



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: "Kuvvet ve Hareket" Ünitesi Örneği
An Example for The Effect of 5E Model on the Academic Achievement of Students: In The Unit of
"Force and Motion"

GÖKHAN AKSOY, FATİH GÜRBÜZ

Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Okul Müdürleri Üzerine Nitel Bir Araştırma
Leadership in Learning Organizations: A Qualitative Research on School Principals

SERVET ÖZDEMİR, NAZİFE KARADAĞ, ALİ ÇAĞATAY KILIÇ

ATürkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Politika ve Uygulamalar
Education Policies and Practices towards Gifted and Talented Students in Turkey

FATMA ÖZMEN, FATİH KÖMÜRLÜ

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademisyen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla
İncelenmesi

Investigation of Primary Student Teachers' Perceptions about the Concept of Academician through
Metaphor Analysis

SONER POLAT, ÖZLEM APAK, MURAT AKDAĞ

Türkçe Uzaktan Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi
Review of Turkish Distance Education Research

MEHMET BARIŞ HORZUM, MEHMET ÖZKAYA, MUAMMER DEMİRCİ, MUHAMMED ALPASLAN.

Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi
Servant Leadership and School Culture: A Structural Equation Modeling

MİKAİL YALÇIN, ENGİN KARADAĞ

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi
Determination of Secondary Students' Social Skill Levels

MUNİSE DURAN, NADİR ÇELİKÖZ, AYŞEGÜL ÖZDEMİR TOPALOĞLU

İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Derslerindeki Başarı ve Başarısızlıklarının Nedenlerine Yönelik
İnançları

Causal Beliefs of Elementary School Students about the Success and Failure in Music Lessons

SABAHAT BURAK

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ - INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION

2013 AGUSTOS



14(2)

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nce yılda üç kez yayımlanan Hakemli bir dergidir. A triannual refereed journal published by Inönü University, Faculty of Education

2013 AGUSTOS
AUGUST

CİLT 14 SAYI 2
VOLUME 14 ISSUE 2

<http://efdergi.inonu.edu.tr>

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Ağustos
Cilt: 14, Sayı: 2

2013

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

August
Volume: 14, Issue: 2

2013

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



Sahibi İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dekan)	Owner On Behalf of İnönü University Faculty of Education Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ (Dean)
Editör Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ	Editor in-Chief Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör Yardımcıları S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL	Co-Editors S. Nihat ŞAD M.Serdar KÖKSAL
Danışma Kurulu Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Doç. Dr. Numan Durak AKSOY	Advisory Board Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN Associate Prof. Dr. Numan Durak AKSOY
Dil Editörü S. Nihat ŞAD	Language Editor S. Nihat ŞAD
Dergi Sekreteri Selim TOMAN	Journal Secretary Selim TOMAN
Dizgi-Grafik-Tasarım Fatih ÖZDEMİR	Outline-Graphics-Design Fatih ÖZDEMİR
Baskı İnönü Üniversitesi Matbaası	Printed by İnönü University Printing House
İletişim İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Tel: 0422 377 41 60 Faks: 0422 341 00 42 E-posta: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efdergi	Editorial Office İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi 44280 – MALATYA Phone: 0422 377 41 60 Fax: 0422 341 00 42 E-mail: efdergi@gmail.com http://web.inonu.edu.tr/~efjournal
Dizinlenme Bilgileri ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™	Abstracting-Indexing ULAKBİM Social Sciences Database DOAJ (Directory of Open Access Journals) EDNA (Education Network Australia) NEWJOUR (Electronic Journals & Newsletters) The Intute Social Sciences Database Index Copernicus™ EBSCO Education Research Complete™



ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Bülent AKSOY Gazi Üniversitesi- TÜRKİYE	Hana ČTRNÁCTOVÁ Charles University – CZECH REPUBLIC
Muallâ B. AKSU Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Jale ÇAKIROĞLU ODTÜ – TÜRKİYE
Yahya AKYÜZ Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Vehbi ÇELİK Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE
Hüseyin ALKAN Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Aytekin ÇÖKELEZ Ondokuz Mayıs Üniversitesi – TÜRKİYE
Sadegül Akbaba ALTUN Başkent Üniversitesi - TÜRKİYE	Bayram DEMİRCİ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
Sebahattin ARIBAŞ İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE	Özcan DEMİREL Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Battal ASLAN Hakkari Üniversitesi -TÜRKİYE	Semire DİKLİ Georgia Gwinnett College – USA
İbrahim ATALAY Dokuz Eylül Üniversitesi - TÜRKİYE	Süleyman DOĞAN Ege Üniversitesi – TÜRKİYE
Ali BALCