18,413		
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	22,82	7,248	1,090	,28
	İki kere farklı öğrenciler	36	21,25	9,927		

Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	22,38	5,186	2,339	,02
	İki kere farklı öğrenciler	36	20,06	6,238		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	23,15	5,243	1,448	,15
	İki kere farklı öğrenciler	36	21,69	6,301		
Dışsal Motivasyon	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	68,35	15,031	1,802	,07
	İki kere farklı öğrenciler	36	63,00	20,244		
Motivasyonsuzluk	Tipik gelişim gösteren öğrenciler	160	9,13	6,769	-2,364	,02
	İki kere farklı öğrenciler	36	12,11	7,110		

Yukarıdaki tabloda, tüm katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Buna göre; akademik motivasyon ile öğrenci gruplarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon ile öğrenci gruplarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın, öğrenci gruplarına göre dış düzenleme dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Farklılığın görüldüğü dış düzenleme dışsal motivasyon düzeyinin tipik gelişim gösteren öğrencilerde; motivasyonsuzluğun ise iki kere farklı olan öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3. İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?" problemine ilişkin analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 9

İki kere farklı öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeyleri

	Cinsiyet	**n**	**ort.**	**ss**	**t**	**p**
Akademik Motivasyon	Kız	11	123,36	39,157	-,006	1,00
	Erkek	25	123,44	35,490		
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	11	18,55	7,853	-,250	,80
	Erkek	25	19,20	6,964		

Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	11	19,73	7,811	,201	,84
	Erkek	25	19,20	7,012		
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	11	13,73	5,368	-,285	,78
	Erkek	25	14,36	6,415		
İçsel Motivasyon	Kız	11	52,00	18,905	-,112	,91
	Erkek	25	52,76	18,584		
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Kız	11	21,36	10,112	,045	,96
	Erkek	25	21,20	10,054		
Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon	Kız	11	20,55	6,729	,309	,76
	Erkek	25	19,84	6,142		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Kız	11	23,09	6,268	,879	,39
	Erkek	25	21,08	6,344		
Dışsal Motivasyon	Kız	11	65,00	20,484	,388	,70
	Erkek	25	62,12	20,499		
Motivasyonsuzluk	Kız	11	10,73	6,958	-,770	,45
	Erkek	25	12,72	7,231		

Yukarıdaki tabloda, iki kere farklı öğrencilerin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon düzeylerinin karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Buna göre, akademik motivasyon ve tüm alt boyutlardan alınan puanların cinsiyete göre 0,05 düzeyinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 10

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeyleri

	Cinsiyet	**n**	**ort.**	**ss**	**t**	**p**
Akademik Motivasyon	Kız	82	131,56	27,093	1,429	,16
	Erkek	78	125,71	24,613		
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	82	19,85	6,542	1,180	,24
	Erkek	78	18,65	6,306		
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	82	20,94	6,064	1,488	,14
	Erkek	78	19,49	6,281		
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	Kız	82	17,50	6,239	2,517	,01
	Erkek	78	15,01	6,255		
İçsel Motivasyon	Kız	82	58,29	16,493	2,036	,04
	Erkek	78	53,15	15,383		
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	Kız	82	23,26	7,572	,782	,44
	Erkek	78	22,36	6,911		
	Kız	82	23,05	4,959	1,679	,10

Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon	Erkek	78	21,68	5,356		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	Kız	82	24,20	4,652	2,633	,01
	Erkek	78	22,05	5,622		
Dışsal Motivasyon	Kız	82	70,50	14,607	1,870	,06
	Erkek	78	66,09	15,231		
Motivasyonsuzluk	Kız	82	7,48	5,709	-3,267	,00
	Erkek	78	10,87	7,372		

Yukarıdaki tabloda, tipik gelişim gösterenlerin cinsiyetlerine göre akademik motivasyon düzeylerinin karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Buna göre, akademik motivasyon ve bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dış düzenleme dışsal motivasyon ve dışsal motivasyon alanlarından alınan puanların cinsiyete göre farklılaşmadığı buna karşın uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alanlarından alınan puanların cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Farklılığın görüldüğü motivasyonsuzluk alanında erkeklerin puanının kız öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiş iken diğer alanlarda kızların puanının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.4. İki Kere Farklı ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın "İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?" problemine ilişkin analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 11

İki kere farklı öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyleri

	Sınıf Düzeyi	**n**	**ort.**	**ss**	**f**	**p**
Akademik Motivasyon	5. sınıf	8	131,25	32,670	,863	,47
	6. sınıf	10	130,60	36,758		
	7. sınıf	7	127,00	26,796		
	8. sınıf	11	108,91	42,672		
	Toplam	36	123,42	36,080		
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	5. sınıf	8	21,25	6,018	1,536	,22
	6. sınıf	10	20,30	5,755		
	7. sınıf	7	20,43	4,685		
	8. sınıf	11	15,27	9,360		
	Toplam	36	19,00	7,139		

Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	5. sınıf	8	19,50	7,856	,542	,66
	6. sınıf	10	21,30	6,651		
	7. sınıf	7	19,71	7,158		
	8. sınıf	11	17,27	7,538		
	Toplam	36	19,36	7,156		
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	5. sınıf	8	15,50	6,302	1,228	,32
	6. sınıf	10	14,80	6,303		
	7. sınıf	7	16,14	5,113		
	8. sınıf	11	11,36	5,954		
	Toplam	36	14,17	6,045		
İçsel Motivasyon	5. sınıf	8	56,25	18,476	1,174	,34
	6. sınıf	10	56,40	17,405		
	7. sınıf	7	56,29	15,052		
	8. sınıf	11	43,91	20,530		
	Toplam	36	52,53	18,413		
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	5. sınıf	8	22,00	11,856	,523	,67
	6. sınıf	10	23,80	10,315		
	7. sınıf	7	21,29	7,931		
	8. sınıf	11	18,36	9,841		
	Toplam	36	21,25	9,927		
Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon	5. sınıf	8	22,13	5,027	,855	,48
	6. sınıf	10	20,90	6,590		
	7. sınıf	7	20,14	4,598		
	8. sınıf	11	17,73	7,525		
	Toplam	36	20,06	6,238		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	5. sınıf	8	24,50	3,251	2,881	,06
	6. sınıf	10	23,00	5,831		
	7. sınıf	7	23,29	6,370		
	8. sınıf	11	17,45	6,861		
	Toplam	36	21,69	6,301		
Dışsal Motivasyon	5. sınıf	8	68,63	17,541	1,225	,32
	6. sınıf	10	67,70	20,271		
	7. sınıf	7	64,71	16,266		
	8. sınıf	11	53,55	23,295		
	Toplam	36	63,00	20,244		
Motivasyonsuzluk	5. sınıf	8	11,00	5,831	,913	,45
	6. sınıf	10	11,30	8,247		
	7. sınıf	7	10,00	5,164		
	8. sınıf	11	15,00	7,874		
	Toplam	36	12,11	7,110		

Yukarıdaki tabloda, iki kere farklı bireylerin sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon düzeylerinin karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Buna göre, akademik motivasyon ve tüm alt boyutlardan alınan puanların sınıf düzeyine göre 0,05 düzeyinde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeyleri

	Sınıf Düzeyi	**n**	**ort.**	**ss.**	**f**	**p**
Akademik Motivasyon	5. sınıf	40	137,33	25,165	3,976	,01
	6. sınıf	40	132,20	29,108		
	7. sınıf	38	126,79	21,656		
	8. sınıf	42	118,90	24,566		
	Toplam	160	128,71	25,999		
Bilmeye Yönelik İçsel Motivasyon	5. sınıf	40	22,45	5,496	6,935	,00
	6. sınıf	40	20,00	6,980		
	7. sınıf	38	18,08	6,482		
	8. sınıf	42	16,62	5,360		
	Toplam	160	19,27	6,436		
Başarıya Yönelik İçsel Motivasyon	5. sınıf	40	21,85	6,241	4,507	,01
	6. sınıf	40	21,43	5,737		
	7. sınıf	38	20,34	5,399		
	8. sınıf	42	17,45	6,500		
	Toplam	160	20,23	6,194		
Uyarım Yaşamaya Yönelik İçsel Motivasyon	5. sınıf	40	18,13	6,394	4,092	,01
	6. sınıf	40	17,75	7,281		
	7. sınıf	38	14,00	5,521		
	8. sınıf	42	15,21	5,308		
	Toplam	160	16,29	6,351		
İçsel Motivasyon	5. sınıf	40	62,43	15,779	6,242	,00
	6. sınıf	40	59,18	16,939		
	7. sınıf	38	52,42	14,543		
	8. sınıf	42	49,29	14,105		
	Toplam	160	55,79	16,118		
İçe Yansıyan Dışsal Motivasyon	5. sınıf	40	24,40	7,537	2,947	,04
	6. sınıf	40	24,28	7,100		
	7. sınıf	38	22,34	7,022		
	8. sınıf	42	20,36	6,807		
	Toplam	160	22,82	7,248		
Dış Düzenleme Dışsal Motivasyon	5. sınıf	40	24,13	4,102	5,484	,00
	6. sınıf	40	22,53	5,164		
	7. sınıf	38	23,16	4,030		
	8. sınıf	42	19,88	6,189		
	Toplam	160	22,38	5,186		
Belirlenmiş Dışsal Motivasyon	5. sınıf	40	25,35	3,386	5,303	,00
	6. sınıf	40	22,60	5,656		
	7. sınıf	38	23,74	4,864		
	8. sınıf	42	21,05	5,835		
	Toplam	160	23,15	5,243		
Dışsal Motivasyon	5. sınıf	40	73,88	12,863	5,420	,00
	6. sınıf	40	69,40	15,814		
	7. sınıf	38	69,24	12,395		
	8. sınıf	42	61,29	16,110		
	Toplam	160	68,35	15,031		
Motivasyonsuzluk	5. sınıf	40	6,05	3,922	6,966	,00

	6. sınıf	40	8,43	6,377
	7. sınıf	38	9,47	7,406
	8. sınıf	42	12,43	7,342
	Toplam	160	9,13	6,769

Yukarıdaki tabloda, tipik gelişim gösterenlerin sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon düzeylerinin karşılaştırma sonuçları yer almaktadır. Buna göre, akademik motivasyon ve tüm alt boyutlardan alınan puanların sınıf düzeyine göre 0,05 düzeyinde farklılaştığı tespit edilmiştir. Farklılığın görüldüğü tüm alanlarda, 5. sınıfta olan öğrencilerin puanlarının diğer sınıf grubunda yer alanlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.5. Çizme ve Yazma Tekniğiyle Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Çalışmanın beşinci ve altıncı alt problemine ilişkin veriler de öğrencilerin çizimlerine yönelik bulgulara aşağıda sunulmuştur.

4.5.1. İki Kere Farklı Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular

İki kere farklı öğrencilere ‘‘Okul deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘okul’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

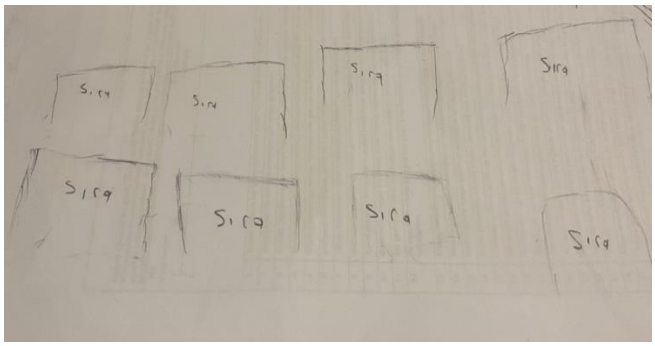
Kategori	**Kod**	***f***
Okulun Fiziksel Yapısı	Tek Katkı Bina	5
	Çok Katlı Bina	4
	Demir Parmaklı Bina	1
	Çok Pencereli Bina	5
Okulun Dış Kısmındaki Alanlar	Okul Bahçesi	3
	Kantin	4
Okulun Dış Kısmında Yer Alan Nesneler	Kapı	2
	Tel Örgülü Duvarlar	3
	Normal Duvar	1
	Bank	2
	Bayrak	3
Okulun İç Kısmındaki Alanlar	Sınıf	8
	Merdiven	1
	Koridor	1
	Deprem Kaçış Alanı	1
Okulun İç Kısmında Yer Alan Nesneler	Akıllı Tahta	3
	Sınıf Tahtası	7
	Sıra	10
	Kapı	6
	Öğretmen Masası	5
	Sandalye	5
	Saat	3
	Kitap	3
	Zil	1

Okulda Bulunan İnsanlar	Öğretmen	8
	Okul Arkadaşı	14
Okuldaki Öğretmenin Davranışları	Sinirli	2
	Uyarıcı	1
	Destekleyici	1
	Öğretici	1
	Sevimli	1
Okuldaki Akran Davranışları	Birlikte hareket etme	3
	Yardımcı	3
	Paylaşıımcı	1
Okula Yönelik Hisler	Kızgın	1
	Sıkıcı	3
	Mutsuz	1
Okula Yönelik Metafor	Hapisane	2
	Ev	1
	Kitap	2
	Öğrenme Yeri	1
	Cehennem	1
	Yapay Ağaç	1
	Kapı	1
Okuldaki Etkinlikler	Tenüffüs	3
	Futbol	4
	Basketbol	1
	Sohbet	1
	Oyun oynamak	1
	Yürümek	1
Okuldaki Eğitsel Etkinlikler	Yazı Yazmak	4
	Ders	5
Okuldaki Dersler	Fen	1
	Matematik	4
Toplam		**156**

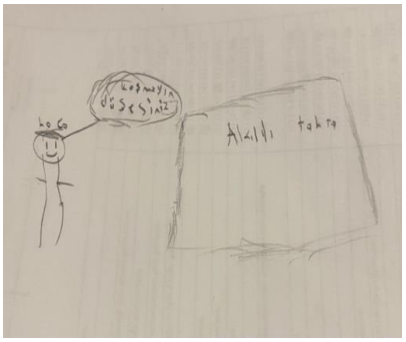
Tablo 7'te İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını resimlerinde nasıl şekillendirdiklerine ilişkin kategoriler ve kodlar incelendiğinde; okul kavramına yönelik 13 ayrı kategori ve toplam 51 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içinde en yüksek frekansa sahip olan "Okulun iç kısmında yer alan nesneler" f (43) kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar akıllı tahta f (3), sınıf tahtası f (7), sıra f (10), kapı f (6), öğretmen masası f (5), sandalye f (5), saat f (3), kitap f (3), zil f (1)'dir. Bir diğer kategori ise "Okulda bulunan insanlar" f (27) kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar öğretmen f (8), okul arkadaşı f (13)'dır. Diğer kategoriler ise frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmaktadır. "Okulun fiziksel yapısı" f (14) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar tek katkı bina f (4), çok katlı bina f (4), demir parmaklı bina f (1), çok pencereli bina f (5)'dır. "Okulun dış kısmında yer alan nesneler" f (12) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar kapı f (2), tel örgülü duvar f (3), normal duvar f (1), bank f (2), bayrak f (2)'tır. "Okulun iç kısmındaki alanlar" f (11) kategorisine ve bu kategoriye ait kodlar sınıf f (8), merdiven f (1), kolidor f (1), deprem kaçış alanı f (1)'dır. "Okuldaki etkinlikler" f (11) kategorisine ait kodlarda ise teneffüs f (3), futbol f (4), basketbol

f (1), sohbet f (1), oyun oynamak f (1), yürümek f (1)'tir. Diğer kategorileri incelediğimizde iki kategori f (9) frekans değeri aldığı görülmektedir. Bunlarda ilki "Okuldaki eğitsel etkinlikler" f (9) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar yazı yazmak f (4) ve ders f (5)'dir. İkincisi ise "Okula yönelik metafor" f(9) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar ise hapishane f (2), ev f (1), kitap f (2), öğrenme yeri f (1), cehennem f (1), yapay ağaç f (1), kapı f (1)'dir. Bir diğer kategori ise "Okulun dış kısmındaki alanlar" f (7) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar okul bahçesi f (3) ve kantin f (4)'dir. Okul dışındaki alanlar kategorisi ile aynı frekans değerine sahip olan "Okuldaki akran davranışları" f (7) kategorisi ve bu kategorinin alt kodları birlikte hareket etme f (3), yardımcı f (3), paylaşımcı f (1) 'dır. Diğer bir kategori ise "Okuldaki öğretmenin davranışları" f (6) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar sinirli f (12), uyarıcı f (1), destekleyici f (1), sevimli f (1) ve öğretici f (1)'dir. En düşük frekansa incelediğimizde ise iki kategori olduğu belirlenmiştir. Bunlardan birincisi "Okula yönelik hisler" f (5) kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar kızgın f (1), sıkıcı f (3), mutsuz f (1)'dur. İkinci düşük frekansa sahip olan kategori ise "Okuldaki dersler" dir. Bu kategoriye ait kodlar fen f (1) ve matematik f (4)'tir.

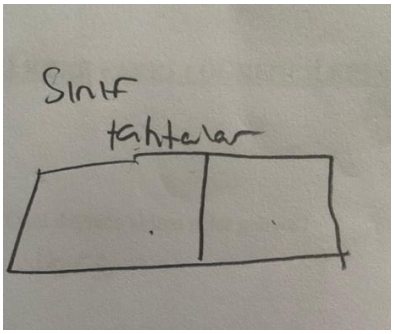
İki kere farklı bireylerin "okul" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 13 kategoriye ait bazı örnek resimler en yüksek frekanstan en düşük frekans sırasına göre sıralanmıştır. Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde en yüksek frekansa sahip olan "Okulun iç kısmında yer alan nesneler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



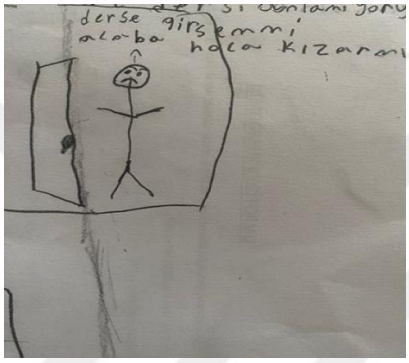
Şekil 2. Sıra Ö36
(5.sınıf,Erkek)



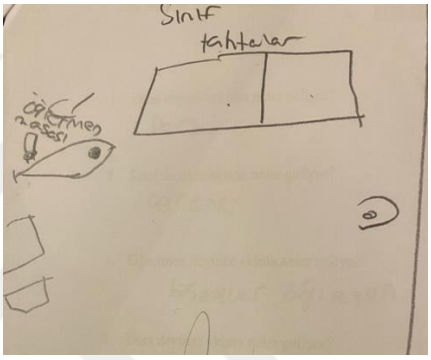
Şekil 3. Akıllı tahta Ö36
(5.sınıf, Erkek)



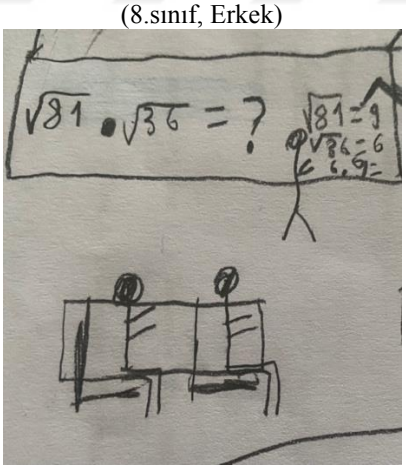
Şekil 4. Sınıf tahtası Ö29
(8.sınıf, Kız)



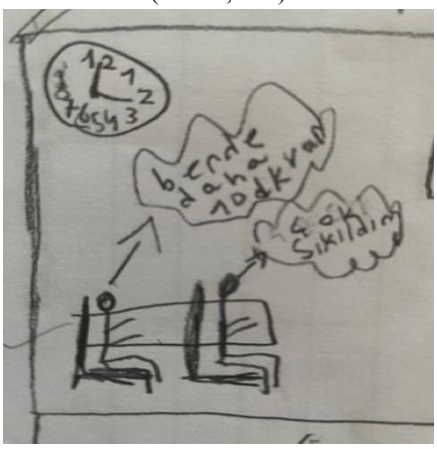
Şekil 5. Kapı Ö10
(8.sınıf, Erkek)



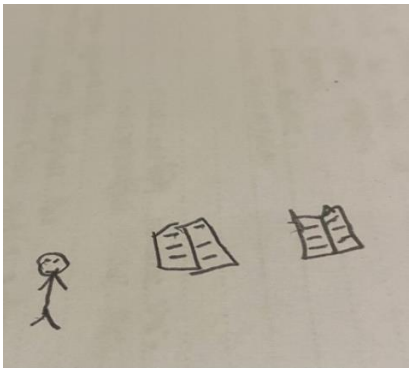
Şekil 6. Öğretmen masası Ö29
(8.sınıf, Kız)



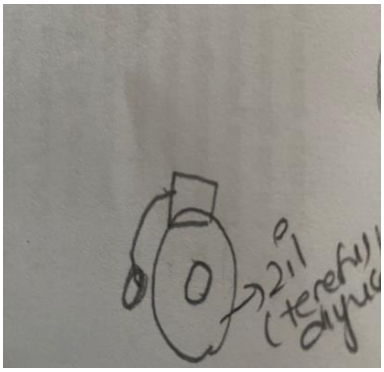
Şekil 7. Sandalye Ö10
(8.Sınıf, Erkek)



Şekil 8. Saat Ö10
(8.sınıfi, Erkek)



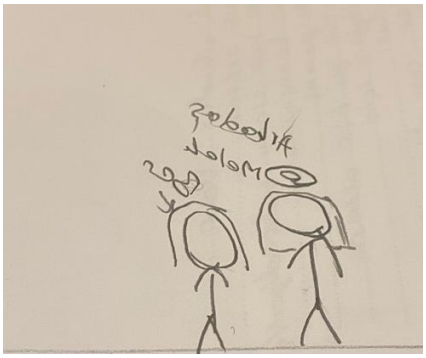
Şekil 9. Kitap Ö25
(6. Sınıf, Erkek)



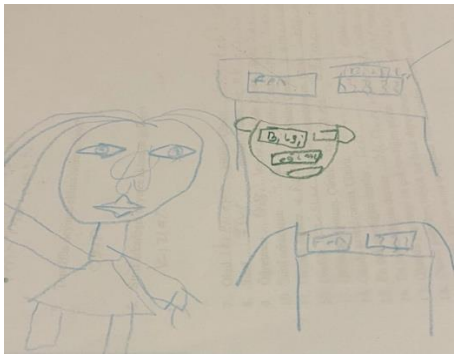
Şekil 10. Zil Ö26
(7.sınıf, Erkek)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde en yüksek frekansa sahip olan "Okulun iç kısmında yer alan nesneler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde akıllı tahta, sınıf tahtası, sıra, kapı, öğretmen masası, sandalye, saat, kitap, zil kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada iki kere farklı bireylerin okul denildiğinde zihinlerinde okula ait nesnelerin kare kalem çizimi ile resme yansıttıkları görülmektedir. Öğrencilerde resimlerinde okul kavramına yönelik algılarında bazen bir kavrama yönelik bir algı oluştukları gözlemlendi. Kodlardan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin okulu somut bir nesne olarak algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okula kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algısal çerçevede okulu ağırlıklı olarak maddesel bir boyutla bağdaştırdıkları ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde ikinci en yüksek frekansa sahip olan "Okulda bulunan insanlar" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



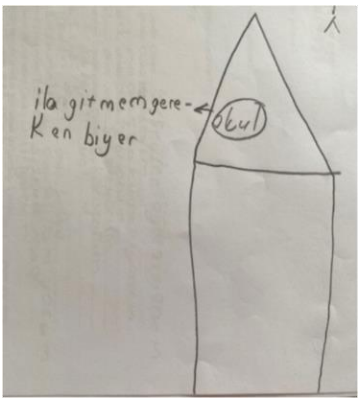
Şekil 11. Okul Arkadaşı Ö28
(6.Sınıf, Kız)



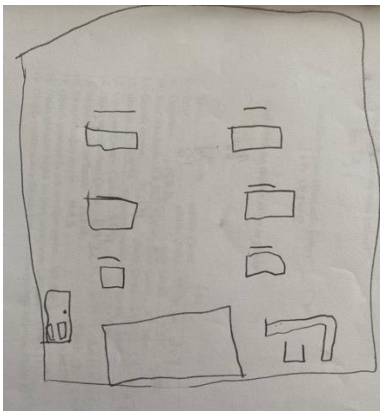
Şekil 12. Öğretmen Ö22
(5.sınıf, Kız)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde en yüksek ikinci frekansa sahip olan "Okulda bulunan insanlar" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde okul arkadaşı ve öğretmen kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada iki kere farklı bireylerin okul denildiğinde zihinlerinde oluşturdukları algısal boyutu yansıtırken ağırlıklı olarak kare kalem çizimini kullansalar da bazen renkli çizimler yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin resimlerinde okul arkadaşı ve öğretmen rolleriyle ilgili algılarında oluşan olumlu ya da olumsuz kurdukları bağları resme yansıttıkları ve bu iki karakterin çok sayıda öğrencinin algısında yer ettiği görülmektedir.

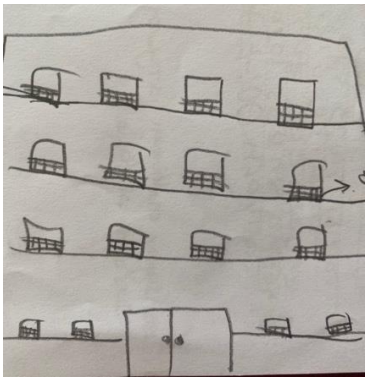
Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okulun fiziksel yapısı" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



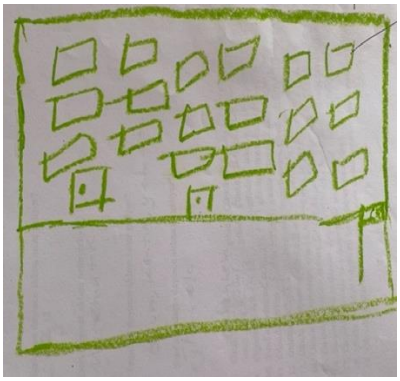
Şekil 13. Tek katkı bina Ö35
(5. Sınıf, Erkek)



Şekil 14. Çok katlı bina Ö16
(5.Sınıf, Erkek)



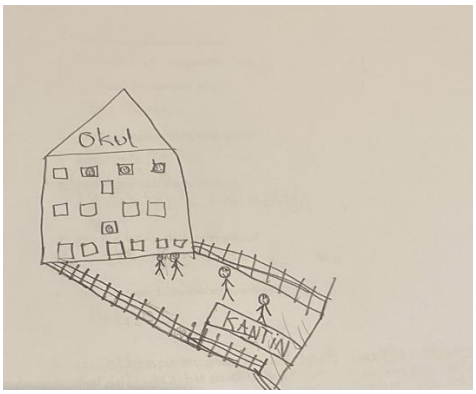
Şekil 15. Demir parmaklı bina Ö27
(6. sınıf, Erkek)



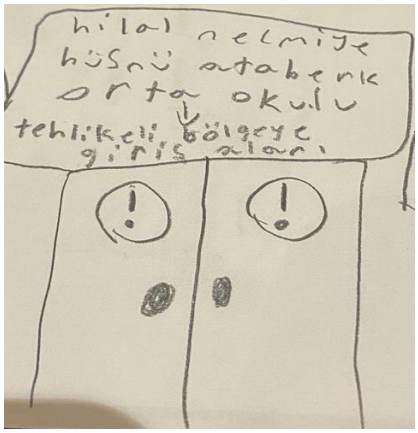
Şekil 16. Çok pencereli bina Ö23
(7.sınıf, Erkek)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun fiziksel yapısı" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihinlerinde tek katlı bina, çok katlı bina, demir parmaklı bina, çok pencereli bina kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada iki kere farklı bireylerin okul denildiğinde zihinlerinde bina ve binanın dışsal görüntülerini genel olarak sadece kare kalem çizimi ile resme yansıttıkları görülmektedir. Kodlardan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin okulu somut bir nesne olarak algıladığı görülmektedir. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algısal çerçevede binanın farklı şekillerde konumlandırıldığı ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okulun dış kısmında yer alan nesneler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



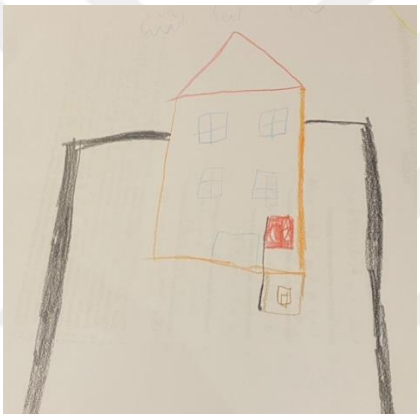
Şekil 17. Tel Örgülü Duvar Ö32
(6.sınıf, Erkek)



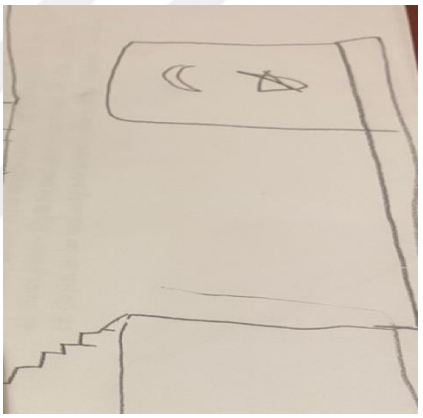
Şekil 18. Kapı Ö10
(8.sınıf, Erkek)



Şekil 19. Bank Ö18
(8.sınıf, Kız)



Şekil 20. Normal duvar Ö19
(6.sınıf, Erkek)



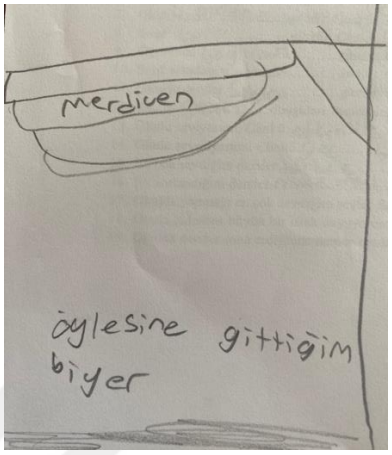
Şekil 21. Bayrak Ö11
(5.sınıf, Erkek)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun dış kısmında bulunan nesneler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde kapı, tel örgülü duvar, normal duvar, bank, bayrak kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada bazı iki kere farklı bireylerin okul denildiğinde zihinlerinde binanın bahçe kısmında yer alan nesneleri algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okula kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algısal çerçevede okul binasının tel örgülerle yada normal duvarlarla çevrili olduğu ve bu durumun okuldan çıkılmasını zorlaştıran bir yapı olarak algıladıkları ifade etmişlerdir. Resimlerde kapı, öğrenci için okulun tehlikeli bir bölgeyi temsil ettiği algısı olarak yer aldığı. görülmektedir. Okulun bahçesinde yer alan bankın ise arkadaşlarla oturulup sohbet etme alanı olarak algılandığı ortaya çıkmaktadır. Bayrağın büyük olması öğrencide okul kavramına yönelik algının büyüklük küçüklük kavramı ile örtüştürüldüğü görülmektedir.

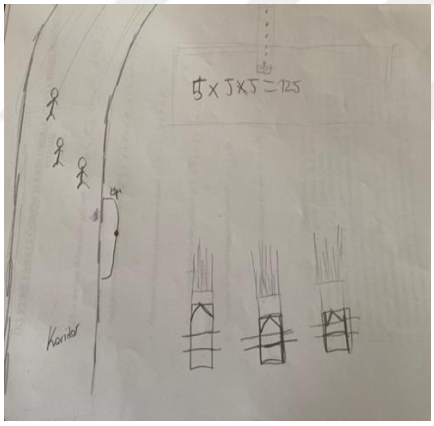
Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okulun iç kısmındaki alanlar" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



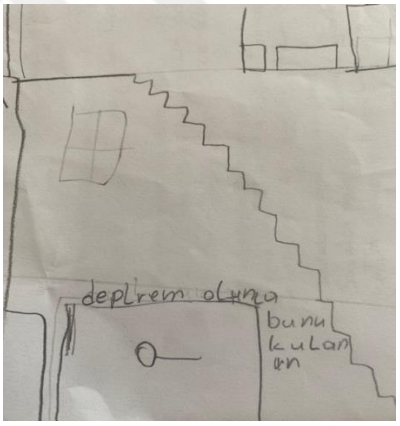
Şekil 22. Sınıf Ö18
(5.sınıf, Kız)



Şekil 23. Merdiven Ö19
(8.sınıf, Kız)



Şekil 24. Kolidir Ö17
(5.sınıf, Erkek)



Şekil 25. Deprem kaçış alanı Ö11
(5. sınıf, Erkek)

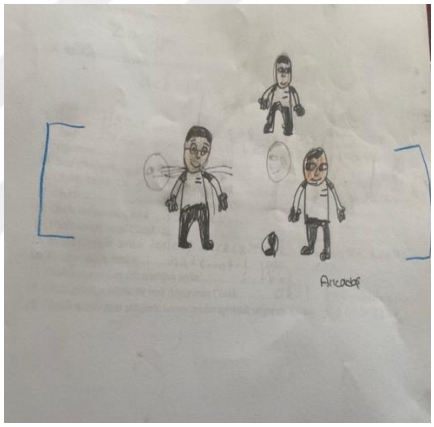
İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun iç kısmındaki alan" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde şekillenen alanlar sınıf, koridor, merdiven, deprem kaçış alanı kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Okulun iç kısmındaki alan kategorisinde ve bu kategoriye ait olan kodlar arasında en yüksek frekansa sahip olan kodun sınıf olduğu tespit edilmiştir. Çizimlerde de iki kere farklı bireylerin bazılarında okul denildiğinde okul binasının içinde yer alan sınıfın ağırlıklı olarak çağrışım yaptığı ve bunu resimlerine de yansıttıkları görülmektedir. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algısal çerçevede okulun içinde bulunan merdivenlerin resimlerde

yer aldığıgörülmektedir. Öğrencilerin merdivenleri okulda diğer bölümlere ulaşmada bir araç olarak tercih ettikleri görülmektedir. Bununla birlikte merdiven çizmini yapan bazı öğrencilerin "Bu alanı okulun içinde öylesine ilerledikleri bir yer" olarak yorumladığı görülmektedir. Resimler incelendiğinde okul koridorunun sınıf alanından çıkma aracı olarak algılandığı görülmektedir. Öğrencilerin okul denilince algının okulda yer alan depremden kaçış alanı ile örtüştürmeleri ve "deprem geçmiş yaşadım" olarak ifade ettikleri görülmektedir.

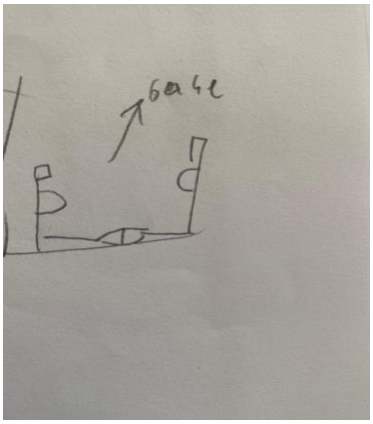
Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki etkinlikler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



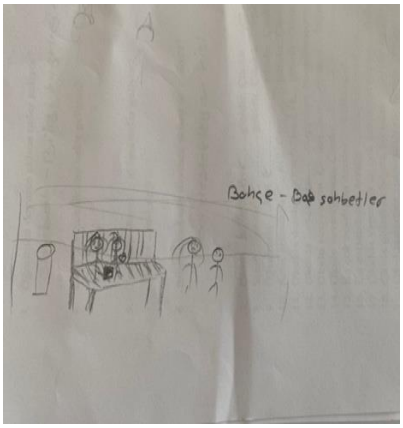
Şekil 26. Teneffüs Ö24
(5. sınıf,Kız)



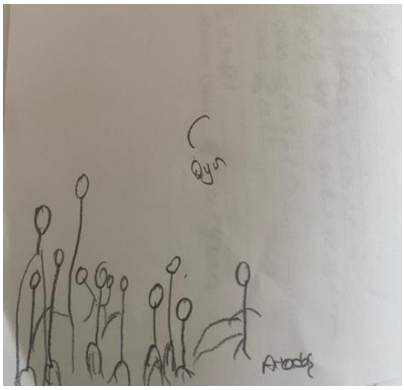
Şekil 27. Futbol Ö7
(8. sınıf, Erkek)



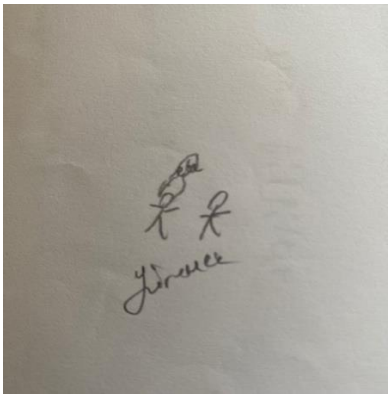
Şekil 28. Basketbol Ö13
(8. sınıf, Erkek)



Şekil 29. Sohbet Ö18
(8. sınıf, Kız)



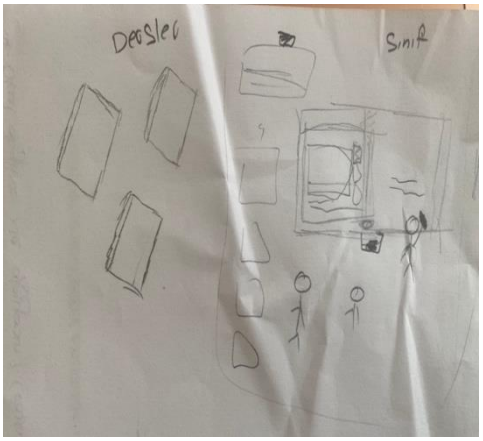
Şekil 30. Oyun oynamak Ö6
(7. sınıf, Erkek)



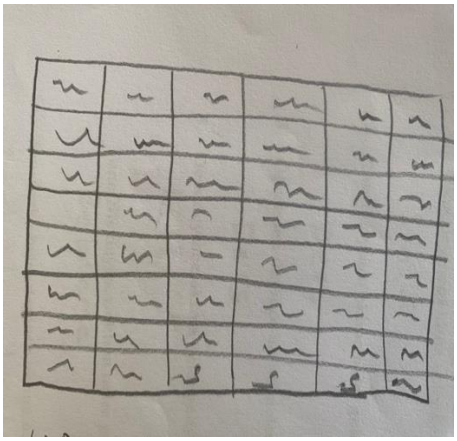
Şekil 31. Yürümek Ö13
(8. sınıf, Erkek)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki etkinlikler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihinlerinde teneffüs, futbol, basketbol, sohbet, oyun oynamak ve yürümek kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Kodlardan da anlaşıldığı üzere öğrencilerin okul denilince okulundaki etkinlikler ile okulu bağdaştırdığı ve hoşlandığı alanlar ilgili algısal bir çerçeve oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algıda spor faaliyetlerinden futbol ve basketbolun yer aldığı belirlendi. Teneffüsü ise farklı türde içeriklerin yapılabildiği bir alan olarak resmettikleri ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler okul kavramını "okulda arkadaş ile yürümek" olarak algılandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıların da ise okulun bahçede boş sohbet etme alanı olarak algılandığı görülmektedir.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki eğitsel etkinlikler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



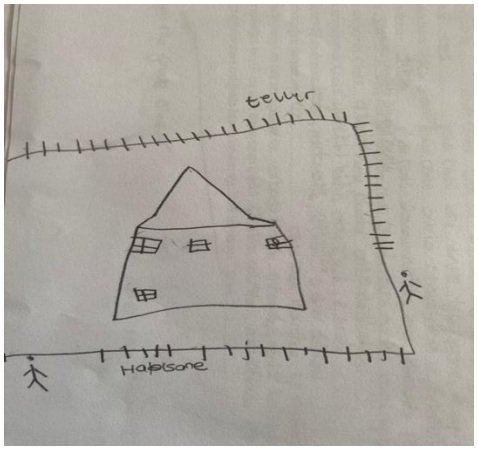
Şekil 32. Ders Ö18
(8. sınıf, Kız)



Şekil 33. Yazı yazmak Ö12
(7. sınıf, Erkek)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki eğitsel etkinlikler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde ders ve yazı yazmak kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ders sürecinde yaşadıkları olumlu yada olumsuz durumları farklı şekillerde resimlerine yansıttıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ders sürecindeki eğitim ve öğretimin aktif bir süreç olduğunu algılamaları, okul denilince çağrışımsal olarak bu durumla bağdaştırdıkları görülmektedir. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algıyı yazı yazma ile örtüştürdükleri ve çizimlerinde yazı yazma eylemini yoğun bir şekilde yansıttıkları belirlendi.

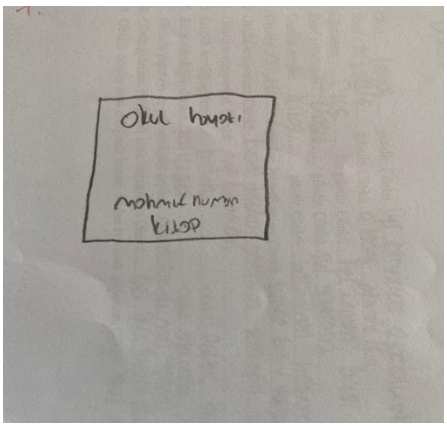
Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okula yönelik metafor" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



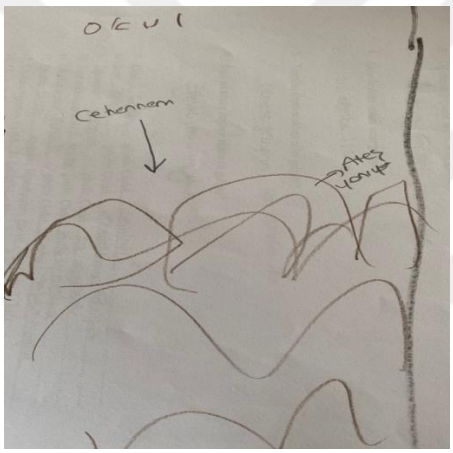
Şekil 34. Hapisane Ö8
(8. sınıf, Erkek)



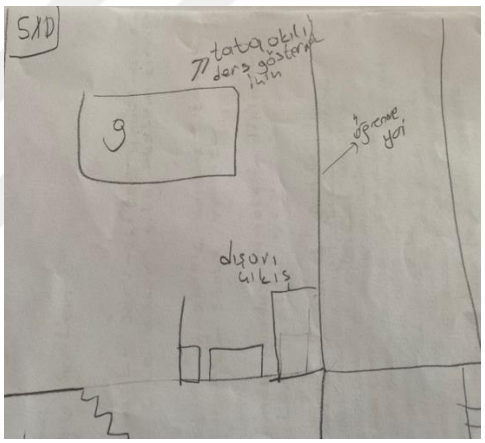
Şekil 35 Ev Ö25
(6. sınıf, Kız)



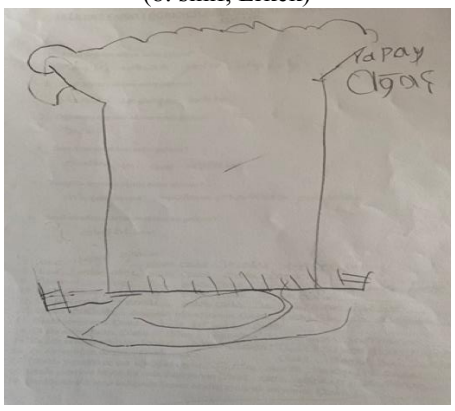
Şekil 36. Kitap Ö1
(6. sınıf, Erkek)



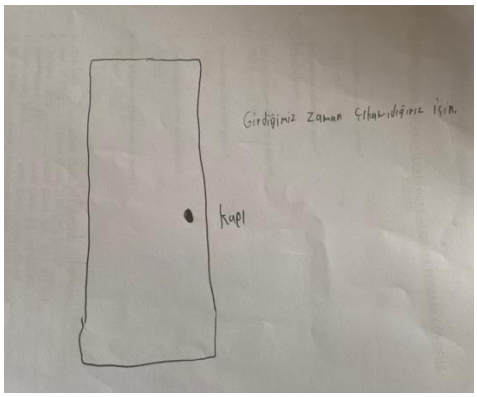
Şekil 37. Cehennem Ö5
(8. sınıf, Erkek)



Şekil 38. Öğrenim yeri Ö11
(5 sınıf, Erkek)



Şekil 39. Yapay ağaç Ö8
(5. sınıf, Erkek)

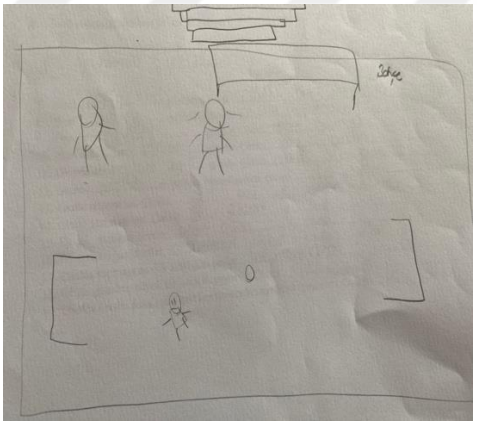


Şekil 40. Kapı Ö4
(7. sınıf, Erkek)

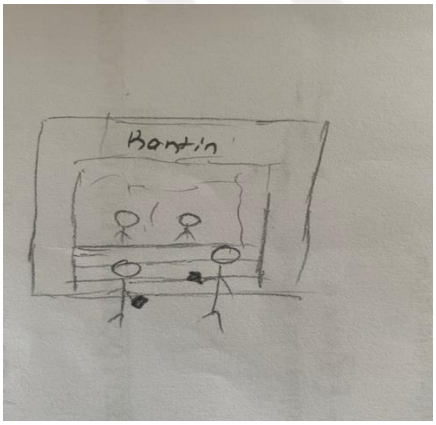
İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okula Yönelik Metafor" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde hapishane,

ev, kitap, öğrenme yeri, cehennem, yapay ağaç, kapı kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada bazı iki kere farklı bireylerin okul denildiğinde zihinlerinde, binanın bahçe kısmında yer alan tel örgülü duvarların olmasından dolayı okulu hapishane olarak algıladıkları görülmektedir. Bu durum öğrencilerde okula karşı olumsuz bir tutum oluşturduklarını göstermektedir. Bazı öğrencilerin resimleri incelendiğinde ise okulu cehennem olarak algıladıkları ve okula karşı olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Resimlerde bazı öğrencilerin okulu "kapıya" benzettiği ve "okula girince çıkılmayan bir yer" olarak tanımladığı görülmektedir. İki kere farklı öğrencilerin bazıları okul denilince bilgi kaynağı olarak kitabı resmettikleri ve bilgi alanı olduğu için okulu öğrenim yeri olarak algıladıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin resimlerinde okulu eve benzeterek "güvenli bir alan" olarak algıladığı görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise algılarında yapay bir durum olduğu için okulun yapay ağaca benzetilmesi söz konusu olmuştur.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde **"**Okulun dış kısmındaki alanlar" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 41. Okul bahçesi Ö33
(6. sınıf, Erkek)

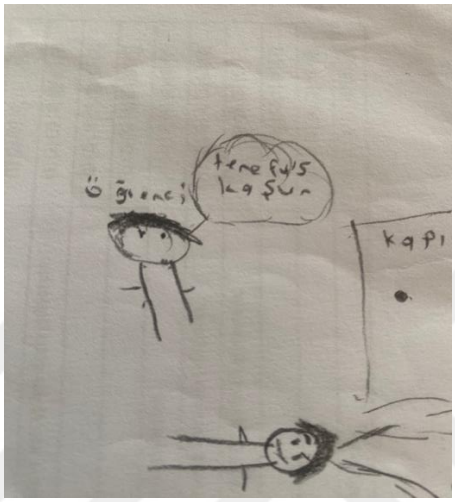


Şekil 42. Kantin Ö18
(8. sınıf, Kız)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun dış kısmındaki alanlar" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde okul bahçesi ve kantin kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bazılarının resimlerinde okulu okul bahçesi ile ilişkilendirdikleri ve bahçede oynadıkları oyunlar aracığıyla keyifli zaman geçirdikleri için okula karşı olumlu algı oluşturduğu görülmüştür. Bazı öğrencilerde ise okulu kantin alanı ile özdeşleştirdikleri ve kantini alışveriş

yapılan bir alan olarak çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Genel olarak bakıldığında bu iki alanın öğrencilerin okulda keyifli vakit geçirdikleri yerler olduğu sonucuna varılmaktadır.

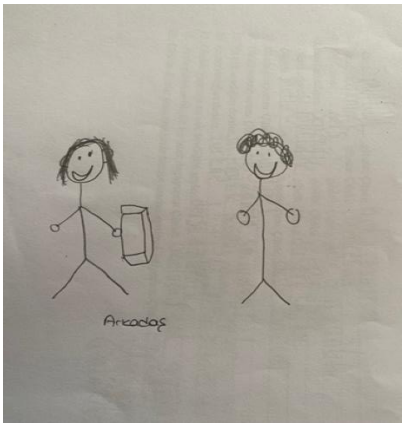
Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki akran davranışları" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 43. Birlikte hareket etme Ö36
(5. sınıf, Erkek)



Şekil 44. Paylaşımcı Ö5
(8. sınıf, Erkek)



Şekil 45. Yardımcı Ö3
(8. sınıf, Erkek)

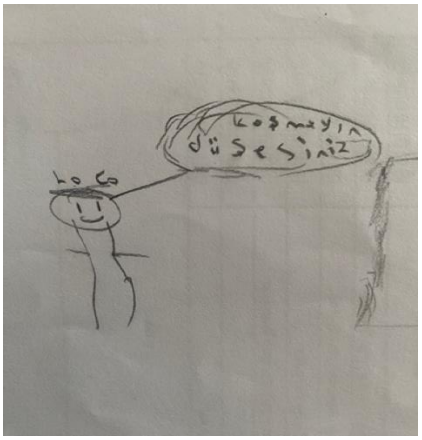
İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki akran davranışları" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde birlikte hareket etme, yardımcı, paylaşımcı kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okulda vakit geçirdikleri okul arkadaşlarının davranışları ile okulu bağdaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin resimleri incelediğinde "Teneffüse çıkarken bile birbirimize haber veririz, birlikte hareket etmekten keyif alıyoruz." İfadelerini kullandıkları görülmüştür.

Bu durumun öğrencilerin okula karşı olumlu bir algı oluşturmasına olanak sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin okulda birlikte oyunlar oynayarak bulundukları alanları paylaştıkları ve bu durumu okul kavramı ile özdeşleştirdikleri görülmektedir. Birbirlerine yardımcı olmak adına elindeki malzemeyi arkadaşına verdikleri ve bu durumda yardımcı olan arkadaş şeklinde birbirlerini konumlandırdıkları görülmüştür.

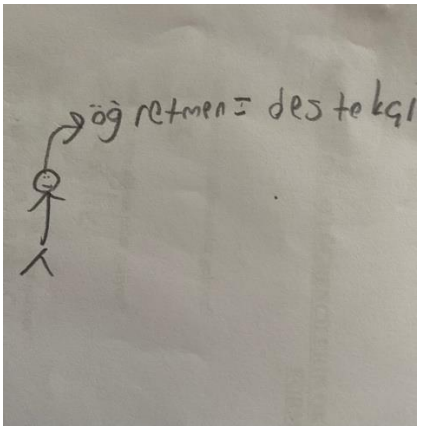
Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki öğretmen davranışları" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



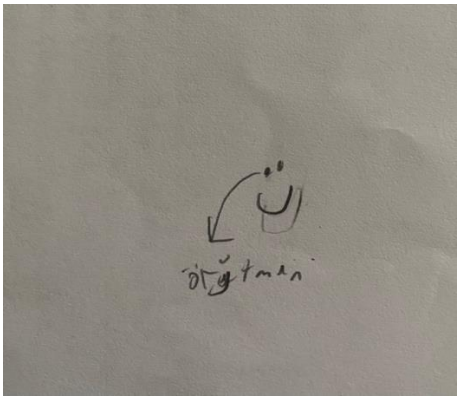
Şekil 46. Sinirli Ö10
(8. sınıf, Erkek)



Şekil 47. Uyarıcı Ö36
(5 sınıf, Erkek)



Şekil 48. Destekleyici Ö35
(5. sınıf, Erkek)



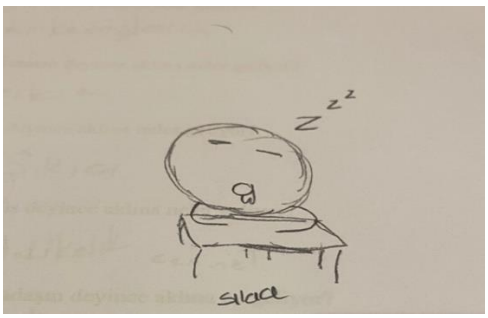
Şekil 49. Sevimli Ö13
(8. sınıf, Erkek)



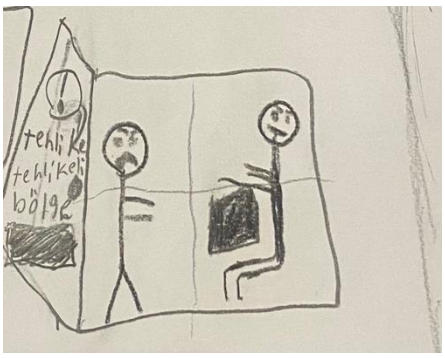
Şekil 50. Öğretici Ö24
(5. sınıf, Kız)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki öğretmen davranışları" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde sinirli, uyarıcı, destekleyici, sevimli, öğretici kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler resimlerinde öğretmen davranışlarına yönelik algı oluştuğu ve öğretmenlere yönelik olumsuz düşünceler besledikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin resimlerinde öğretmenlerin sinirli olarak resmedildiği görülmektedir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin öğretmenleri sürekli uyarı veren kişiler olarak resmettiği ve bu nedenle okula karşı olumsuz hisler geliştirdikleri görülmüştür. İki kere farklı olan öğrencilerin bazılarında okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algıyı olumlu öğretmen davranışları ile örtüştürdükleri ve öğretmenleri destekleyici, sevimli ve öğretici öğretmen rolleri ile tanımladıkları görülmüştür. Dolayısıyla bu öğrencilerin okula karşı olumlu düşünceler geliştirdikleri görülmüştür.

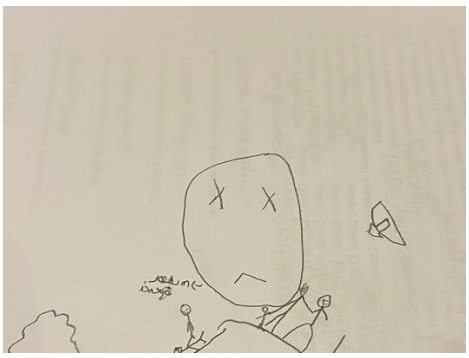
Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okula yönelik hisler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 51. Sıkıcı Ö21
(7. sınıf, Erkek)



Şekil 52. Kızgın Ö10
(8. sınıf, Erkek)



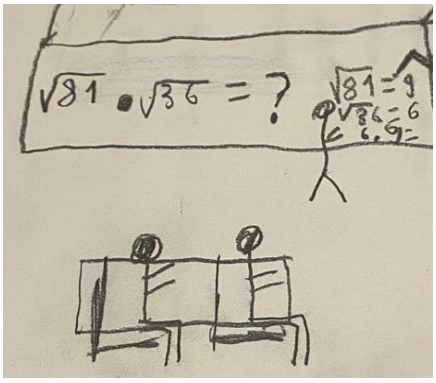
Şekil 53. Mutsuz Ö20
(6. sınıf, Erkek)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okula yönelik hisler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde sıkıcı, kızgın, mutsuz kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. İki kere farklı bireylerin bazıları okulun sıkıcı olduğunu, bazıları kızgınlık duygusunun oluştuğunu, bazıları ise okulda mutsuz olduklarını resimlerine yansıtmışlardır. Bu durumun öğrencilerin okula karşı olumsuz bir tutum sergilemelerine, olumsuz düşünceler geliştirmelerine neden olduğu, öğrencilerin kendilerini mutsuz olarak ifade ettikleri ve bunları resimlerine yansıttıkları görülmüştür. Genel olarak öğrencilerin okula karşı algılarında olumsuz hisler geliştirdikleri sonucuna varılmaktadır.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki dersler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 54. Fen Bilimleri Ö22
(5. sınıf, Sınıf)



Şekil 55. Matematik Ö10
(8. sınıf, Erkek)

İki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde en düşük frekansa sahip olan "Okuldaki dersler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde fen bilimleri ve matematik kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada iki kere farklı bireylerin bazıları okul denildiğinde zihinlerinde oluşturdukları algıda fen ve matematik dersi ile okulu örtüştürdükleri ve resimlerinde bunu yansıttıkları görülmektedir.

4.5.2. Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular

İki kere farklı öğrencilere ‘‘Okul deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Okul’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

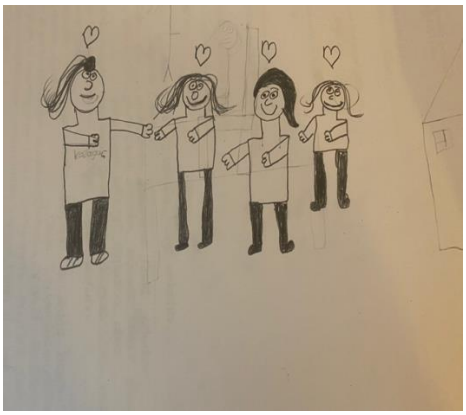
Kategori	**Kod**	***f***
Okulun Fiziksel Yapısı	Tek Katkı Bina	27
	Çok Katlı Bina	26
	Çok Pencereli Bina	13
Okulun Dış Kısmındaki Alanlar	Okul Bahçesi	18
	Kantin	5
Okulun Dış Kısmında Yer Alan Nesneler	Kapı	2
	Bank	4
	Bayrak	15
	Ağaç	15
Okulun İç Kısmındaki Alanlar	Sınıf	38
	Öğretmenler odası	1
	Müdür odası	2
	Müdür Yardımcısı	1
Okulun İç Kısmında Yer Alan Nesneler	Akıllı Tahta	1
	Sınıf Tahtası	33
	Sıra	32
	Kapı	11
	Öğretmen Masası	11
	Sandalye	12
	Saat	3
	Kitap	21
	Pencere	1
Okulda Bulunan İnsanlar	Öğretmen	59
	Okul Arkadaşı	87
	Müdür	4
	Müdür Yardımcısı	2
Okuldaki Öğretmenin Davranışları	Sinirli	3
	Uyarıcı	3
	Sevimli	1
	Sevgi dolu	5
	Haksızlık yapan	2

Okuldaki Akran Davranışları	Birlikte hareket etme	1
	Paylaşıımcı	1
	Eğlenceli	2
Okula Yönelik Hisler	Sıkıcı	1
	Mutsuz	2
	Mutlu	4
	Korku	1
Okula Yönelik Metafor	Hapisane	9
	Ev	2
	Kitap	8
	Cehennem	1
	Sınav	3
Okuldaki Etkinlikler	Tenüffüs	3
	Futbol	7
	Basketbol	8
	Voleybol	5
	Sohbet	1
	Oyun oynamak	4
	İp atlamak	4
	Salıncakta sallanmak	1
Okuldaki Eğitsel Etkinlikler	Yazı Yazmak	1
	Ders	6
	Sınav	5
Okuldaki Dersler	Fen Bilimleri	5
	Matematik	15
	Türkçe	5
	Sosyal	1
Toplam		**689**

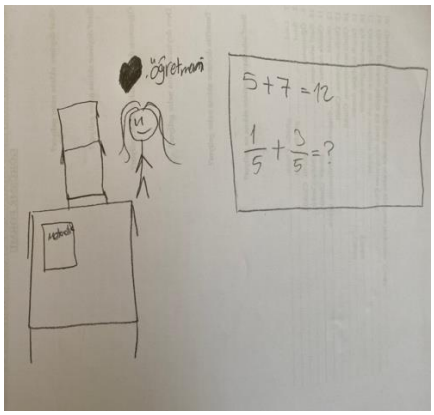
Tablo 13'de tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını resimlerinde nasıl şekillendirdiklerine ilişkin kategoriler ve kodlar incelendiğinde, okul kavramına yönelik 13 ayrı kategori ve toplam 58 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içinde en yüksek frekansa sahip olan "Okulda bulunan insanlar" f (277) kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar okul arkadaşı f (87), öğretmen f (59), müdür f (4), müdür yardımcısı f (2)'dır. Bir diğer yüksek frekansa sahip kategori ise "Okulun iç kısmına bulunan nesneler" f (125) kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar akıllı tahta f (1), sınıf tahtası f (33), sıra f (32), kapı f (11), öğretmen masası f (11), sandalye f (12), saat f (3), kitap f (21), pencere f (1)'dir. Üçüncü yüksek frekansa sahip olan kategori ise "Okulun fiziksel yapısı" f (66) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar tek katkı bina f (27), çok katlı bina f (26), çok pencereli bina f (13)'dır. Diğer kategoriler ise frekans değerlerine göre şu şekilde sıralanmaktadır. "Okulun iç kısmındaki alanlar" f (41) kategorisine ve bu kategoriye ait kodlar sınıf f (38), öğretmenler odası f (1), müdür odası f (2), müdür yardımcısı f (1) 'dır. "Okulun dış kısmında yer alan nesneler" f (36) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar kapı f (2), bank f (4), bayrak f (15), ağaç f (15) 'tır. "Okuldaki etkinlikler" f (33) kategorisine ait kodlarda ise teneffüs f (3), futbol f (7), basketbol f (8), voleybol f (5), oyun oynamak f (4), sohbet f (1), ip atlamak f (4), salıncak

sallanmak f (1)'tir. Diğer kategorileri incelediğimizde "Okuldaki dersler" f (26) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar fen bilimleri f (5), matematik f (15), Türkçe f (5) ve sosyal f (1) 'dir. "Okula yönelik metafor" f (24) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlarda ise hapishane f (9), ev f (2), kitap f (8), cehennem f (1), sınav f (3)'dir. Aynı frekansa sahip diğer bir kategori "Okulun dış kısmındaki alanlar" f (23) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar okul bahçesi f (18) ve kantin f (5)'dir. Diğer kategorileri incelemeye devam ettiğimizde "Okuldaki öğretmenin davranışları" f (14) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar sinirli f (3), uyarıcı f (3), sevimli f (1), sevgi dolu f (5) ve haksızlık yapan f (2)'dir . "Okuldaki eğitsel etkinlikler" f (12) kategorisi ve bu kategoriye ait kodlar yazı yazmak f (1), ders f (6) ve sınav f (5)'tir. Bir diğer kategori ise "Okula yönelik hisler" f (9) kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar sıkıcı f (1), mutsuz f (2), mutlu f (3) ve korku f (1)'dur. En düşük frekansa sahip olan kategori "Okuldaki akran davranışları" f (7) kategorisi ve bu kategorinin alt kodları birlikte hareket etme f (3), paylaşımcı f (1) ve eğlenceli f (2)'dır.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "okul" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 13 kategoriye ait bazı örnek resimler en yüksek frekanstan en düşük frekansa göre sıralanmıştır. Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde en yüksek frekansa sahip olan "Okulda bulunan insanlar " kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



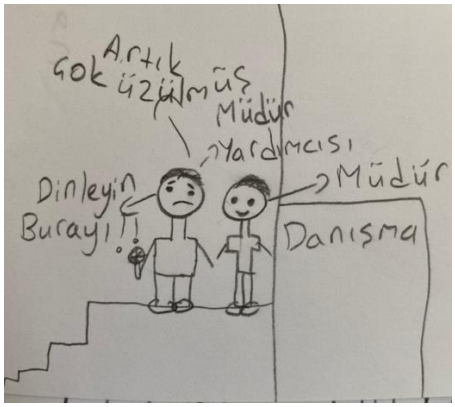
Şekil 56. Okul arkadaşı Ö43
(7.Sınıf, Kız)



Şekil 57. Öğretmen Ö156
(5.sınıf, Kız)



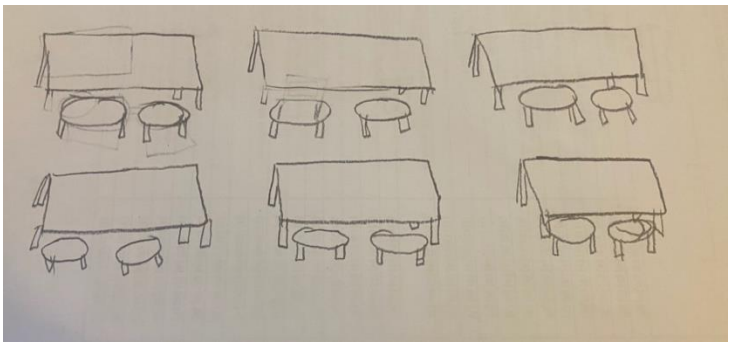
Şekil 58. Müdür Ö68
(8.sınıf, Erkek)



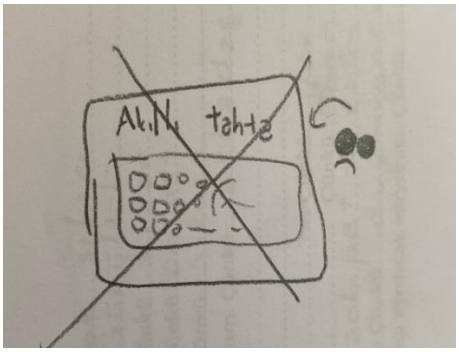
Şekil 59. Müdür yardımcısı Ö85
(6.sınıf, Kız)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde en yüksek frekansa sahip olan "Okulda bulunan insanlar" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde okul arkadaşı, öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin resimlerinde yüksek oranda okulda arkadaşları ile olumlu yönde kurduğu bağlardan dolayı, okul arkadaşı kavramına yönelik olumlu bir algı oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte okul kavramını çağrıştıran diğer bir karakter de öğretmenlerdir. Öğrencilerin üzerinde etkili olan öğretmen rolleri ve öğrencilerle öğretmenlerin olumlu yada olumsuz kurdukları bağlar aracılığıyla bu karakterin resimlerde yüksek oranda yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte okul kavramını müdür ve müdür yardımcısı rolleri ile örtüştürdükleri görülmektedir.

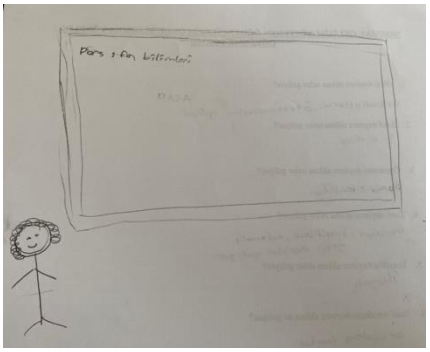
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde ikinci en yüksek frekansa sahip olan "Okulun iç kısmında bulunan nesneler " kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



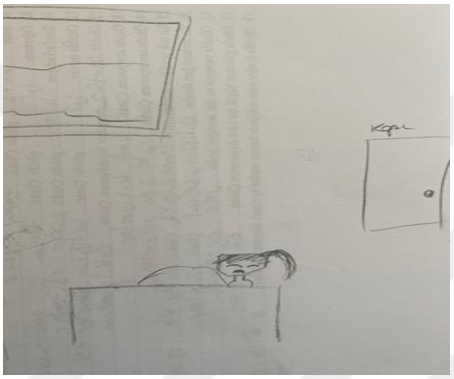
Şekil 60. Sıra Ö56
(5.sınıf, Kız)



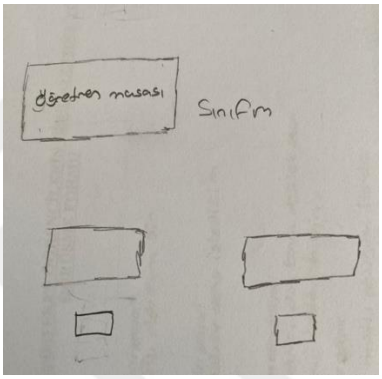
Şekil 61. Akıllı tahta Ö30
(7. sınıf, Erkek)



Şekil 62.. Sınıf tahtası Ö112
(8.sınıf, Kız)



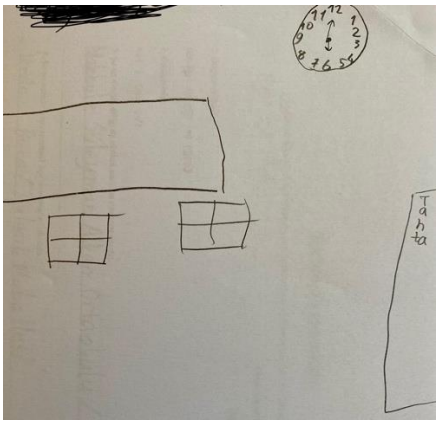
Şekil 63. Kapı Ö104
(6.sınıf, Kız)



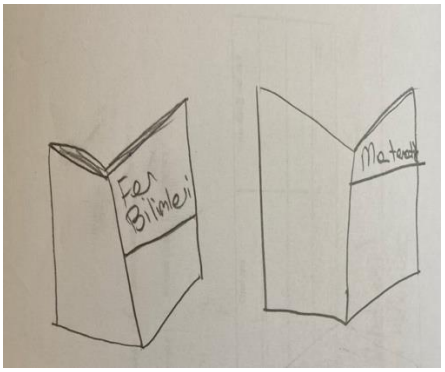
Şekil 64. Öğretmen Masası Ö140
(7.sınıf, Kız)



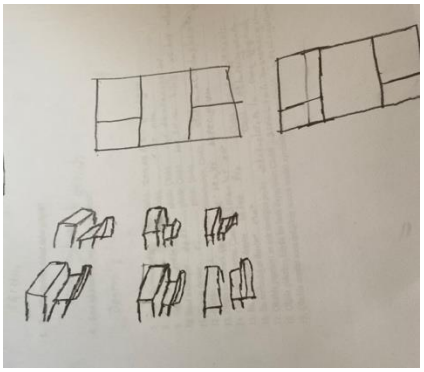
Şekil 65. Sandalye Ö132
(6.Sınıf,Erkek)



Şekil 66. Saat Ö16
(7.sınıfi, Erkek)



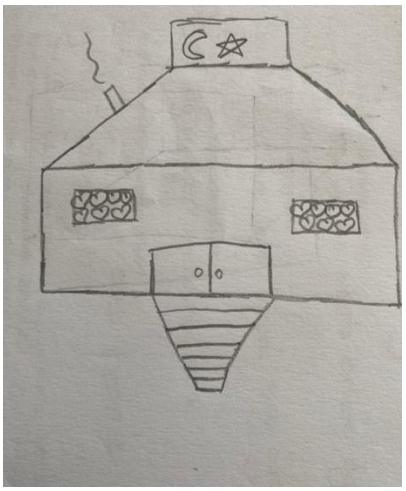
Şekil 67. Kitap Ö11
(7. Sınıf, Kız)



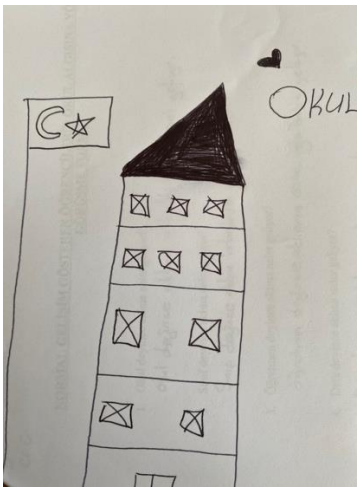
Şekil 68. Pencere Ö143
(8.sınıf, Erkek)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde en yüksek ikinci frekansa sahip olan "Okulun iç kısmında yer alan nesneler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde akıllı tahta, sınıf tahtası, sıra, kapı, öğretmen masası, sandalye, saat, kitap, pencere kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul denildiğinde zihinlerinde okula ait nesnelerin kare kalem çizimi ile resme yansıtıldığı görülmektedir. Öğrencilerin resimlerinde okul kavramına yönelik algılarını okulda yer alan nesnelerle bağdaştırdıkları çizimlerde gözlemlenmiştir.

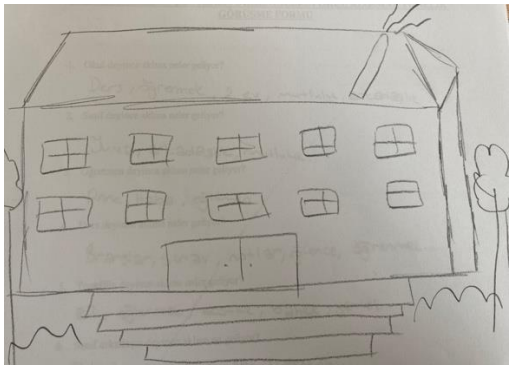
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okulun fiziksel yapısı" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 69. Tek katkı bina Ö4
(5. Sınıf, Kız)



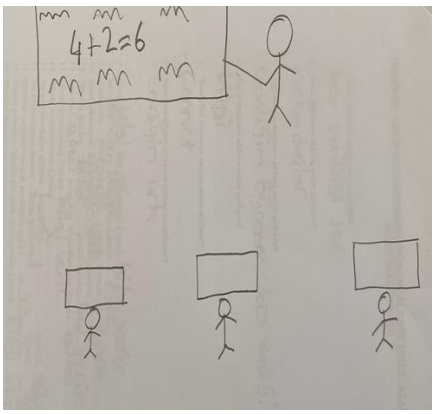
Şekil 70. Çok katlı bina Ö53
(6.Sınıf, Kız)



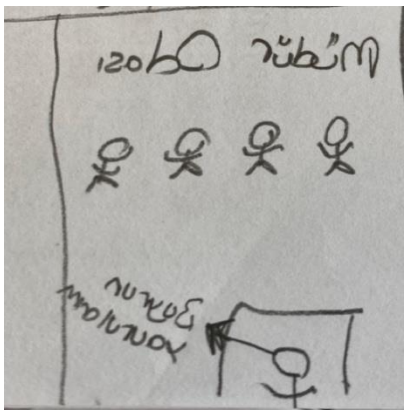
Şekil 71. Çok pencereli bina Ö64
(8.sınıf, Kız)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun fiziksel yapısı" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihinlerinde tek katlı bina, çok katlı bina, çok pencereli bina kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada öğrencilerin okul denildiğinde zihinlerinde bina ve binanın dışsal görüntülerini genel olarak sadece kara kalem çizimi ile resme yansıttıkları görülmektedir. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okula kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algısal çerçevede binanın farklı şekillerde yapılandırıldığı ortaya çıkmaktadır.

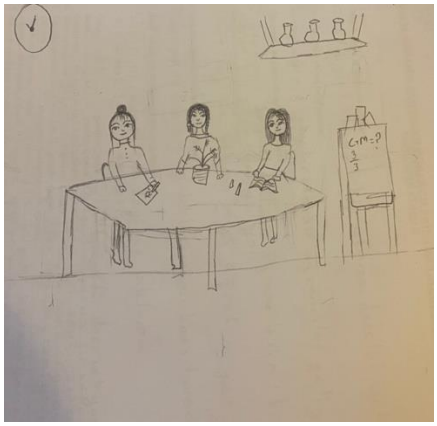
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okulun iç kısmındaki alanlar" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



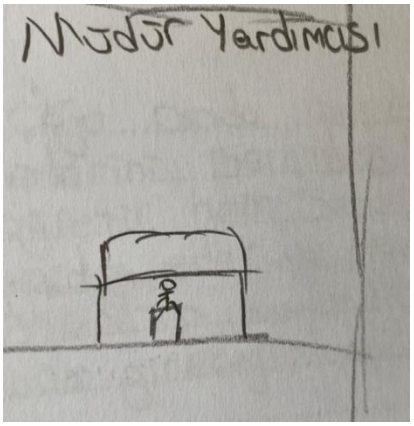
Şekil 72. Sınıf Ö108
(7.sınıf,Erkek)



Şekil 73. Müdür odası Ö129
(8. sınıf, Kız)



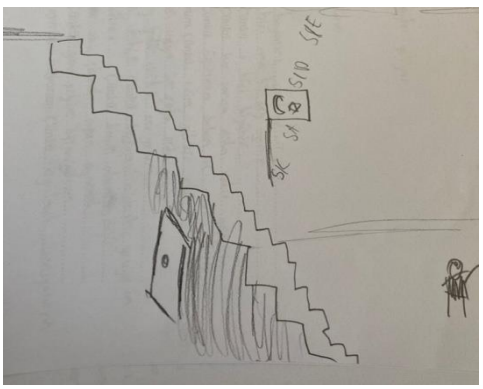
Şekil 74. Öğretmenler odası Ö60
(5. sınıf, Kız)



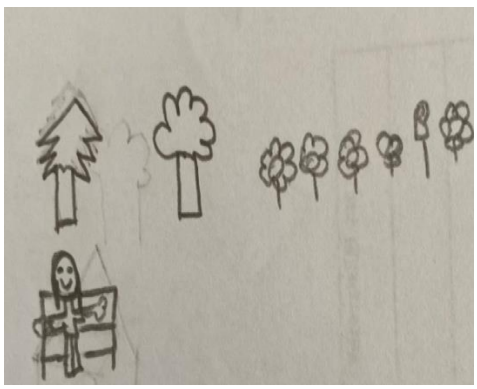
Şekil 75. Müdür yardımcısı odası Ö83
(8. sınıf,Erkek)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun iç kısmındaki alan" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde şekillenen alanlar sınıf, öğretmenler odası, müdür odası ve müdür yardımcısı odası kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Resimlerde tipik gelişim gösteren öğrencilerin bazılarında okul binasının içinde yer alan sınıfın ağırlıklı olarak çağrışım yaptığı ve bunu resimlerine de yansıttıkları görülmektedir. Çizimlerin sınıfta yer alan nesne ve insan çizimleri ile desteklendiği ve algıların daha net ifade edildiği görülmektedir. Bununla birlikte tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul içinde bulanan diğer alanlar arasında öğretmen odası, müdür ve müdür yardımcısı odalarındaki bireylere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirdikleri ve algının bu kodlar yönünde şekillenmesinde bir etkisi olduğu görülmektedir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okulun dış kısmında yer alan nesneler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 76. Kapı Ö10
(5.sınıf, Erkek)



Şekil 77. Bank Ö128
(5.sınıf, Kız)



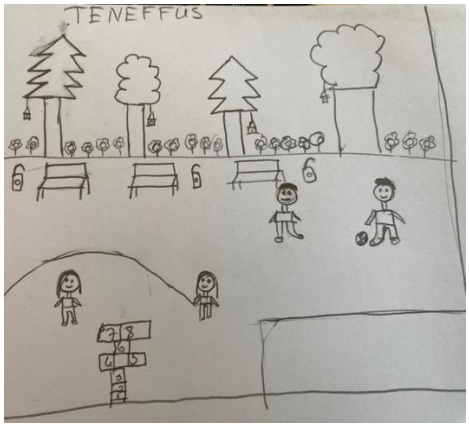
Şekil 78. Ağaç Ö83
(5.sınıf, Erkek)



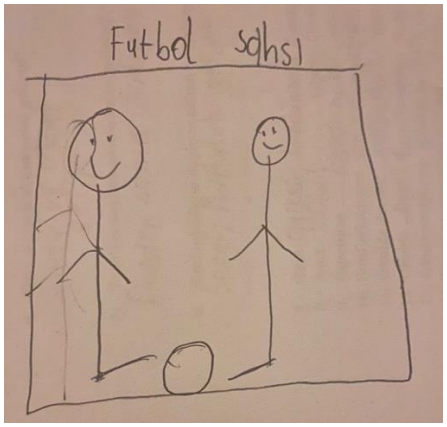
Şekil 79. Bayrak Ö68
(8.sınıf, Erkek)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun dış kısmında bulunan nesneler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde kapı, ağaç bank, bayrak kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada tipik gelişim gösteren bazı öğrencilerin okul binasının bahçe kısmında yer alan nesneleri algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarında okul binasının etrafında ağaçlar olması nedeniyle, bahçeyi doğa ile bütünleştirdikleri belirlenmiştir. Öğrencinin okul bahçesinde çizdikleri nesnelerden bankın, resimlerdeki yüz ifadelerinden anlaşıldığı üzere güzel vakit geçirilen bir alanı temsil ettiği görülmektedir. Bayrağın büyük olması öğrencide okul kavramına yönelik algının büyüklük küçüklük kavramı ile örtüştürüldüğünü düşündürmektedir.

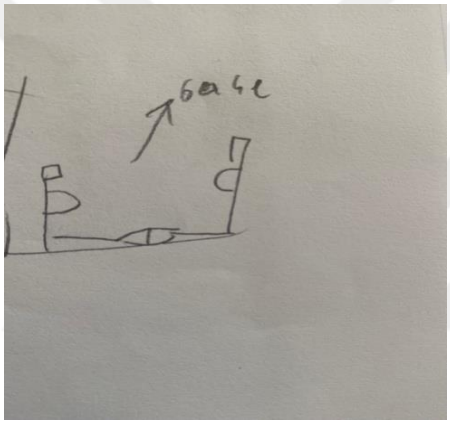
Araştırmada tipik gelişim gösteren okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki etkinlikler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



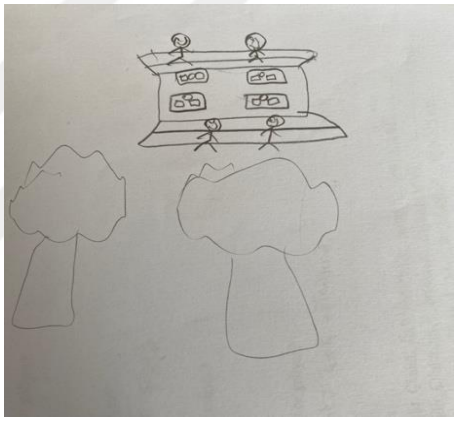
Şekil 80. Teneffüs Ö127
(5. sınıf, Kız)



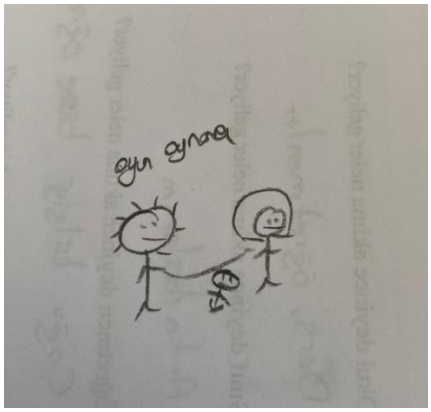
Şekil 81. Futbol Ö79
(6. sınıf, Kız)



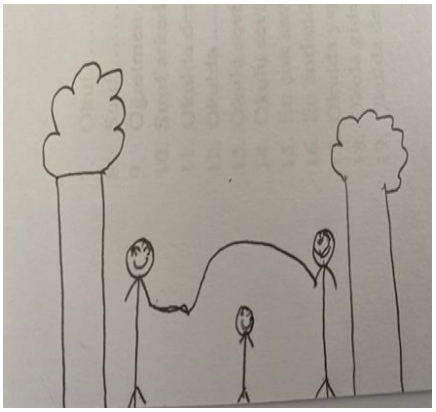
Şekil 82. Basketbol Ö13
(8. sınıf, Erkek)



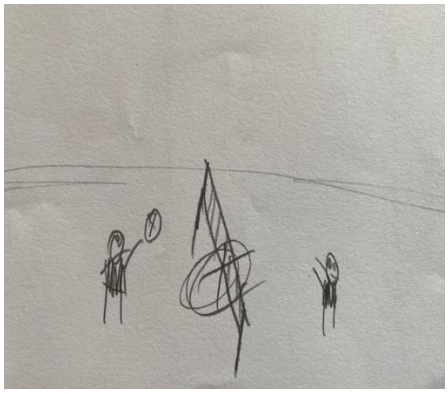
Şekil 83. Sohbet Ö128
(8. sınıf, Kız)



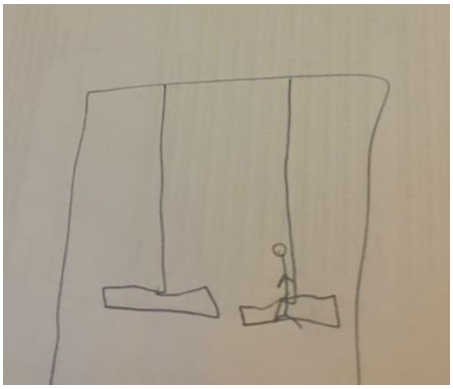
Şekil 84. Oyun oynamak Ö152
(7. sınıf, Kız)



Şekil 85. İp atlamak Ö138
(8. sınıf, Kız)



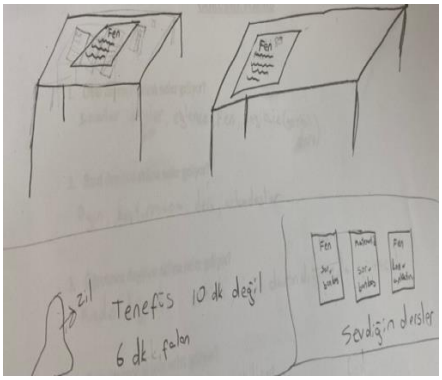
Şekil 86. Voleybol Ö10
(5. sınıf, Erkek)



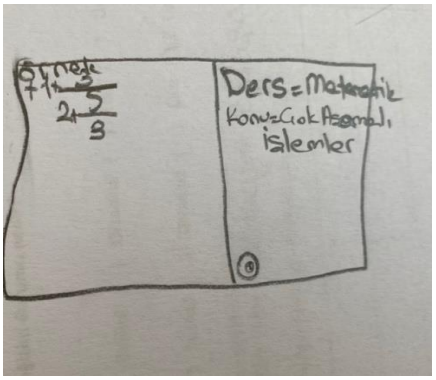
Şekil 87. Salıncakta sallanmak Ö55
(5. sınıf, Erkek)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki etkinlikler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihinlerinde teneffüs, futbol, basketbol, sohbet, oyun oynamak, voleybol, salıncakta sallanmak, ip atlamak, kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte tipik gelişim gösteren olan öğrencilerin okula kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algıda spor faaliyetlerden futbol, voleybol, basketbol ve ip atlamak yer aldığı görülmektedir. Teneffüsü ise farklı türde içeriklerin yapılabildiği bir alan olarak resmettikleri ve etkinlik türü olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır. Bazı öğrenciler tarafından okul kavramının "okulda arkadaş ile sadece sohbet etmek" olarak algılandığı görülmüştür. Öğrencilerin okulda yapmaktan hoşlandıkları etkinliklerin okula karşı olumlu bir algı oluşturmalarını sağladığı görülmektedir.

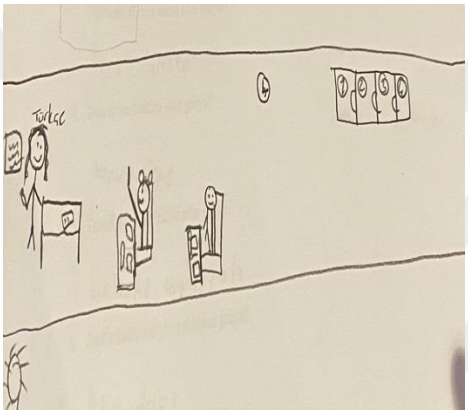
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki dersler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



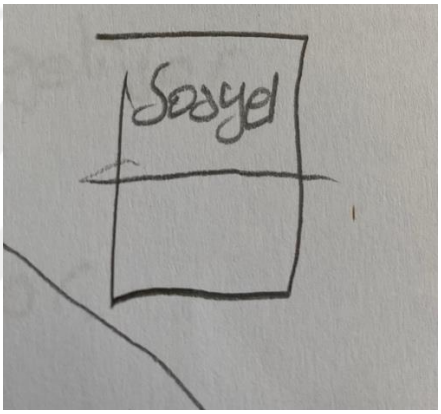
Şekil 88. Fen Bilimleri Ö81
(8. sınıf, Erkek)



Şekil 89. Matematik Ö11
(7. sınıf, Kız)



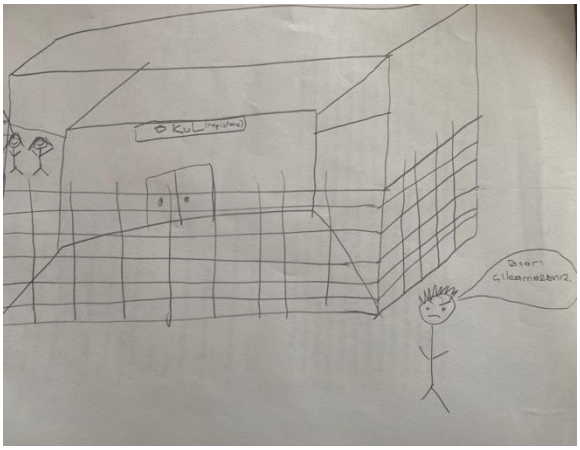
Şekil 90. Türkçe Ö101
(5. sınıf, Kız)



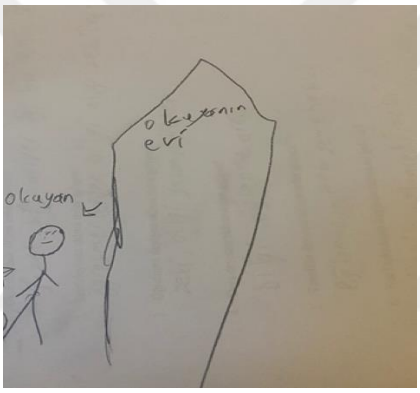
Şekil 91. Sosyal Ö12
(5. sınıf, Kız)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki dersler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde fen bilimleri, matematik , Türkçe ve sosyal dersleri kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada iki kere farklı bireylerin bazılarının fen, matematik, Türkçe ve sosyal dersleri ile okulu örtüştürdükleri ve resimlerine bunu yansıttıkları görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak bu derslere yönelik olumlu algılarının olduğu ve bu dersleri sevdiklerini resimlerine yansıttıkları görülmüştür. Bu noktada okul kavramına yönelik olumlu bir algı oluşmasında derslerin etkili olduğu yorumuna varılmaktadır.

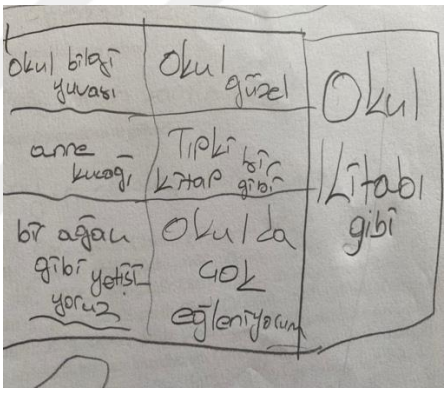
Araştırmada tipik gelişim gösteren okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okula yönelik metafor" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



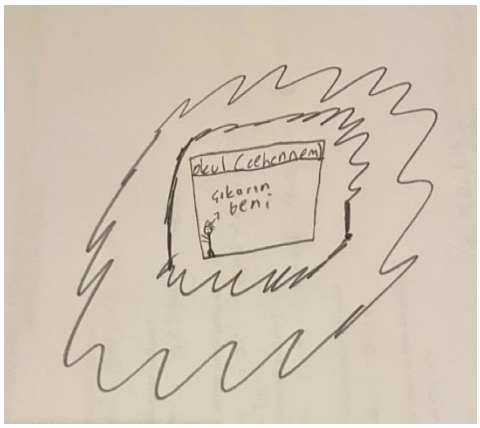
Şekil 92. Hapisane Ö19
(7. sınıf, Kız)



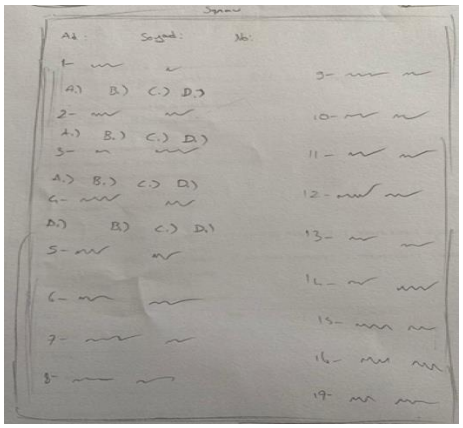
Şekil 93. Ev Ö48
(5. sınıf, Erkek)



Şekil 94. Kitap Ö12
(5. sınıf, Erkek)



Şekil 95. Cehennem Ö119
(7. sınıf, Erkek)

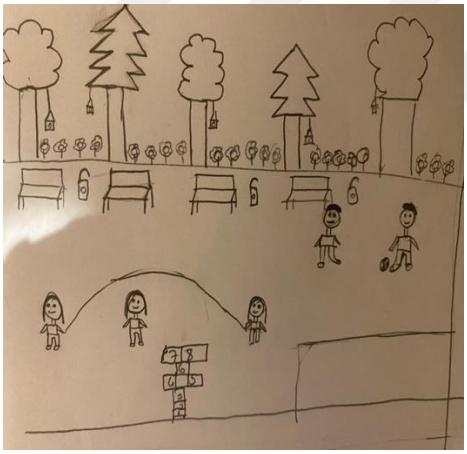


Şekil 96. Sınav Ö14
(7. sınıf, Kız)

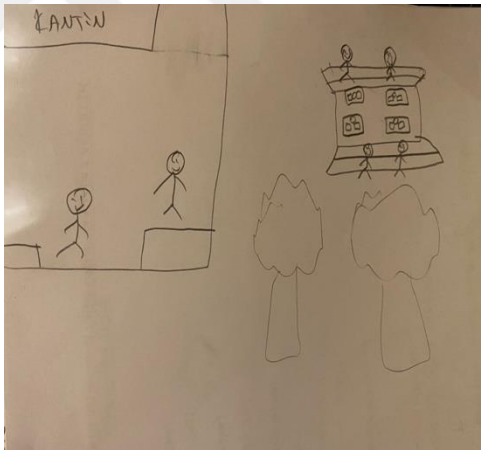
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okula Yönelik Metafor" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde

hapishane, ev, kitap, cehennem, sınav kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Burada tipik gelişim gösteren bazı öğrencilerin resimlerinde okul binasının bahçe kısmında yer alan öğretmenin yanına "çıkamazsınız" ifadelerini yazmış olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okul sınırları içinde kontrol altında tutulduklarını düşünmeleri gibi nedenlerden dolayı okulu hapishane olarak algıladıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin resimleri incelendiğinde ise okulu cehennem olarak algıladıkları ve okula karşı olumsuz bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır. Resimlerde bazı öğrencilerin okulu sınava benzettiği ve okulu sadece "sınav üzerine kurulan bir sistem" olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğrencilerin resimlerinde okulu eve benzeterek "güvenli bir alan" olarak algıladığı ifade görülmüştür. Genel hatları ile okul denilince öğrencinin zihninde farklı türde algısal yapılar olduğu ve bu yönde metaforlar oluşturdukları söylenebilir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okulun dış kısmındaki alanlar" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 97. Okul bahçesi Ö127
(5. sınıf, Kız)

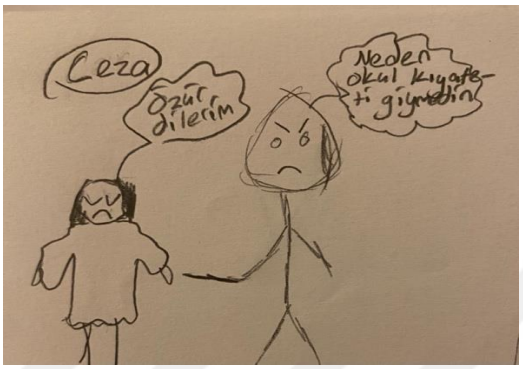


Şekil 98. Kantin Ö128
(8. sınıf, Kız)

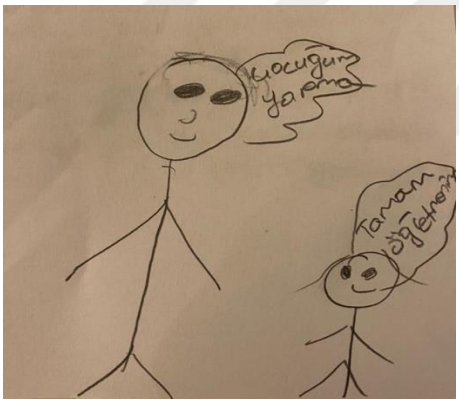
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okulun dış kısmındaki alanlar" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde okul bahçesi ve kantin kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bazıları resimlerinde okul denildiği zaman okulu okul bahçesi ile ilişkilendirilmeleri ve bahçede oynadıkları oyunlar aracığıyla keyifli zaman geçirmeleri okula karşı olumlu algının oluşmasına yön verdiği görülmektedir. Bazı öğrenciler de ise okul denilince okulu kantin ile özdeşleştirdikleri ve "kantini alışveriş yapılan bir alan" ifade ettikleri ve öğrencilerin aktif

olarak orada yer aldıklarını çizimlerine yansıttıkları görülmektedir. Genel olarak iki alanın okulda öğrencilerin keyifli vakit geçirdikleri yerler olduğu belirtilmiştir.

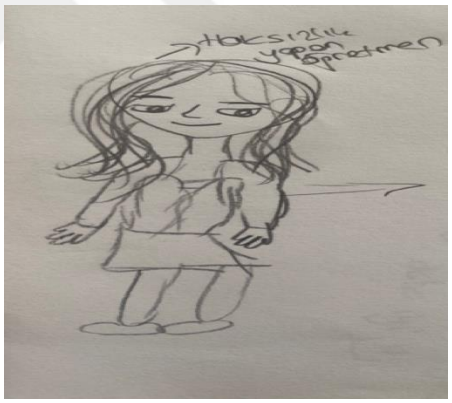
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki öğretmen davranışları" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



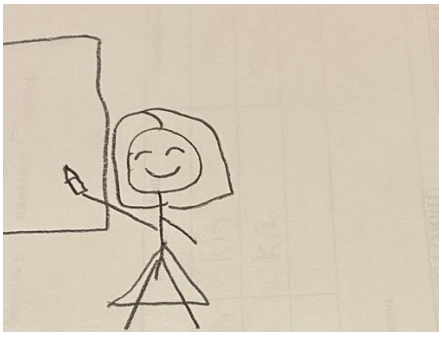
Şekil 99. Sinirli Ö5
(5. sınıf, Kız)



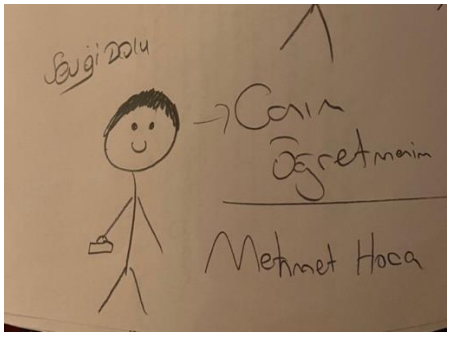
Şekil 100. Uyarıcı Ö12
(6. sınıf, Erkek)



Şekil 101. Haksızlık yapan Ö40
(8. sınıf, Kız)



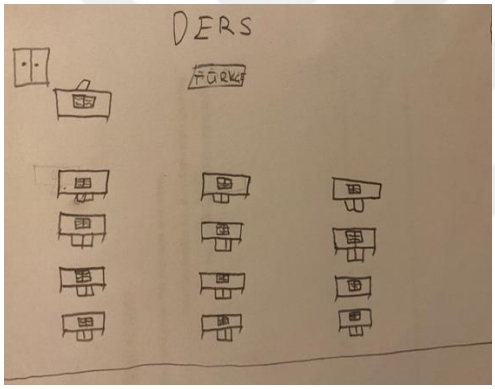
Şekil 102. Sevimli Ö149
(7. sınıf, Erkek)



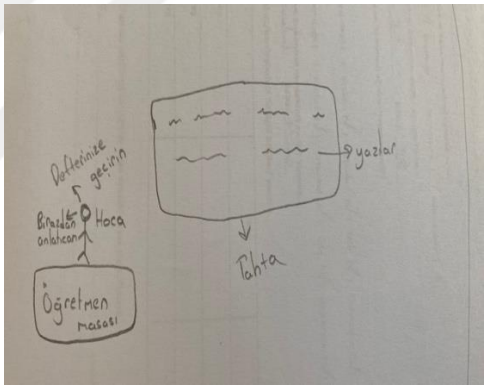
Şekil 103. Sevgi dolu Ö120
(7 sınıf, Kız)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki öğretmen davranışları" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde sinirli, uyarıcı, sevimli, haksızlık yapan, sevgi dolu kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bazılarının resimlerinde öğretmen davranışlarına yönelik olumsuz düşünceler geliştirdikleri ve resimlerinde öğretmenleri sinirli ve haksızlık yapan kişi olarak çizdikleri görülmüştür. Bununla birlikte iki kere farklı olan öğrencilerin okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algıyı olumlu öğretmen davranışları ile denkleştirdikleri ve destekleyici, sevimli ve sevgi dolu öğretmen rolleri ile okula karşı olumlu düşünce geliştirdikleri belirlenmiştir.

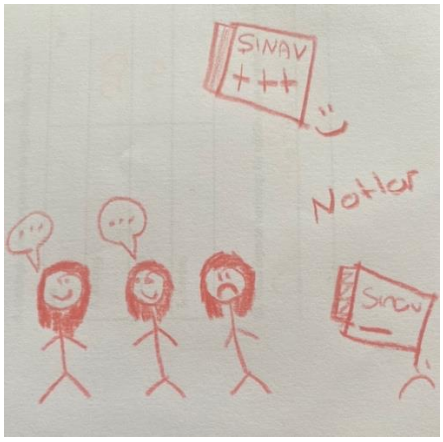
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki eğitsel etkinlikler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 104. Ders Ö128
(5. sınıf, Kız)



Şekil 105. Yazı yazmak Ö9
(7. sınıf, Kız)

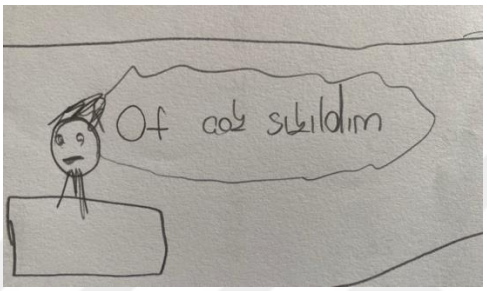


Şekil 106. Sınav Ö25
(6. sınıf, Kız)

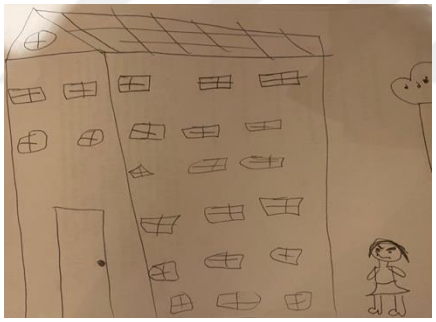
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki eğitsel etkinlikler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde

ders, yazı yazmak ve sınav kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bazıları ders sürecinin aktif bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında "yazı yazma eyleminin yoğun bir süreç" olduğunu belirtmişlerdir. Çizimlerinde eğitsel etkinlik arasında sınav olduğunu resimlere yansıtmışlardır.

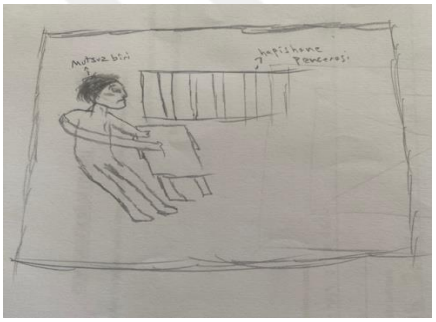
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okula yönelik hisler" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 107. Sıkıcı Ö17
(7. sınıf, Erkek)



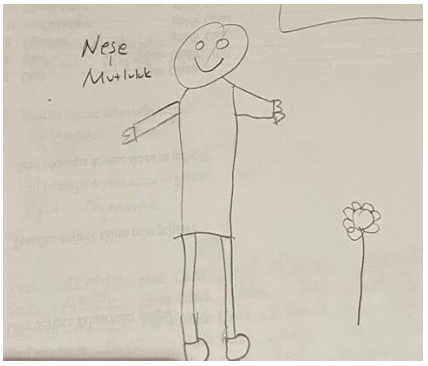
Şekil 108. Kızgın Ö105
(6. sınıf, Erkek)



Şekil 109. Mutsuz Ö36
(8. sınıf, Erkek)



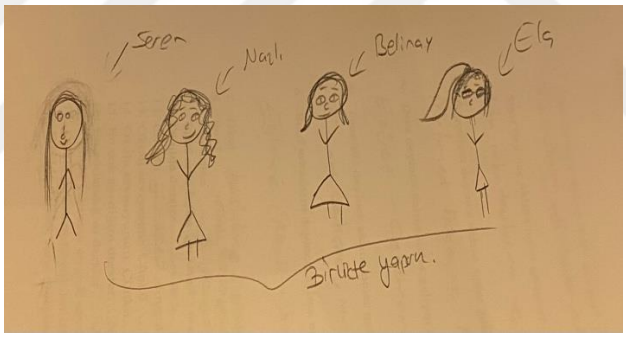
Şekil 110. Korku Ö5
(5.Sınıf, Kız)



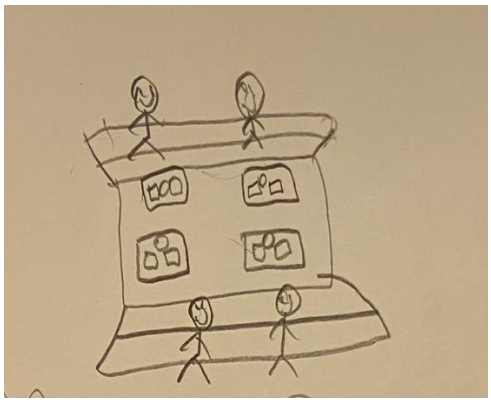
Şekil 111. Mutlu Ö151
(6. sınıf, Erkek)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okula yönelik hisler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde sıkıcı, kızgın, mutsuz, korku, mutlu kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bazıları okulu sıkıcı olduğunu, bazıları kızgınlık hissettiğini bazıları korku duyduğunu resimlerine yansıtmıştır. Bazı öğrenciler ise "okulda mutsuz olduklarını ve okula yönelik olumsuz düşünceler beslediklerini" ifade etmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerde okula yönelik olumsuz bir algı oluştuğu söylenebilir. Bu durumun aksi olarak bazı öğrenciler okula karşı mutluluk duygusu hissettiklerini resimlerine yansıtmıştır. Bu öğrencilerde okula karşı olumlu bir tutum geliştiği görülmektedir.

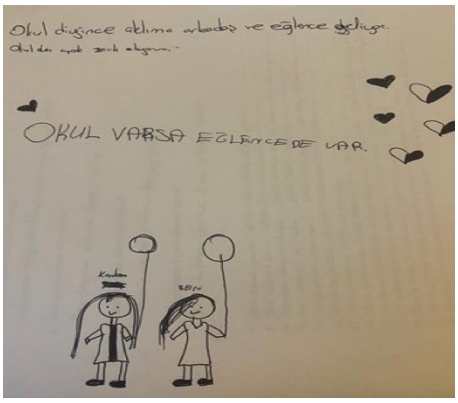
Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını yansıttıkları resimler üzerine yapılan analizlerde "Okuldaki akran davranışları" kategorisine ait resim örneklerine aşağıda yer verilmiştir.



Şekil 112. Birlikte hareket etme Ö125
(7. sınıf, Kız)



Şekil 113. Paylaşımcı Ö128
(8. sınıf, Kız)



Şekil 114. Eğlenceli Ö53
(6. sınıf, Kız)

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik çizimlerinde "Okuldaki akran davranışları" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde birlikte hareket etme, paylaşımcı ve eğlenceli kodlarına yönelik algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin okul denildiğinde okulda vakit geçirdikleri okul arkadaşlarının davranışları ile okulu bağdaştırdıkları görülmektedir. Öğrencilerin resimleri incelendiğinde teneffüse çıkarken bile "birbirlerine haber vererek" çıktıkları ve "birlikte hareket etmekten" ve "sohbet etmekten keyif aldıkları" görülmüştür. Öğrencilerin okul arkadaşları ile ilgili olumlu fikirleri okula karşı olumlu bir algı oluşturmalarına katkı sunmuştur, denilebilir. Öğrencilerin okulda birlikte oturdukları alanları ve yiyeceklerini paylaştıkları ve bu durumu okul kavramı ile özdeşleştirdikleri görülmektedir. Birbirleriyle "oyunlarda güzel vakit geçirdiklerini" ifade etmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin birbirlerine olan davranışları incelendiğinde birbirlerine karşı olumlu yönde düşünceler beslediği ve bunun da okul algısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.5. Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

Aşağıda araştırmanın yedinci, sekizinci , dokuzuncu ve onuncu alt problemine ilişkin nitel verilerde yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.5.1. İki Kere Farklı Öğrencilerin Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için konuyla ilgili görüşlerine ilişkin Tablo 15, Tablo 16, Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19 ve Tablo 20 detaylı biçimde sunulmuştur.

İki kere farklı bireylerin okul kavramına yönelik algılarını detaylı bir şekilde belirlemek için "okul, sınıf, öğretmen, sınıf arkadaşı, dersler ve okula yönelik hislere " ilişkin metaforlar ve bu metaforlara yönelik görüşler aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin sınıf kavramına ilişkin görüşler Tablo 15' te gösterilmiştir.

Tablo 15

İki kere farklı öğrencilerin "Okul kavramına yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Okula Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümle**
Sıkıcı	4	Ö14. "Dersler sıkıcıdır."
Bilgi yeri	1	Ö18. " Yeni şeyler öğreniyorum."
Başarı	1	Ö24. "Hayatımızda bilgi alışverişi vardır."
Kapı	1	Ö4. "Girdiğimizde
Ev	3	Ö34. "İkinci evimizde bilgi sahibi oluyoruz."

		Ö25. “Dış görünüş olarak”
Ders	2	Ö35. “Birşeyler öğreniyorum.”
Arkadaş	1	Ö28. “Çok arkadaşım var.”
Hapishane	4	Ö9. “Çıkamıyoruz.” Ö2. “Etrafı çitlerle kaplıdır.”
Dershane	1	Ö26. “Dershanedeki gibi ders var.”
Kitap	1	Ö11. “Kitap okumak güzeldir.”
Hayat	3	Ö7. “Hayat gibi okul bize çok şey anlatır.”
Bina	1	Ö16. “Okul taştan yapılmıştır.”
Uzun	1	Ö12. “Yılın 10 ayında okul var.”
Cehennem	4	Ö21. “ 10 dakika ara var.” Ö32. “6 saatin sadece 1 saati ara.” Ö23. “Çok ders ve ödev var.”
Mutluluk	1	Ö3. “Okula çok seviyorum.”
Çöp	1	Ö5. “Okul sevilmez.”
Yapay ağaç	1	Ö8. “İnsanların yaptığı birşey.”

İki kere farklı bireylerin okul kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde farklı türde benzetmeler yaptıkları görülmektedir. “Okula kavramına ilişkin metafora” ait kodlar incelendiğinde sıkıcı f (4), bilgi yeri f (1), başarı f (1), ev f (3), ders f (2), arkadaş f (1), hapishane f (3), dershane f (1), kitap f (1), hayat f (3), bina f (1), uzun f (1), cehennem f (4), mutluluk f (1), çöp f (1), yapay ağaç f (1), kapı f (1)’dir. Sıkıcı ve cehennem f (4) kodlarının en yüksek frekansa sahip olduğu tabloda görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu okulu sıkıcı bulduklarını, okulun hapishaneye benzediğini ve kapıdan girilince çıkılmayan bir alan olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda uzun süre vakit geçirmeleri ve kısa molaların olmasından dolayı okulu cehenneme benzettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte okula karşı olumsuz duygu besledikleri için okulu çöpe benzettikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler ise okulu bilgi yeri ve kitaba benzeterek hem okulda yeni şeyler öğrendiklerini hem de kitap okumayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler okulu dershaneye benzettiklerini çünkü dershanede dersler olduğunu ve derslerde bir şeyler öğrendiklerini belirtmişlerdir. Okulun bu noktada başarı olduğunu, başarının da yeni şeyler öğrendikleri bir alan olduğunu ve hayat gibi öğretici olduğunu ifade etmişlerdir. Okulda mutlu olduklarını ve okulun ikinci evleri olduğunu ifade eden bazı öğrencilerin, okulu arkadaşları ile vakit geçirilen alan olarak gördüklerini belirttikleri görülmektedir. Okulu somut nesne olarak betimledikleri için okulu bina ve yapay ağaca benzetmektedirler . Bu görüşlerden yola çıkarak öğrencilerin çoğunluğunun okul kavramına yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu ve bunu etkileyen etmenler olduğu söylenebilir.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin sınıf kavramına yönelik görüşleri ilişkin görüşler Tablo 16 ’de yer verilmiştir.

Tablo 16

İki kere farklı öğrencilerin “Sınıfa kavramına yönelik metafor” kodları ve örnek cümleler

Sınıfa Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümle**
Kalabalık	2	Ö15. “Sınıfta çok kalabalığız”
Park	1	Ö18. “ Her kafadan insan var.”
Oda	3	Ö35. “Odanın içindeyim.”
Grup	1	Ö22. “Çok kalabalığız.”
İspiyoncu	1	Ö36. “ Sınıfta yer alan arkadaşlarım çok ispiyoncu.”
Mutluluk.	1	Ö25. “ Sınıfta işlenen dersler iyi olduğu için.”
Sıkıcı ortam	4	Ö28. “ Sınıfta işlenen dersler sıkıcı.”
Kutu	1	Ö29. “ Sınıf küçük.”
Sağırlık	1	Ö31. “Hep konuşuyorlar.”
Sohbet yeri	1	Ö26. “Sınıfta konuşuyorum”
Arkadaş	5	Ö4. “Sevdiğim arkadaşlarım var.”
Çöp	1	Ö16. “ Sınıf temiz değil.”
Eğlenceli	5	Ö5. “Sınıfta arkadaşlarımla eğleniyorum.”
Ev	1	Ö7. “Bazı şeyler evdeki gibi düzenlidir.”
Konuşma	2	Ö17. “Arkadaşlarımla konuşuyorum”
Ders	1	Ö19. “Sınıftaki derste öğreniyoruz.”
Öğretim alanı	1	Ö8. “Sınıfta öğreniyoruz.”

İki kere farklı bireylerin okul kavramına yönelik algılarını etkileyen okuldaki sınıf ortamına ilişkin metaforlar ve metafora yönelik örnek cümleler incelendiğinde en yüksek metaforun arkadaş f (5) olduğu görülmektedir. Sınıfa yönelik diğer kodlar kalabalık f (2), park f (1) , oda f (3) , grup f (1), ispiyoncu f (1), mutluluk f (1), sıkıcı ortam f (4), kutu f (1), sağırlık f (1), sohbet yeri f (1) , arkadaş f (5) , çöp f (1) , eğlenceli f (3), ev f (1), konuşma f (1), ders f (1), öğretim alanı f (1)’ dir. Okul sürecinde vaktinin büyük bir çoğunluğunu okulda geçiren öğrencilerin sınıfa yönelik çeşitli benzetmeler yaptığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde sınıfı çok kalabalık buldukları ve bu kalabalıktan kaynaklı olarak her kafadan bir ses çıktığını belirttikleri görülmüştür. Sınıfın kutu gibi ve küçük olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler dersleri sınıf kavramı ile bağdaştırmışlar ve derste öğrendiklerini bazen sıkıcı bulduklarını, bazen de bundan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin

bazıları sınıfı arkadaşları ile iyi anlaştıklarını ve onlarla sohbet etmenin, konuşmanın eğlenceli bir sınıf ortamı sağladığını belirtmişledir. Bunun yanında bazı öğrenciler sınıfın temiz olmadığını ifade ederken bazıları ise sınıfın düzenli olmasından dolayı sınıfı eve benzettiklerini belirtmişlerdir. Sınıfın düzen ve temizliğinin de okul kavramına yönelik algıyı etkilediği görülmektedir. Genel olarak okul kavramını sınıfla ilişkilendiren öğrenciler sınıfa atfettikleri bazı durumlarla ilişkili olarak okula yönelik hem olumlu hem de olumsuz algılar oluşturdukları söylenebilir.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin "Öğretmenler kavramına yönelik metafor" kodlar ve örnek cümlelere Tablo 17'da yer verilmiştir.

Tablo 17

İki kere farklı öğrencilerin "Öğretmen kavramına yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Öğretmenlere Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Azrail	1	Ö23. "Çok ödev verirler."
Işık	1	Ö24. "Bize bilgi vererek ışık saçarlar."
Bilgi kutusu	1	Ö8. "Sürekli bize birşeyler öğretirler." Ö22. "Her şeyi bilir."
Ödev	2	Ö4. "Çok ödev veriyor."
Kötü	1	Ö18. "Bazen kötü davranışlar yaparlar."
Mutlu	1	Ö25. "Eğitim alıyorum"
Sınav	1	Ö18. "Hep sınavdan bahsediyorlar."
Bağıran	2	Ö10. "Bazen çok sinirli olabiliyor." Ö29. "Çok bağırıyorlar."
Harika	1	Ö31. "Bize harika şeyler öğretirler."
Öğretici	6	Ö19. "Bizlere bilgi verir." Ö30. "Bize birşeylr öğretirlar"
Sevgi	1	Ö11. "Öğretmenlerimiz bizi çok sever."
Ders	4	Ö3. "Bize ders anlatırlar." Ö1. "Her derste bilgi vermeye çalışırlar."

İki kere farklı bireylerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik kodlar ve görüşlere ait örnek cümleler incelendiğinde bu metafora ait kodlar sıkıcı f (1), kötü f (1), ışık f (1), bilgi kutusu f (1), ödev f (2), mutlu f (1), sınav f (1), bağıran f (2), harika f (1), öğretici f (6), sevgi f (1), ders f (4), azrail f (1)'dir. En yüksek frekansa sahip olan kodun öğretici f (6) kodu

olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, öğretmenleri bilgi verdikleri için öğretici rolünde görüdklerini, her şeyi bildikleri ve öğrettikleri için öğretmenlerin bilgi kutusu olduğunu, öğrencilerini çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin onlara eğitim verdikçe mutlu olduklarını ve öğrettikleri yeniliklerden dolayı harika olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bazıları ise öğretmenleri, çok ödev verdikleri için Azrail'e benzettiklerini, bazı kötü davranışlarda bulunduklarını, çok sinirli olunca onlara bağırdıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlar öğrencilerin öğretmenlere karşı olumsuz duygular hissetmesine ve okul kavramına karşı olumsuz algılara yol açtığı görülmektedir.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin "Okul arkadaşlarına yönelik metafor" kodları ve örnek cümlelere Tablo 18'da yer verilmiştir.

Tablo 18

İki kere farklı öğrencilerin "Arkadaşlarına yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Okul Arkadaşlarına Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
İyi	3	Ö10. "Çok iyiler, her zaman yanımdalar." Ö12. "Tek kalmaktan iyidir." Ö36. "Hep iyilik yapıyor."
Aile	1	Ö18. "Beni hep destekliyorlar."
Dost	6	Ö14. "Derdimi onlara anlatabiliyorum." Ö24. "Kötü günde senle olandır."
Çiçek	1	Ö22. "Çok nazik ve kibarlar."
Oyun	1	Ö25. "Eğlenceliler."
Konuşmak	1	Ö18. " Hep birlikte birşeyler konuşuyoruz."
Zorba	3	Ö31. "Hep beni sinir ediyorlar."
Anlayışlı	1	Ö11. " Arkadaşlarım beni dinler ve çok anlayışlılar."
Güvenli	1	Ö6. "Dürüstlerdir."
Öğrenci	1	Ö3. "Okula giderler."
Eğlenceli	2	Ö5. "Birlikte oynuyoruz." Ö13. "Sohbet ediyoruz."

İki kere farklı bireylerin arkadaşlarına yönelik metafor kodları ve örnek cümleler incelendiğinde bu kategoriye ait kodlar iyi f (3), aile f (1), dost f (6), çiçek f (1), oyun f (1), konuşmak f (1), zorba f (3), anlayışlı f (1), güvenli f (1), öğrenci f (1), eğlenceli f (2) olduğu görülmektedir. Gün içinde vaktinin büyük bir çoğunluğunu okulda geçiren ve bu süreçte çoğunlukla arkadaşları ile alanı paylaşan öğrencilerin okul arkadaşlarına ilişkin çeşitli benzetmeler yaptığı belirlenmiştir. En yüksek frekansa sahip olan kodun dost f (6) kodu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarının çok iyi olduğunu ve her zaman

yanlarında olduklarını, her konuda onları destekledikleri ve bundan ötürü de arkadaşlarının onların gözünde dost gibi olduğunu belirtmişlerdir. Arkadaşlarını dertlerini paylaşabildikleri dostlar olarak gördüklerini, nazik ve kibar tavırlarından dolayı çiçeğe benzediklerini, birlikte oyunlar oynayarak çok eğlendiklerini, bol bol konuşup sohbet ettiklerini, birbirlerine karşı anlayışlı ve dürüst davrandıklarını, onlara güvendiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak genel anlamda öğrencilerin arkadaşlarına karşı olumlu duygular beslediği ve bu durumun öğrencilerin okul algısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Çok az öğrencinin ise arkadaşlarını, onları sinir ettiği için zorba olarak tanımladıkları görülmektedir.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin "Derslere yönelik metafor" kodları ve örnek cümlelere Tablo 19'de yer verilmiştir.

Tablo 19

İki kere farklı öğrencilerin "Derslere yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Okuldaki Derslere Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Saçma	1	Ö9. "Anlamıyorum."
Matematik	1	Ö18. "Arada zor oluyorlar."
Bilgi	4	Ö24. "Geleceğim için bilgiler verir."
Eğlenceli	4	Ö22. "Zaman çok hızlı geçer." Ö16. "Bilgiler öğreniyoruz." Ö15. "Keyif alıyorum."
Baş belası	1	Ö36. "Ders bitmiyor." Ö32. "Öğretmenlerin hiç acıması yok."
Kitap	3	Ö34. "Kitaplardan öğreniriz." Ö25. "Konu işliyoruz."
Kaplumbağa	1	Ö28. "Çok yavaşlar."
İyi	1	Ö31. "Öğreniyoruz ve iyi oluyor."
Sıkıcı	6	Ö2. "Zamanımızı alır, bazı konular sıkılmamızı sağlar." Ö14. "Hiç çekilmiyor."
Farklılık	2	Ö12. "Her biri birbirinden farklı ve zordur."
Sonsuz	2	Ö23. "Dersler sonsuz olduğu için bitmezler."

İki kere farklı bireylerin derslere yönelik metaforları incelendiğinde öğrencilerin derslere ilişkin çeşitli benzetmeler yaptıkları görülmüştür. Bu kategoriye ait kodlar baktığımızda saçma f (1), matematik f (1), bilgi f (4), eğlenceli f (4), baş belası f (1), kitap f (3), kaplumbağa f (1), iyi f (1), sıkıcı f (6), farklılık f (2) ve sonsuz f (2)'dir. En büyük frekansa sahip olan kodun sıkıcı f (6) kodu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dersleri anlamadıkları için saçma bulduklarını, derslerin uzun olması ve öğretmenlerin ders

sürecindeki davranışlarından dolayı dersleri baş belası olarak gördüklerini, derslerin bir kaplumbağa gibi yavaş işlendiğini, hiç çekilmediğini ve derslerin sıkıcı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu görüşlerden yola çıkarak zihinlerinde olumsuz bir algının oluştuğu belirlenmiştir. Buna ek olarak matematik gibi bazı derslerin zor olduğunu, farklılık yaratığını, derslerin bitmez olduğunu ifade ettiklerinden dolayı okula karşı olumsuz hisler besledikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler ise derste zamanın çok hızlı geçtiğini, keyif aldıkları için dersi eğlenceli bulduklarını, yeni bilgiler öğrendikleri için kitap gibi olduğunu ve öğrenmenin onlar için iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin "Okul kavramına yönelik hisler" kodları ve örnek cümlelere Tablo 20'de yer verilmiştir.

Tablo 20

İki kere farklı öğrencilerin "Okul kavramına yönelik hisler" kodlar ve örnek cümleler

Okula Yönelik Hisler		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümle**
Yorucu	5	Ö10. "Çok yoruluyorum"
Mutlu	15	Ö18. "Ortam güzel" Ö24 ."Hem ders hem de eğlence var." Ö25. " Dışlanmıyorum." Ö15. "Öğretmenlerim iyi davranıyor."
Kötü	1	Ö36. " Sıkılıyorum."
Sıkıcı	6	Ö5. " Derslerde sıkılıyorum." Ö21. "Skıldıkça uykum geliyor."
İyi	3	Ö31. " Eğleniyoruz ve iyi hissettiriyor."
Eğenceli	1	Ö26. "Arkadaşlarımla oynamayı seviyorum."
Enerjik	1	Ö18." Arkadaşlarımla oynuyorum."

İki kere farklı bireylerin okul kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde okula yönelik hislerin bireysel olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu kategoriye ait kodlar yorucu f (5), mutlu f (15), kötü f (1), sıkıcı f (6), iyi f (3), eğlenceli f (1), enerjik f (1)' dir. En yüksek frekansa sahip olan kodun mutlu f (15) kodu olduğu görülmektir. Öğrencilerin çoğunluğu okulda mutlu olduklarını çünkü eğlendiklerini, dışlanmadıklarını, öğretmenlerinin onlara iyi davrandığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okulda arkadaşlarıyla birlikte olmanın onları iyi, eğlenceli, enerjik hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada bazı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde okula karşı olumlu algı oluşturdukları söylenebilir. İki kere farklı bireylerin

bazıları ise okulda çok yorulduklarını, sıkıldıklarını ve sıkıldıkları için de kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir.

4.5.2. Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için konuyla ilgili görüşleri Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23, Tablo 24, Tablo 25 ve Tablo 26 üzerinde detaylı biçimde sunulmuştur.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını detaylı bir şekilde belirlemek için "okul, sınıf, öğretmen, sınıf arkadaşı, dersler, okula yönelik hisler" kavramlarına ilişkin metaforlar ve metaforlara yönelik görüşler aşağıda sırasıyla sunulmuştur. Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik görüşler Tablo 21 'de yer verilmiştir.

Tablo 21

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okula kavramına yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Okula Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Parkur	1	Ö81. "Hep yarış içerisindeyiz."
Ev	53	Ö41. "İçi odalarla ve mutluluk, eğlence dolu." Ö15. "Farklı sınıflar, çocuklar ve evler var." Ö18. "Ev gibi hissediyorum." Ö20. "Uzun süre kalırız orada."
Sıkıcı bir ortam	3	Ö135. "Konular çok sade sıkıcı"
Kitap	3	Ö36. "Bilgi kaynağı."
Gelecek	1	Ö140. "Gelecekte iyi yerlere gelebilmek imkanı sağlar."
Hayat	12	Ö22. "Hayatımızın büyük çoğunluğu orada geçer." Ö29. "Hayatı öğretiyor."
Hapishane	20	Ö19. "Belli süre çıkış yok." Ö154. "Çok benziyor." Ö68. "Dört duvarla çevrili çıklması yasak." Ö94. "Zorla geliyorum."
Zaman geçidi	2	Ö143. "Zaman hızlı geçiyor."
Cennet	9	Ö48. "Bilgi verir, bizim çok güzel kariyer sahibi olmamız için cennet olan yerdir." Ö105."Arkadaşlarım olduğu için cennet gibi." Ö83. "Çok güzel ve eğllenceli"

Kutu	3	Ö114. "Dört duvar arasındayız."
Ağaç	1	Ö113. "Yaş iken eğiliriz."
Cehennem	2	Ö30. "Çok sıkıcı olduğu için bana cehennem gibi geliyor." Ö119. "Çoğunlukla zaman kaybı."

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik metafor ve görüşleri incelendiğinde farklı türde benzetmeler yaptıkları görülmektedir. Okula ilişkin metafora ait kodlar parkur f (1), ev f (53), sıkıcı bir ortam f (3), gelecek f (1), hayat f (12), zaman geçidi f (2), hapishane f (20), cennet f (9), kutu f (3), ağaç f (1), cehennem f (2), kitap f (3)' tır. Öğrencilerin okula yönelik metafor kodlarına ilişkin görüşlerinden en yüksek frekansa sahip olan evdir. Öğrenciler okulu ikinci evleri gibi görmektedir. Uzun süre okulda kaldıkları için okulu ev gibi hissettiklerini, evdeki gibi odaları olduğunu ve herkesin farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Okulun hayat gibi öğretici olduğunu ve okulun kitap gibi bilgi vererek onlara gelecekte iyi yerlere gelmeleri için imkan tanıdığını ifade etmişlerdir. Okulda eğitimi tanımlarken, ağaç yaşken eğilir, görüşünü belirttikleri görülmektedir. Okulda mutlu olduklarını ve cennet gibi olduğunu ifade eden bazı öğrencilerin okulu arkadaşları ile vakit geçirilen alan olarak gördükleri belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise okulu sıkıcı buldukları, okulun hapishaneye benzettikleri ve kapıdan girilince çıkılmayan bir alan olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Okulda uzun süre vakit geçirmeleri ve zaman kaybı olmasından dolayı okulu cehenneme benzettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler okulu parkura benzetmişlerdir. Okulda hep yarış içinde olmalarından kaynaklı, okula karşı olumsuz duygu geliştirdikleri görülmektedir. Bazı öğrenciler okulu somut nesne olarak betimledikleri için okulu kutuya benzetmektedirler.

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Sınıfa yönelik metafor" kodları ve cümleler Tablo 22'de yer verilmiştir.

Tablo 22

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "sınıfa yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Sınıfa Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Yarış	1	Ö81. "En iyi olmak için yaşırırız."
Oda	30	Ö41. "Her odada yeni şeyler öğreniyoruz." Ö74. "Orada eşyalar var, evdeki gibi değil." Ö123. "Küçük ve mutlu anlarım içinde."
Ders	7	Ö56. "Öğretmenler ders anlatır." Ö67. "Öğrendiğimiz bili orada yer alır."

		Ö20. "Orada hep ders olur."
Bilgi	11	Ö114. "Eğlenerek bilgi öğreniriz."
Ev	15	Ö58. "Evimizdeki özeni orada da gösteririz." Ö64. "Evdeki gibi samimi ortam olur." Ö4. "Kendimi iyi hissetiğim için." Ö148. "En çok orada vakit geçiriyoruz."
Kutu	3	Ö121. "Sınıf kutuya benziyor." Ö126. "Dört bir köşesi ve kenarı var."
Koltuk	1	Ö122. "Birşeyleri dinlerken orada oturuyoruz."
En güzel yer	2	Ö131. "Arkadaşlarım olduğu için en güzel yer."

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf kavramına yönelik metaforları incelendiğinde, bu metafora ait kodlar yarış f (1), oda f (30), ders f (7), bilgi f (11), ev f (15), kutu f (3), en güzel yer f (2), koltuk f (1)'tur. En büyük frekansa sahip olan kod, oda f (30) kodudur. Öğrenciler eşyaları olduğu için her odada yeni şeyler öğrendiklerini ve sınıfın mutlu anların olduğu bir odaya benzediğini söylediler. Bununla birlikte sınıfı kutuya benzettiklerini çünkü dört bir kenarı ve köşesi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler sınıfta evdeki gibi samimi bir ortamının olduğunu, evdeki özeni oraya taşıdıklarını ve bunun da kendilerini iyi hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin okul kavramına yönelik olumlu ve samimi duygular geliştirdikleri görülmektedir. Sınıfı kutu benzettiklerini ve küçük olduğunu ifade etmişledir. Bazı öğrenciler ise dersleri koltuk ve bilgi kavramı ile bağdaştırmışlar ve dersi dinlerken orada oturduklarını, eğlenerek bilgi öğrendiklerini, bundan mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte sınıfta arkadaşları olduğu için oranın en güzel yer olduğunu ifade etmişler ve okula karşı olumlu algı oluşturdukları görülmüştür. Öğrencilerin bazıları sınıfı zihinlerine yarış atı gibi kodlamışlardır. Genel olarak okul kavramını sınıfla ilişkilendiren öğrenciler sınıfa atfettikleri bazı durumlara ilişkili olarak okula yönelik çoğunlukla olumlu çok az da olsa olumsuz algılar oluşturdukları görülmektedir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Öğretmenlere yönelik metafor" kodları ve örnek cümlelere Tablo 23'de yer verilmiştir.

Tablo 23

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Öğretmenlere yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Öğretmenlere Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Hakem	1	Ö81. "Bitti deyince biter."
Anne-baba	34	Ö141. "Bize zarar gelmesini önlerler." Ö132. "Anne- babagibi bizi eğitir." Ö123. "Sorunlarımı dinler ve çözüm arar."
Anne	4	Ö131. "Okulda bize birşey olduğunda yardımımıza koşan o."
Gardiyan	8	Ö92. "Zorla şeyler yaptırırlar." Ö139. "Bizi kısıtlıyorlar."
Öğretici	12	Ö96. "Onunla eğitimi öğreniyoruz." Ö148. "Bize bilgi öğretir."
Melek	6	Ö128. "Bizi korur." Ö143. "Bize iyi davranır."
Bilgisayar	1	Ö125. "Bilgi verir."
Kitap	2	Ö113. "Kitap gibi bize bilgi verir." Ö126. "İçinde kitao gibi bir sürü bilgi var."
Dost	3	Ö89. "Ona herşeyi anlatabiilirz."
Bilgi kutusu	3	Ö122. "Herşeyi bilir ve öğretirler."

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenlere ilişkin metaforları ve metaforlara ilişkin örnek cümleler incelendiğinde öğrencilerin öğretmenleri hakem f (1), anne-baba f (34), anne f (14), gardiyan f (8), öğretici f (12), melek f (6), bilgisayar f (1), kitap f (2), dost f (3), bilgi kutusu f (3) gibi kavramlara benzettikleri görülmektedir. Okuldaki öğretmenlere yönelik metafor kategorine ilişkin kodlardan en yüksek frekansa sahip olan iki kod anne-baba f (34) ve anne f (14) benzetmeleridir. Öğrencilerin öğretmenleri, onları korudukları, eğittikleri, her konuda yardımlarına koştukları için anne-babaya benzettikleri görülmüştür. Bazen de sadece anne gibi olduklarını, sorunlarını dinlediklerini, onlara dost gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenleri, onları her şeyden koruduğu için öğrencilerin gözünde melek gibi olduğu, kitap ve bilgisayar gibi bilgi verdikleri için öğretici olduğu, her şeyi bildikleri için bilgi kutusuna benzediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise öğretmenlerini "bitti" dediğinde her şeyi bitiren biri gibi gördükleri için hakeme benzettiklerini, bazı şeyleri zorla yaptırdıkları için ve öğrencileri kısıtladıkları için gardiyan gibi olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okuldaki arkadaşlarına yönelik metafor" kodlar ve örnek cümlelere Tablo 24'te yer verilmiştir.

Tablo 24

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okuldaki arkadaşlarına yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Okuldaki Arkadaşlarına Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Dost	24	Ö41. "Onu seviyorum ve güveniyorum." Ö76. "Can dostum, onlar bana hep yardım eder." Ö107. "Ona herşeyi anlatabilirim."
Kardeş	29	Ö18. "Herşeyimi anlatabiliyorum." Ö156. "Karrdeşimden daha çok seviyorum." Ö159. "Her zaman bana yardımcı olur." Ö73. "Her zaman güveniyorum."
Melek	1	Ö74. "Bana hep doğruyu söyler." Ö6. "Bana herşeyde yardım eder."
Su	6	Ö141. "O olmadan kururum."
Eğlenceli	2	Ö80. "Onlarla iyi vakit geçiriyorum." Ö22. "Vakit geçirmeyi seviyorum." Ö1. "Çok komikler."
Sırdaş	1	Ö16. "Onunla konuşur, dertleşirim."
Şeytan	3	Ö134. "Hepsi bana kötü davranıyor."

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını etkileyen okuldaki arkadaşlarına ilişkin görüşleri ve görüşlere ait örnek cümleler incelendiğinde öğrencilerin okul kavramını arkadaşları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Okul arkadaşlarına yönelik metaforlar incelendiğinde arkadaş metaforuna ait kodlar dost f (24), kardeş f (29), su f (1), eğlenceli f (6), sırdaş f (2), şeytan f (1), melek f (3) olduğu görülmektedir. En yüksek frekansa sahip olan kodların kardeş f (29) ve dost f (24) kodları olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarına kardeş gibi her şeylerini anlatabildiklerini, arkadaşlarının kardeşten öte olduklarını, çok iyi olduklarını ve her zaman yanlarında olduklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde, her konuda arkadaşları onları desteklediği için arkadaşlarının onların gözünde kardeş gibi olduğunu, onları dertlerini paylaşabildikleri dostlar olarak gördüklerini, birlikte oyunlar oynayarak çok eğlendiklerini, birbirlerine karşı

anlayışlı ve dürüst davrandıkları için sırdaş olduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler arkadaşlarının su gibi olduklarını ve o olmadan kuruyacaklarını ifade etmişlerdir. Çok az öğrencinin ise arkadaşlarının kendilerine kötü davrandıkları için şeytan olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik görüşlerine ilişkin "Derslere yönelik metafor" kodları ve örnek cümlelere Tablo 25'da yer verilmiştir.

Tablo 25

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Derslere yönelik metafor" kodları ve örnek cümleler

Derslere Yönelik Metafor		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Yemek	2	Ö41."Onu yediğinde daha çok hoşuna gidiyor."
Öğrenmek	6	Ö142. "Herşeyi derslerde öğreniyoruz." Ö128. "Bize birşeyler öğretir."
Ceza	1	Ö139. "Bazı dersler kötü ve bize ceza gibi ."
Kitap	2	Ö20. "Bilgi doludur."
Zaman	1	Ö38. "Asla zaman geçmiyor".
Cehennem	2	Ö147. "Dersler çok sıkıcı oluğu için cehennemde yanıyoruz."
Mutluluk	2	Ö149. "Yeni hayatlar öğreniyoruz ve mutlu oluyouz."
Zor	3	Ö117. "Derslerde çok zorlanıyorum."
Bilgi	15	Ö106. "Bilgi kaynağı, oradan öğreniyoruz."
Ninni	1	Ö133. "Ninni gibi anlatıyorlar ve uykum geliyor."
Sohbet	1	Ö128. "Arada öğretmenlerimiz ile sohbet ederiz."
Sıkıcı	6	Ö92. "Sıkıcı geçiyor. Çünkü gereksiz geliyor." Ö91."Hiç eğlenceli değil."
Oyun	2	Ö26. "Öğretmenlerim eğlenceli oyunlarla ders anlatır."
Televizyon	1	Ö128. "Bazen eğlenceli bazen sıkıcıdır. televizyondaki programlar gibi." Ö13. "Çok hızlı geçiyor,.İzliyorum, dinliyorum."

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin derslere ilişkin metaforları incelendiğinde derslere yönelik metafor kodlarının yemek f (2), öğrenmek f (6), ceza f (1), kitap f (2), dolu zaman f (1), cehennem f (2), mutluluk f (2), zor f (3), bilgi f (15), ninni f (1), sohbet f (1), sıkıcı f (6),

oyun f (2), televizyon f (1) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki derslere yönelik metaforlara ait kodlara ilişkin görüşlerinden en yüksek frekansa sahip olan bilgi f (15)'dir. Öğrencilerin çoğunluğu, okulun bilgi kaynağı olduğu için bir kitap gibi olduğunu, her şeyi derslerden öğrendiklerini, öğretmenlerin dersleri oyunlarla işlediğini ifade etmişlerdir. Yemeğe benzetilen okulda bilgileri öğrendikçe onların hoşuna gittiğini, mutlu olduklarını, mutlu oldukları ortamda öğretmenleriyle sohbet ettiklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı bazı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını dersle örtüştürdüğü ve derste yaşadıkları durumlar neticesinde zihinlerinde olumlu bir algının oluştuğu görülmektedir. Bazı öğrenciler ise derste zamanın geçmediğini, derslerin sıkıcı olduğunu ve cehenneme benzediğini, kötü olan ve zorlandıkları derslerin onlara ceza gibi geldiğini, ninni gibi anlatılan derslerde uykularının geldiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bazılarında okul kavramına yönelik olumsuz yönde algı oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerin bazıları ise derslerin bir televizyon gibi olduğunu hem sıkıcı hem eğlenceli olduğunu, dersleri hem izleyerek hem de dinleyerek geçtiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okula yönelik hisler" kodları ve örnek cümleleri Tablo 26 'de yer verilmiştir.

Tablo 26

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okula yönelik hisleri" kodları ve örnek cümleler

Okula Yönelik Hisleri		
Kodlar	***f***	**Örnek Cümleler**
Mutlu	23	Ö140. "Okulda mutlu oluyorum."
Güzel	8	Ö42. "Çok güzel şeyler öğreniyorum." Ö136. "Okul çok güzeldir."
Sevgi	11	Ö138. "Sevgisiyle bana mutluluk veriyor." Ö148. "Sevdiğim şeyler var."
Sevinç	5	Ö141. "Çok eğlendiğim için kendimi sevinçli hissediyorum."
Umut	2	Ö29. "Umutla geleceğimi hazılıyorum."
İyi	6	Ö143. "Okulda arkadaşlarımla iyi geçiniyorum."
Güven	1	Ö127. "Okul güvenimi arttırıyor."
Heyecanlı	4	Ö67. "Yeni şeyler öğreniyorum."
Nefret	2	Ö133. "Nefret ediyourm çünkü herşey de üstümüze geliyorlar."
Sıkıcı	3	Ö115. "Can sıkıcı ortamı bana boş gibi geliyor."
Düşünceli	7	Ö96. "Hergün okulda düşünüyorum."
Ağlamaklı	2	Ö91. "Ağlatıyorlar ve dalga geçiyorlar."

Eğlence	2	Ö128. "Okul çok eğlenceli bir yer." Ö30. "Arkadaşları ile sohbet ediyorum."
Sinirli	2	Ö90. "Herkes başka bir şey söyliyor."
Kötü	4	Ö97. "Öğretmenlerim dışında herkes sinirli" Ö39. "Okul çok kötüdür."

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde okula yönelik hislerin bireysel olarak farklılaştığı görülmektedir. Bu kategoriye ait kodlar mutlu f (23), güzel f (8), sevgi f (11), sevinç f (5), umut f (2), iyi f (6), güven f (1), eğlence f (4), heyecanlı f (2), nefret f (3), sıkıcı f (7), düşünceli f (2), ağlamaklı f (2), sinirli f (2), kötü f (4) gibi kavramlara benzettikleri görülmektedir. En yüksek frekansa sahip olan kodun ise mutlu f (23) kodu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bazıları okulda mutlu olduklarını, okulun güzel bir yer olduğunu, okulda sevdikleri şeylerin olmasının onları hem çok eğlendirdiğini hem de kendilerini sevinçli hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca arkadaşlarıyla iyi geçinmenin onlara iyi hissettirdiğini, bu noktada okula karşı güvenlerinin arttığını ve okulun onları umutla geleceğe hazırladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okulda arkadaşlarıyla birlikte olmanın onları iyi, eğlenceli, enerjik hissettirdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada bazı öğrencilerin görüşleri incelendiğinde okula karşı olumlu algı oluşturduklarını söylemek mümkündür. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin bazıları ise okuldan nefret ettiklerini, her şeyin çok yoğun olduğunu, her gün ortamı düşündüklerini ve o ortamın onlara boş geldiğini, herkesin bir şey söylemesinin onları sinirlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumun onlarda okula karşı olumsuz duygular hissetmelerine bunun da okul algısını negatif yönde şekillendirmesine neden olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algılarına ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan uygulamalar neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinin 128,71 olduğu görülmüştür. İki kere farklı olan öğrencilerin akademik motivasyon düzeyinin 123,42 olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutları incelediğimizde dış düzenleme dışsal motivasyon düzeyinin tipik gelişim gösteren öğrencilerde, motivasyonsuzluğun ise iki kere farklı olan öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, iki kere farklı olan öğrencilerin akademik motivasyon puanlarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki kere farklı öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ortalama değerlerine göre erkeklerde kızlara göre küçük bir farkla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösterenlerin akademik motivasyon düzeylerini içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk alanlarından cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin motivasyonsuzluk boyutunda erkeklerin puanının kız öğrencilerinden daha yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dış düzenleme dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, dışsal motivasyon boyutlarında kızların puanının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. İki kere farklı bireylerin sınıf düzeylerine göre, akademik motivasyon düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı ancak ortalama değerlerine göre 5. sınıfların akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösterenlerin sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon ve tüm alt boyutlarda anlamlı olarak farklılaştığı ve 5. sınıfların akademik motivasyon düzeylerinde, içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dış düzenleme dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, dışsal motivasyon boyutları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

İki kere farklı bireylerin çizimleri incelendiğinde; okulu birçok kategori ile bağdaştırdıkları görülmüştür. Her bir kategori öğrencinin çizimlerinde kendi içinde farklılıklar göstermiştir. Çizimlerinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulu somut bir nesne olarak algıladıkları, okul deyince akıllarına gelen nesnelerin sıra, masa, öğretmen masası, kitap, sandalye ve kapı gibi kavramlar olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin diğer bir kısmı okulu, öğretmenleri ve arkadaşları ile bağdaştırmışlar ve çizimlerine yansıtmışlardır. Fakat öğretmen ve arkadaşlarının yüz ifadelerine çizimlerinde belirgin bir şekilde yer vermemişlerdir. Okul arkadaşlarının onlara teneffüse çıkarken bile haber verdiğini ve onlarla hareket etmekten keyif aldıklarını çizimlerine yansıttıkları görülmüştür. Arkadaşlarının okulda onlarla okul eşyalarını paylaştıklarını ve birbirlerine yardımcı olduklarını, bu durumların okul algısını olumlu yönde beslediği sonucuna varılmıştır. Bazı öğrencilerin öğretmenlerin sinirli ve uyarıcı davranışlarını çizdikleri görülmüş; bunların da okula karşı olumsuz hisler geliştirmesine neden olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bazı iki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları öğretmen algısında, öğretmenlerin onları destekleyici, sevimli ve öğretici öğretmen rolleri ile yer ettiği, bu durumun da okul kavramına olumlu yönde etki ettiği belirlenmiştir. Okul kavramı denilince, okulun dışsal görüntüsünü algılarında şekillendiren öğrencilerin bazılarının, okulu demir parmaklıkların olduğu ve telle örgülü duvarlarla çizerek okulun çıkılmaz bir alan olarak resmettikleri görülmüştür. Bu durumların öğrencilerde okul kavramına yönelik olumsuz bir algının oluşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okul denildiğinde zihinlerinde oluşan algıda okulda yapılan aktivitelerin önemli bir yere sahip olduğu çizimlerine yansımıştır. Arkadaşları ile keyif aldıkları paylaşım alanlarından olan okul bahçesinde yapılan futbol, basketbol, sohbet, oyun oynamak ve yürümek gibi aktivelerin onları olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Bu aktivitelerin okul kavramına yönelik algının olumlu olmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin okul kavramına yönelik zihinlerinde oluşturdukları algıda okulu, eğitsel açıdan yazı yazma ve ders işleme ile örtüştürdükleri ve çizimlerinde yazı yazma eyleminin yoğun bir süreç olduğunu yansıttıkları belirlenmiştir. Bu noktada sınıfta işlenen ders sürecindeki eğitsel çalışmaların okula yönelik algının olumsuz yönde olmasında bir etken olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin bazıları okulu hapishane, ev, kitap, öğrenmek yeri, cehennem, yapay ağaç ve kapıya benzetmiştir. Bu benzetmelerden hapishane, cehennem, kapı ve yapay ağaç kavramları öğrencilerin zihinlerinde okula karşı olumsuz algıların var olduğunu göstermiştir. Bazı öğrenciler okulu, girilince çıkılamayan bir yer olarak tanımladıkları için okulda yaşadıkları olumsuz deneyimlerin onlarda bu algının oluşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenciler için ise okul eve benzetilerek güvenli bir alan olarak

algılandığı çizimlerine yansımıştır. İki kere farklı öğrencilerin okula yönelik hislerini resimlerine yansıttıkları görülmüştür. Okula karşı zihinlerinde sıkıcı, kızgın, mutsuz gibi olumsuz duygular hissettikleri ve bu durumu resimlerine yansıttıkları tespit edilmiştir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin çizimleri incelendiğinde okulu somut ve soyut durumlarla bağdaştırdıkları görülmüştür. Çizimlerinde öğrencilerin büyük çoğunluğu okulu okul arkadaşı, öğretmen, müdür ve müdür yardımcısı ile bağlaştırmışdır. Büyük oranda öğrencinin resimlerinde, okulda arkadaşları ile olumlu yönde kurduğu bağlardan dolayı okul arkadaşı kavramına yönelik bir algı oluşturduğu görülmüştür. Okulun bahçesinde arkadaşları ile futbol, voleybol, basketbol, sohbet etme, oyun oynama, salıncakta sallanma, ip atlama gibi aktivelerin öğrencileri olumlu yönde etkilediği ve okul kavramına yönelik algının olumlu olmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci çizimlerinde okul kavramını çağrıştıran diğer bir karakter de öğretmen figürü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin bazılarının resimlerinde algılarında sinirli ve haksızlık yapan öğretmen davranışlarına yönelik çizimler yaptıkları belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin ise okul kavramına yönelik algıyı olumlu öğretmen davranışları ile denkleştirdikleri ve destekleyici, sevimli ve sevgi dolu öğretmen rolleri ile bağdaştırdıkları için okula karşı olumlu düşünceler geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin diğer büyük çoğunluğunun okulu somut olarak algıladıkları için resimlerinde akıllı tahta, sınıf tahtası, sıra, kapı, öğretmen masası, sandalye, saat, kitap, pencere yönelik çizimler yaptığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bazıları okulu, dışsal görüntüsü ile algılarında biçimlendirdiği için okulu tek katlı bina, çok katlı bina, çok pencereli bina olarak resmetmişler; okulu bazen büyük, bazen de küçük olarak boyutlandırmışlardır. Öğrencilerin çizimlerinde okul binasının etrafında ağaçları çizerek bahçeyi, okulu doğa ile bütünleştirmeye çalıştıkları saptanmıştır. Bazı tipik gelişim gösteren öğrencilerin binanın bahçe kısmında yer alan öğretmenin "çıkamazsınız" ifadelerine yer vermesi ve öğrencilerde kontrol altında tutuldukları düşüncesi yaratması nedeniyle okulu hapishane olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Bu durumun öğrencilerde okula karşı olumsuz bir algıya neden olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrencilerin resimleri incelendiğinde ise okulu cehennem olarak algıladıkları ve okula karşı olumsuz bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okulda yer alan eğitsel etkinliklerin yoğun bir süreç olduğunu, sınavların onları olumsuz yönde etkilediğini çizimlerine yansıtmışlardır. Öğrencilerin okula karşı hislerinin zihinlerinde sıkıcı, korku, kızgın ve mutsuz gibi duyguları içerdiğini ve bu duyguları resimlerinde yansıttıkları belirlenmiştir. Bu duyguların öğrencilerde okul kavramına yönelik olumsuz bir algı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İki kere farklı öğrencilerin okul kavramına yönelik görüşlerinden daha derinlemesine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı öğrencilerin derslere yönelik metaforları incelendiğinde sınıf kavramı ile bağdaştırdıkları, derste öğrendiklerini bazen sıkıcı buldukları, bazen de bundan mutlu oldukları belirlenmiştir. Bunun yanında bazı öğrenciler sınıfın temiz olmadığını ifade ederken, bazıları ise sınıfın düzenli olmasından dolayı sınıfı eve benzettiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak okul kavramını sınıfla ilişkilendiren öğrencilerin sınıfa atfettikleri bazı durumlarla ilişkili olarak okula yönelik hem olumlu hem de olumsuz algılar oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. İki kere farklı bireylerin bazıları ise okulda çok yorulduklarını, sıkıldıklarını ve sıkıldıkları için de kötü hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler dersleri anlamadıkları için saçma bulduklarını, derslerin uzun olması ve öğretmenlerin ders sürecindeki bir takım davranışlarından kaynaklı olarak dersleri baş belası olarak gördüklerini, derslerin bir kaplumbağa gibi yavaş işlendiğini, hiç çekilmediği için derslerin sıkıcı olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu durumların onlarda okula karşı olumsuz duygular hissetmelerine neden olduğu ve bunun da okul algısının negatif yönde şekillenmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir kısmı, öğretmenleri onlara çok ödev verdikleri için Azrail'e benzettiklerini, öğretmenlerin bazı kötü davranışlarda bulunduklarını, çok sinirli olunca onlara bağırdıklarını belirtmişlerdir. Bu tutumların onları olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Okulda mutlu olduklarını ve okulun ikinci evleri olduğunu ifade eden bazı öğrencilerin okulu, arkadaşları ile vakit geçirilen bir alan olarak gördükleri belirlenmiştir. Bu görüşlerden yola çıkarak genel anlamda bazı öğrencilerin okula yönelik olumlu duygular hissettiği ve bu durumun okul algısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bazı öğrenciler ise okulu hapishaneye benzeterek, kapıdan girilince çıkılamayan bir alan olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak bazı öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu ve bunu etkileyen etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarının çok iyi olduğunu ve her zaman yanlarında olduklarını, her konuda birbirlerini destekledikleri için arkadaşlarının onların gözünde aile gibi olduğunu, onları dertlerini paylaşabildikleri dostlar olarak gördüklerini, nazik tavırlarından dolayı onları çiçeğe benzettiklerini, birlikte oyunlar oynayarak çok eğlendiklerini, bol bol konuşup sohbet ettiklerini, birbirlerine karşı anlayışlı ve dürüst davrandıkları için güven duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada bazı öğrencilerin zihinlerinde okul kavramına yönelik arkadaş kaynaklı olarak olumlu bir algının oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tipik gelişim gösteren öğrenciler okul kavramına yönelik görüşlerinde okulu tanımlayan çeşitli benzetmeler yapmışlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu okulu ikinci

evleri gibi gördüklerini ve uzun süre okulda kaldıkları için okulu ev gibi hissettiklerini, evdeki gibi odaları olduğunu ve herkesin birbirinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Okulun hayat gibi öğretici olduğunu ve okulun kitap gibi bilgi vererek onlara gelecekte iyi yerlere gelmeleri için imkan tanıdığını ifade etmişlerdir. Okulda mutlu olduklarını ve cennet gibi olduğunu ifade eden bazı öğrencilerin okulu arkadaşları ile vakit geçirilen bir alan gördükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu okulda mutlu olduklarını, okulun güzel bir yer olduğunu, okulda sevdikleri şeylerin olmasının onları hem çok eğlendirdiğini hem de kendilerini sevinçli hissettiklerini, arkadaşlarıyla iyi geçinmenin onlara iyi hissettirdiğini ,bu noktada okula karşı güvenlerinin arttığını ve okulun onları umutla geleceğe hazırladığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu okulu bilgi kaynağı olan bir kitap gibi gördüğünü ve her şeyi derslerden öğrendiklerini, öğretmenlerin dersleri oyunlarla işlediğini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise derste zamanın geçmediğini, derslerin sıkıcı olduğunu ve cehenneme benzediğini, kötü olan ve zorlandıkları derslerin onlara ceza gibi geldiğini, ninni gibi anlatılan derslerde uykularının geldiğini ifade etmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bazılarında okul kavramına yönelik olarak derslere karşı hem olumlu hem de olumsuz yönde algı oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğu arkadaşlarına kardeş gibi her şeylerini anlatabildiklerini, kardeşten öte olduklarını, arkadaşlarının çok iyi olduğunu ve her zaman yanlarında olduklarını, her konuda birbirlerini destekliklerini, arkadaşlarını dertlerini paylaşabildikleri dostlar olarak gördüklerini, birlikte oyunlar oynayarak çok eğlendiklerini, birbirlerine karşı anlayışlı ve dürüst davrandıkları için sırdaş olduklarını, arkadaşlarının kendileri için su gibi olduğunu ve onlar olmadan kuruyacaklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak öğrenci görüşlerinden yola çıkarak öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarına karşı olumlu hisler besledikleri için okul kavramına yönelik algılarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler, öğretmenlerinin çoğunluğu onları korudukları, eğittikleri, her konuda yardımcı oldukları için onları anne babaya bazen de sadece anneye benzettiklerini, onların sorunlarını dinlediklerini ve onlara dost gibi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bazılarında öğretmenleri aracılığıyla okul kavramına yönelik olarak olumlu yönde algı oluşturdukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar iki grup arasında karşılaştırma yapılarak alanyazın ışığında tartışılmıştır. Bu kapsamda araştırma sonucunda her iki grubun okula karşı akademik motivasyonları, çizimleri ve görüşlerinin birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler araştırmada akademik motivasyon düzeyleri ile okul kavramı hakkında birbirinden farklı benzetmeler yaparak zihinlerinde oluşturdukları algıları

yansıtmışlardır. Araştırmada iki kere farklı öğrencilerin, tipik gelişim gösteren öğrencilere göre okula karşı olan akademik motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu noktada iki kere farklı öğrenciler ile ilgili olarak üstün yeteneklerine karşı önemli derecede öğrenme problemleri, bunun dışında okulda karşılaştıkları zorluklar ve farklı öğrenme özelliklerinin uyumsuzlukları nedeniyle akademik açıdan oldukça risk altında oldukları ve bu durumun akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilendiğini söylemek mümkündür. (Reis, 2005). Akademik motivasyon düzeylerine ilişkin ölçeğin alt boyutları bazında dış düzenleme dışsal motivasyon düzeyinin tipik gelişim gösteren öğrencilerde; motivasyonsuzluğun ise iki kere farklı olan öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada alt boyutlar bazında da iki kere farklı bireylerin motivasyon düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin akademik motivasyonunun düşük olmasını birçok faktörün etkilediğini ve akademik motivasyon düşüklüğünün de başka durumları etkileyerek yeni olumsuzları doğurabildiği söylenebilir. Özdemir ve Kalaycı (2012), yaptıkları araştırmada, benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte bu öğrencilerin akademik motivasyonlarının düşük olmasının öğrencilerde okula ilgi kaybının ve ödev yapmaktan tükenme düzeylerinin yükselmesine neden oluğunu belirtmişlerdir (Özdemir, 2015). İki kere farklı öğrencilerin cinsiyete göre akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı fark çıkmasa da alt boyutların ortalama değerinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Özdemir ve Kurşun (2021), yaptıkları çalışmada benzer şekilde engelli bireylerin cinsiyet değişkeninin akademik ve mesleki alan seçimi motivasyonlarında istatistiki olarak anlamlı fark çıkmasa da ortalama değerler bağlamında farklı sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyon düzeylerinde ortalama olarak düşüş olduğu saptanmıştır. Seyis (2011), benzer şekilde yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi arttıkça akademik motivasyon ve akademik başarı puanlarında düşüş olduğunu belirlemiştir. Araştırma da iki kere farklı bireyler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına ilişkin algılarına yönelik çizimler karşılaştırıldığında ise çizim becerileri arasında farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak zihinlerindeki algıları çizimlerine yansıtırken, iki kere farklı bireylerin çizimlerinde daha az detay verdikleri görülmüştür. Araştırmada iki kere farklı bireylerin çizimlerinde okul deyince öğrencilerin yüksek oranda okulu somut bir nesne olarak algıladıklarını, akıllarına gelen nesnelerin çoğunlukla sıra, masa, öğretmen masası gibi kavramlar ile betimledikleri tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin çizimlerinde ise okul denildiği zaman, yüksek oranda okulda arkadaşları ile olumlu yönde kurdukları bağlardan dolayı okul arkadaşı kavramına

yönelik bir algı oluşturduğu görülmüştür. Araştırmada, iki kere farklı olan bireylerin okula karşı akademik motivasyonlarının düşük olmasından dolayı, çizimlerinde okul kavramı denilince, okulu dışsal görüntüsü ile algılarında şekillendirdikleri görülmüştür. Bu bireyler, okulu resmederken demir parmaklıkların olduğu ve telle örülü duvarlarla çizdikleri ve okulu içine girildikten sonra çıkılamaz bir alan olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda da okulu hapishane, cehennem, kapı ve yapay ağaç kavramları ile özdeşleştirdikleri görülmüş; öğrencilerin zihinlerinde okula karşı olumsuz algıların var olduğu resim aracılığıyla tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında olumsuz bir okul ikliminin öğrencilerin akademik motivasyonlarını ve okul başarısını düşürdüğünü söylemek mümkündür (Blum, 2015). Bu durumun aksine tipik gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğunun akademik motivasyonları olumlu yönde olduğu için, okul kavramı denilince okulun dışsal görüntüsünü algılarında somut olarak biçimlendirdikleri; okulu tek katlı bina, çok katlı bina, çok pencereli bina olarak resmettikleri; çizdikleri okulu küçük veya büyük olarak resimlerine yansıttıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, okul denilince yapılan kitap ve ev benzetmeleri ile okulun güvenli bir alan olarak algılandığı tespit edilmiştir. Araştırmada, iki kere farklı bireylerin yaşadıkları öğrenme zorluklarının akademik motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği, okulu eğitsel açıdan yazı yazma ve ders işleme süreci ile özdeşleştirdikleri ve yoğun yazı yazma süreçlerini çizimlerine yansıttıkları belirlenmiştir. Öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin onlara karşı sürekli uyarı veren ve sinirli tavırlar içinde olmasının onların okula karşı olumsuz yönde algı oluşturmalarında bir etken olduğu tespit edilmiştir. Yaşlı (2022), yaptığı araştırmada benzer şekilde öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını incelerken özel gereksinimli öğrencilerin de öğretmenleri hakkında ilgisiz, sinirli gibi olumsuz algıları çizimlere yansıttıklarını belirtmiştir. Diğer yandan tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyonları yüksek olsa da eğitsel açıdan okulda yapılan derslerin yoğun ve sınav ağırlıklı olduğunu çizimlerinde yansıttıkları, bazı öğretmenlerin onlara karşı sınav sürecinde haksızlık yaptığını ve sinirli olduklarını benzer şekilde resimlerine yansıttıkları görülmüştür. Bu noktada bu iki grubun akademik motivasyonları farklı olsa da, derslerin işleyiş sürecinin ve bu süreçteki öğretmen davranışlarının genel anlamda onları olumsuz yönde etkilediği ve okula karşı olumsuz algıların oluşmasında belirleyici faktörler arasında yer aldığı saptanmıştır. Araştırmanın sonuçları ışığında, her iki gruptaki öğrencilerin okul bahçesinde arkadaşları ile yaptıkları etkinliklerin ve arkadaşlarının onlara karşı olumlu yöndeki davranışlarının, okul kavramına yönelik olumlu algıların oluşmasını sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmada öğrencileri arkadaşları ile kendilerini farklı aktiviteler içinde resmettikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Kaya (2020), yaptığı araştırmada özel gereksinimli çocukların kendilerini

arkadaşıyla farklı aktivitelerde resmettikleri sonucuna ulaşmıştır. Her iki grubun resimlerinde genel hatları ile akademik motivasyon paralelinde düşünüldüğünde okul kavramına yönelik algıların bazen olumlu bazen de olumsuz yönde şekillendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarına ilişkin görüşler ışığında akademik motivasyonları ile öğrencilerin okulu nasıl algıladıkları tartışılmıştır. Öğrenme problemleri, farklı öğrenme ve davranış uyumsuzlukları yaşamakta olan iki kere farklı öğrenciler, akademik motivasyonlarının düşük olmasından kaynaklı olarak, okuldaki dersleri saçma bulduklarını, derslerin uzun olduğunu, bazı öğretmenlerin davranışlarından ötürü dersleri baş belası gördüklerini, derslerin bir kaplumbağa gibi yavaş ilerlediğini, derslerin hiç çekilmediğini ve sıkıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler dersleri anlamadıkları için dersi sıkıcı bulduklarını, öğretmenlerin onlara bazen kötü davranışlarda bulunduklarını, çok sinirli olduklarında onlara bağırdıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerden yola çıkarak iki kere farklı bireylerin okul kavramına yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu ve bunu etkileyen etmenler olduğu belirlenmiştir. Bunun tersi bir durum olarak tipik gelişim gösteren öğrencilerin genel anlamda akademik motivasyonları yüksek olduğu için okulu ikinci evleri gibi gördüklerini, uzun süre okulda kaldıkları için okulu ev gibi hissettiklerini, evdeki gibi odaları olduğunu ve herkesin birbirinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Yaşlı (2022), yaptığı araştırmada benzer şekilde tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik görüşlerinde algılarının olumlu yönde olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte tipik gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğu okulu bilgi kaynağı olarak kitaba benzettiğini ve her şeyi derslerden öğrendiklerini, öğretmenlerin dersleri oyunlarla işlediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, öğretmenlerinin onları korudukları ve her konuda yardımcı oldukları için anne babaya benzediğini, sorunlarını dinledikleri için onlara dost gibi yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Özdemir ve diğerleri (2010), yaptığı çalışmada benzer şekilde öğrencilerin öğretmenlerine yönelik sevgi duyguları beslediklerini, okulu benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Geyik ve diğerleri (2018), okul algısını belirlemeye yönelik yaptığı çalışmada öğrenme süreci içerisinde çocukların model olarak dikkate aldığı öğretmenleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. (Aykaç, 2012), öğretmenlerin çocuklarla yeterli düzeyde ve nitelikli iletişim kurduğu takdirde öğrencilerin okul algısını olumlu yönde destekleyebildiği ancak yeterli düzeyde iletişim kurmadıkları durumlarda öğrencilerin okul algısının olumsuz yönde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin karşılaştırmalar ışığında iki kere farklı öğrencilerin akademik motivasyon düşüklüğü ve yaşadığı yetersizlik durumlarındaki gereksinimleri göz önüne alındığında, öğretmen tutumlarının okula karşı olumsuz algılar oluşturabildiği gibi öğretmenlerin onlarla etkili iletişim kurabilmesi durumunda olumlu okul

algılarının oluşmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerde ise genel olarak akademik motivasyonlarının yüksek olduğu, okul kavramına yönelik algılarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. İki grubun akademik motivasyonları değişkenlik gösterse de okulda vakit geçirdikleri arkadaşlarına yönelik olumlu algılar oluşturdukları tespit edilmiştir. Öztabak (2017), öğrencilerin okul algısına yönelik yaptığı çalışmada okulda yapılan etkinliklerin, ders dışı aktiviteleri ve, oyunların öğrencilerin okula yönelik algılarını olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada gerek iki kere farklı öğrencilerin çoğunluğu gerekse de tipik gelişim gösteren öğrencilerin çoğunluğu okul arkadaşları ile ilgili olumlu betimlemeler yapmıştır. Bu nedenle her iki grubun da okuldaki arkadaşlarıyla yaptıkları aktivitelerin ve olumlu akran ilişkilerinin öğrencilerin okul kavramına ilişkin olumlu algılar oluşmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Her iki gruptaki öğrencilerin bazı etkenlerden dolayı okula karşı algıları değişkenlik gösterse de öğrencilere okulda destekleyici bir eğitim ve güvenli bir okul ortamı sunulması durumunda öğrencilerin öğrenme ve okula gelme isteğinin artacağı söylenebilir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008).

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak aşağıda maddeler halinde önerilere yer verilmiştir.

* İleride yapılacak araştırmalara yönelik olarak bu çalışmaya benzer çalışmalar yürütecek araştırmacıların daha geniş bir çalışma grubu ile uygulama yapması önerilmektedir.

* Yapılacak çalışmalarda asperger sendorumu olan iki kere farklı öğrenciler ve öğrenme güçlüğü olan iki kere farklı öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin karşılaştırmalı şekilde çalışılması önerilmektedir.

* Yapılacak çalışmalarda DEHB olan iki kere farklı öğrenciler ile duygu durum bozukluğu olan öğrencilerin okula yönelik hislerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma yapılması önerilmektedir.

* Yapılacak olan araştırmalarda iki kere farklı bireylerin okula yönelik algı düzeylerini farklı değişkenlerin nasıl etkilediğine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

* Çalışmaya iki kere farklı bireyler içinden farklı türde yetersizlik tanısı almış olan öğrenciler katılarak, çalışma grubu zenginleştirilebilir.

* Çalışmaya iki kere farklı bireyler içinden farklı türde yetersizlik tanısı almış olan öğrencilerle farklı çalışma grubu oluşturularak karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.

* Yapılacak araştırmalarda ilkokul ve lise düzeyinde öğrencilerden oluşan bir çalışma grubu oluşturularak çalışma yapılabilir.

* Yapılacak araştırmalarda okul kavramı ve alt kavramları çoğaltılarak çalışmalar yapılabilir.
* Yapılacak benzer çalışmalarda kullanılan resimlerle birlikte daha farklı veri toplama araçları kullanılabilir.

Bu tez çalışmasının, iki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algılarının incelenmesi bakımından alanyazına katkı sunacağı ve uygulamalı alanlarda uzmanların bakış açısına farklılık katarak çalışma alanını genişleteceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abu, K., N. (2018). *Üstün yetenekli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik farklılaştırılmış fen etkinliklerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Amasya Üniversitesi.] Amasya Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. http://openaccess.amasya.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12450/1832

Akkaya, G. ve Ertekin, P. (2021). İki kere farklı bireylere yönelik literatürün görsel olarak incelenmesi: bibliyometrik bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 52,* 492-517.

Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi.] Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12575/32271

Asfuroglu, B. ve Fidan, T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi, 38*(1), 49-54.

Assouline, S. G. (2003). G. Davis (Ed.), *Psychological and educational assessment of gifted children.* (pp. 124- 145). Handbook of Gifted Education

Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disabilty. *Gifted Child Quarterly, 54* (2), 102–115.

Arıcı, B. (2006). Resim, psikoloji ve çocuğun dünyasında resim. *Sanat Dergisi, 10,* 15-22.

Artut, Ö. G. K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(1). https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4369/59762

Atmaca, F., Tan, S. (2022). İki kere farklı: özel yetenekli ve otizmli bireyler hakkında ne biliyoruz? bir sistematik alanyazın taraması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 52,* 133-152.

Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 37* (164), 298-315.

Bailey, C. L., Rose, V. C. (2011). Examining teachers' perceptions of twiceexceptional students: Overview of a qualitative exploration.

http://counselingoutfitters.com/ vistas/vistas11/Article_x.pdf

Başay, A. C., ve Aytar, F. A. G. (2019). 3-9 yaş arası çocukların resimlerinin değerlendirildiği çalışmaların incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi, 7* (2), 38-59.

Batı, D. (2012). *4-12 yaş: Çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansıması*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.] Dokuz Eylül Üniversitesi Açık Erişim. https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/7129

Baum, S. (1989). Gifted but learning disabled: A puzzling paradox. preventing school failure: Alternative . *Education for Children and Youth, 34* (1), 11-14.

Baum, S. M., Cooper, C. R., Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 38* (5), 477-490.

Besançon, M., Lubart, T., & Barbot, B. (2013). Creative giftedness and educational oppurtunities. *Educational Child Psychology, 30* (2), 79-88.

Blum, R. (2005). School conectedness: improving the lives of students. Baltimore, Maryland: John Hopkins bloomberg school of public health. *Journal of School Health, 74* (2), 229-299.

Boothe, D. (2010). Twice-exceptional: students with both gifts and challenges or disabilities. *Faculty & Staff Authored Books*.

Bradding, A. & Horstman, M. (1999). Using the write and draw technique with children. *European Journal of Oncology Nursing, 3* (3), 170-175.

Brody, L. E., & Mills, C. J. (2004). Newman & R. J. Sternberg (Eds.), *Linking assessment and diagnosis to intervention for gifted students with learning disabilities. Students with both gifts and learning disabilities*. (pp. 73-93). Boston, MA: Springer.

Clark, V. L. P., Creswell, J. W. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* Anı Yayıncılık.

Dole, S. (2000). The Implication of the Risk and Resilience Literature for Gifted Students with Learning Disabilities. *Roeper Review, 23*(2), 91-117.

Erbeli, F., Rice, M., Paracchini, S. (2022). Insights into dyslexia genetics research from the last two decades. *Brain Sciences, 12*(1),27. https://doi.org/10.3390/brainsci12010027

Ersoy, F.A. ve Gülgüz, E.M. (2021). Mülteci çocukların okul algısının resim araçlığıyla analizi. *Atlas Journaul İnternational Refereed Journal On Social Sciences, 7* (29), 1508-1514.

Gal, A. & Gan, D. (2021). Imagine a school: Children draw and explain the ideal environmental school. *Australian Journal of Environmental Education, 37* (3), 1-16.

George, D. & Mallery, P. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition, Pearson, Boston.

Geyik, Ş., Çalışkan, M. Y., Bay, N. D. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının okul algılarının belirlenmesi. *Ihlara Journal of Educational Research, 4* (1), 1-17.

Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji*. Seçkin Yayıncılık.

Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi Eğitim.

Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*, 7-27.

Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners: introduction to special education* (10th ed.).

Hiçyılmaz, Y. (2022). Sınıf Öğrencilerinin İdeal Okula İlişkin Algılarının Çiz ve Yaz Yöntemi İle Hayal Gücü Tipolojisi Bağlamında İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (3), 304-315.

Foley-Nicpon, M., Kim, J. Y. C. (2018). *Identifying and providing evidence-basedservices for twice-exceptional students* (pp. 349-362). In Handbook of giftedness in children

Fox, J. E., Schirrmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children.* Cengage Learning.

Kvale, S. (1996). Interviews: An introduction qualitative research interviewing. London: SAGE, *The Interview Situation, 7*, 124-135.

Lovecky, D. V. (1999). "Gifted Children with AD/HD", Poster session presented at 11th. International CHADD Konferans, Washington, DC.

Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, asperger syndrome, and other learning deficits.* London, UK: Jessica Kingsley Publishers.

Lovecky, D. V. (2018).. Kaufman (Ed.), Twice exceptional: supporting and educating bright and creative students with learning difficulties (pp. 83-103). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.001.0001.

Karademir, A. ve Demirel, B. (2020). 48-69 aylık çocukların çizimlerinde "öğretmen": Bir metafor çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30* (2), 189-201.

Karateke, B. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan özel yetenekliler. A. Ş. Soysal-Acar (Ed.), *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu içinde* (ss. 217-224). Nobel Akademik.

Kircher-Morris, E. (2022). Raising twice-exceptional children: A handbook for parents of neurodivergent gifted kids. *Routledge*. https://doi.org/10.4324/9781003237532.

Maker, J. (2003). N. Colangelo ve G. Davis (Ed.), *New directions in enrichment and acceleration.* (pp. 163 - 173). Handbook of Gifted Education.

Marland, S. P. (1972). *Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S.* Commissioner of Education.

Mccoach, D. B., & Siegle, D. (2003). Factors That Differentiate Underachieving Gifted Students From High Achieving Gifted Students. *Gifted Child Quarterly, 47* (2),*144-154.*

McClellan, E. (1985). *Defining giftedness.* 1985 Digest.

National Association for Gifted Children (NAGC) (2017). Asynchronous development.[Electronic version]. Retrieved from https://www.nagc.org/sites/default/files/Publication%20PHP/NAGC%20TIP%2

National Center for Learning Disabilities (NCLD). (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues.* National Center for Learning Disabilities

Okur (2019). *Öğrenme güçlüğü erken belirtileri tarama ölçeğinin psikometrik niteliklerinin belirlenmesi.* [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.] Ulusal Tez Merkezi Açık Erişim Sistemi. Tez no: 555853.

Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği).* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi.] Dicle Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikerisim.dicle.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11468/2949/İlköğretim%20okullarının%20etkili%20okul%20kavramı%20açısından%20değerlendirilmesi%20Batman%20ili%20örneği.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ÖEHY. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.

Özdemir, S., Yalın, H. ve Sezgin, F. (2008). *Eğitim bilimine giriş.* Nobel Yayın Dağıtım.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010b). İlköğretim okul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 213-224.

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algıları üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 13* (4), 2125-2137.

Özdemir, S. ve Kurşun, Z. (2021). Engelliler için destek programı öğrencilerinin akademik motivasyon ve mesleki motivasyonlarının incelenmesi. *Journal Of Sustainable Education Studies, 2* (1), 19-34.

Özdemir, S., ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 2* (2), 295–322.

Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6* (1),27-35.

Özkardeş, O. (2004). A. Kulaksızoğlu, A. E. Bilgili ve M. R. Şirin (Ed.), *İki Kere Farklı: Üstün Yetenekli Olan Çocuklarda Özel Öğrenme Güçlüğü Sorunları.* ,Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 333 – 347). Çocuk Vakfı Yayınları.

Öztabak, M. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 31* (1), 103-124.

Sansom, S. (2015). Gifted students with learning disabilities: A current review of the literature. *Acta Scientiae et Intellectus, 1* (1), 5-17.

Silverman, L. K. (2009). The two-edged sword of compensation: how the gifted cope with learning disabilities. *Gifted Education International, 25* (2), 115-130

Sousa, D. A. (2003). *How the gifted brain learns.* California: Corwin Pres.

Sosland, B. E. (2022). *A call to action: Identification and ınterventıon for twice and thrice exceptional students.* Rowman & Littlefield. Publishers.

Şakar, N. (2022). *İki kere farklılık potansiyeli tarama listesinin geliştirilmesi.* [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.] Ulusal Tez Bankası Açık Erişim Sistemi. Tez No: 738497.

Seyis, S. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin motivasyonları ve duygusal zekaları ile akademik başarıları arasındaki ilişki.* [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.] Ulusal Tez Bankası Açık Erişim Sistemi. https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/654521

Şener, G . (2018). Şema Öncesi Dönem Çocuklarının (4-7 yaş) Okul Temalı Resimlerine İlişkin Yorumlamalar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (2) , 31-42.

Reis, S. M. (2005). Services and programs for academically talented students with learning disabilities. *Theory into Practice, 44*(2), 148-159. doi:10.1207/s15430421tip4402_9

Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivty. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues (pp.*55-90).

Rimm, S. B. (1997). An underachievement epidemic. *Educational Leadership, 54 (*7),18-22.

Ronksley-Pavia, M. (2015). A Model of twice-exceptionality: Explaining and definingthe apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. Journal for the Education of the Gifted, *38 (3)*, 318–340.

Ruban, L. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, *44*(2), 115-124. doi:10.1207/s15430421tip4402_6

Rubenstein, L. D., Pierson, E. E., Wilczynski, S. M., Connolly, S. C. (2013). Fitting the high ability program to the needs of individuals with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, *50* (9), 910-922. https://doi.org/10.1002/pits.21719 .

Roeper, A. (1982). How gifted cope with their emotions. *Roeper Review, 5*, 21-24.

The Understood Team (2019). All about twice-exceptional students. Retrieved from https://www.understood.org/en/friends-feelings/empowering-yourchild/ building-on strengths/all-about-twice-exceptional-students

Trail, B. (2011). Twice-exceptional children understanding, teaching, and counceling gifted students. Texas: Prufrock Press Inc.

Toprakçı, E. & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6* (1), 253-275. https://doi.10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m

Vural, Ö. F., Altıparmak, E., ve Aras, S. E. (2022). Lise Öğrencilerinin Covid-19 ve Covid-19 sürecinde okul ile ilgili algılarının metaforlar yoluyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 23* (1), 1161–1220.

Walker, M. 2002. *Prolegomena to any future philosophy*. Journal of Evolution and Technology.

Wellisch, M., & Brown, J. (2012). An integrated identification and intervention model for intellectually gifted children. *Journal of Advanced Academics*, *23* (2), 145- 167. doi:10.1177/1932202X12438877

Winebrenner, S. (2003). Teaching strategies for twice-exceptional students. *Intervention İn School And Clinic, 38* (3), 131-137.

Yalçınkaya, S. A. (2020). Ortaokul (6.7. ve 8. Sınıf) öğrencilerinin görsel sanatlat dersine yönelik sahip oldukları metaforların çizdikleri resimler yoluyla incelemesi. [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi.] Pamukkale Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/35056/3/arife%20soyupak%20yalçınkaya%20yeni.pdf

Yaşlı, E. (2022). *Özel gereksinimli olan öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algıları.*

[Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.] Ulusal Tez Merkezi Açık Erişim Sistemi. Tez No: 734719.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. ve Güven, Ö. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 3* (3), 55-77.

Yssel, N., Prater, M., & Smith, D. (2010). How can such kid not get it? Finding the right fit for twice-exceptional students in our schools. *Gifted Child Today, 33* (1), 54-61. doi:10.1177/107621751003300113

Yurt, E., Bozer, N., E. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences. 14* (3), 669-685.

Yüner, B., ve Özdemir, M. (2017). Metaforik okul algısı ile okulu terk eğilimi arasındaki ilişkinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37* (3), 1041–1060. https://doi.org/10.17152/gefad.303842

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Yaşam Gözde BACAKOĞLU		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Biyoloji Öğretmenliği	2013
Önlisans	Atatürk Üniversitesi	Çocuk Gelişimi	2022
Lisans	İstanbul Üniversitesi	Çocuk Gelişimi (4. Sınıf)	Devam
Yüksek Lisans	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Eğitim Programı ve Öğretimi	2018
Tez Başlığı	İki kere farklı ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin akademik motivasyon düzeyleri ve okul kavramına yönelik algıları		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNLERİ

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-441516 02.12.2022
Konu : Araştırma İzni-Yaşam Gözde BACAKOĞLU

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 14.11.2022 tarihli ve E-87347630-659-423914 sayılı yazımız.
b) İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 30/11/2022 tarih ve 64613409 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yasam Gözde BACAKOGLU'nun "Akademik Motivasyonlarına Göre İki Kere Farklı Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algıları" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Rektör V.

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (14 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 01477A08-71B2-4019-BA26-9FD95348947C Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeylulüniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Gülcan TOPÇU
Sürekli İşçi

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-64613409 30.11.2022
Konu : Araştırma İzni
Yaşam Gözde BACAKOĞLU

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 14.10.2022 tarihli ve 423914 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 28.11.2022 tarihli ve 12018877-604.01.02-E.64374334 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yaşam Gözde BACAKOĞLU'nun "Akademik Motivasyonlarına Göre İki Kere Farklı Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algılar" konulu araştırmasını İlimizde faaliyet gösteren Ortaokul, Bilim Sanat Merkezi ve Özel Eğitim Uygulama Merkezlerinde uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin Ortaokul, Bilim Sanat Merkezi ve Özel Eğitim Uygulama Merkezlerinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim öğretime aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde uygalanması, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek' in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3- Anket Formları (9 Sayfa)
4- Taahhüt Formu (1 Sayfa)
5- Fiziki Zararları Karşılama Taahütnamesi(1 Sayfa)

Dağıtım:
Dokuz Eylül Üniversitesi
Tüm İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Strateji Geliştirme-1 Bölümü
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: H.DOĞAN V.H.K.İ
Telefon No : 0 (23[illegible]
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
E-Posta:
İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakorgu.meb.gov.tr adresinden 0811-5b42-3448-92f6-5580 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-64374334 28/11/2022
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 14.10.2022 tarihli ve 423914 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yaşam Gözde BACAKOĞLU' nun, "Akademik Motivasyonlarına Göre iki Kere Farklı Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algıları " konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ekli listede belirtilen okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede belirtilen okullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (9 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Telefon No : 0 (23[redacted]
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
E-Posta: [redacted]@meb.gov.tr
İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f249-6435-3518-bbe3-96a2 kodu ile teyit edilebilir.

EK3. ETİK İZİN

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE
02.11.2022

Sayı : E-87347630-659-412609
Konu : Etik Kurul İzni- Yaşam Gözde BACAKOĞLU

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.10.2022 tarihli 393722 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız ile bildirilen başvuru, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01/11/2022 tarihli toplantısında değerlendirilmiş ve toplantıda alınan 11 sayılı karar ile; Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yaşam Gözde BACAKOĞLU'nun, *"Akademik Motivasyonlarına Göre İki Kere Farklı Öğrenciler ile Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algıları"* başlıklı çalışmasının etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiş olup, alınan karar Makamımızca onaylanmıştır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Esra BUKOVA GÜZEL
Rektör V.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: AFD68948-E216-4C9B-B9BE-1A652EED4352 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys

Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak İzmir
KEP Adresi : dokuzeylüluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Pelin ALTIN
Memur

EK 4. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ UYGULAMA İZNİ



Ortaokul öğrencileri için akademik motivasyon ölçeği

Kimden: eyupyurt
Konu: Re: Tez çalışması için kullanılmak istenilen ölçeğin için izin

Tarih: 20 Aralık 2021 18:19
Kime: gözde bacakoğlu

Merhabalar Gözde Hanım, Ölçeği kullanabilirsiniz, Başarılar dilerim.

-------- Orijinal mesaj --------
Başlangıç tarihi: gözde bacakoğlu Tarih: 20.12.2021 18:00 (GMT+03:00)
Alıcı:
Konu: Tez çalışması için kullanılmak istenilen ölçeğin için izin

Merhaba, Eyüp Hocam

Ben Gözde Bacakoğlu,

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamda Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeğinden yararlanmak istiyorum. İzninizle ölçeğe kullabilirmiyim?

İyi günler dilerim.

EK 5. ÖĞRENCİ DEMOKRAFİK BİLGİ FORMU

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çalışmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Lütfen soruları içtenlikle düşünerek cevaplayınız.

Yaşam Gözde BACAKOĞLU & Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

1. Doğum tarihiniz:

Gün ( ) Ay ( ) Yıl ( )

2. Cinsiyetiniz:

Kız ( ) Erkek ( )

3. Şu an devam ettiğiniz okulun adını ve sınıfınızı yazınız.

_____

4. Şu an nerede yaşıyorsunuz? İlçe ve mahalle belirtiniz.

_____

5. Anne ve babanızın medeni durumu nedir?

Evli ( ) Boşanmış ( ) Ayrı yaşıyor ( ) Vefat etmiş ( )

6. Anne ve babanızın yaşları nedir? Yazınız.

Anne: _____ Baba: _____

7. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?

Anne:

Okur yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

Baba:

Okur yazar değil ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( )

8. Anne ve babanızın meslekleri nedir? Yazınız.

Anne: _____ Baba: _____

11. Okul dışında herhangi bir eğitim veya destek alıyor mu? Yazınız.

_____

EK 6. AKADEMİK MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Ortaokul Öğrencileri İçin Akademik Motivasyon Ölçeği

Değerli öğrenci, bu ölçek; neden okula devam ettiğinizi belirlemek için yapılan bir bilimsel araştırmanın yürütülmesi amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle size not vermek ya da sizi eleştirmek amacıyla kullanılmayacaktır. Bu soruların herkes için geçerli doğru yanıtları bulunmamaktadır. Bu nedenle, neden okula gidiyorsunuz? Sorusunu cevaplamak için aşağıda verilen tüm ifadeleri dikkatle okuyunuz. İfadenin karsısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek cevabınızı belirtiniz.

Hiç Uyuşmuyor			Orta Derecede Uyuşuyor			Tamamen Uyuşuyor
1	2	3	4	5	6	7

1	İlerde yüksek bir iş bulabilmeme yardımcı olacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
2	Yeni yerler öğrenmek istediğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
3	İleride seçebileceğim liseye daha iyi hazırlanmamda bana yardımcı olacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
4	Kendi düşüncelerimi başkalarıyla paylaşmak beni mutlu ettiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
5	Dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
6	Çalışmalarımı (ödev, proje vb.) başarı ile tamamladığımda mutlu olduğum için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
7	Okulu bitirebileceğimi kendime kanıtlamak için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
8	Ailemin istediği iyi bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
9	Daha önce hiç bilmediğim şeyleri keşfetmeyi sevdiğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
10	Gelecekte saygın bir liseye girebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
11	İlgi çekici metinler okumaktan zevk aldığım için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
12	İlk zamanlar okula gitmem için geçerli nedenlerim vardır; fakat şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
13	Kişisel hedeflerimi gerçekleştirerek başarılı olmak için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
14	Başarılı olduğumda kendimi önemli hissettiğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
15	İleride iyi bir hayat yaşamak istediğim için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
16	İlgimi çeken konularda bilgimi artırmak için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
17	Gelecekte, daha iyi bir meslek seçebilmemi sağlayacağı için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
18	Derslerde geçen konulara kendimi kaptırmaktan büyük keyif aldığım için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
19	Neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası çok da umurumda değil.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
20	Derslerde zor olan etkinlikleri başarı ile yapabildiğimi görmek bana zevk verdiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
21	Kendimi zeki olduğumu göstermek için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
22	Sınavlarda daha yüksek puanlar alabilmek için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
23	İlgimi çeken konularda beni sürekli öğrenmeye yönlendirdiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
24	Lise de daha başarılı olmamı sağlayacak bilgi ve becerilerimi geliştireceği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
25	Birbirinden farklı ve ilginç konular öğrenirken hissettiğim büyük zevkten dolayı okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
26	Bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamıyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
27	Derslerimde başarılı olmak, beni mutlu ettiği için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)
28	Derslerimde başarılı olabileceğimi kendime göstermek için okula gidiyorum.	(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7)

EK 7. İKİ FARKLI ÖĞRENCİLERİN OKUL ALGILARINA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

İKİ KERE FARKLI ÖĞRENCİLERİN OKUL ALGISI YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

1. Okul……. gibidir. Çünkü……..

2. Sınıf…….. gibidir. Çünkü……..

3. Öğretmen ……. gibidir. Çünkü…….

4. Okuldaki dersler…….. gibidir.. Çünkü……..

5. Sınıf arkadaşım…… gibidir. Çünkü……..

6. Okulda karşı hangi duyguları hissediyorsun? Neden?

EK 8. TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN OKUL ALGILARINA YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRECİLERE YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

1. Okul……. gibidir. Çünkü……..

2. Sınıf…….. gibidir. Çünkü……..

3. Öğretmen ……. gibidir. Çünkü…….

4. Okuldaki dersler…….. gibidir.. Çünkü……..

5. Sınıf arkadaşım…… gibidir. Çünkü……..

Okulda karşı hangi duyguları hissediyorsun? Neden?

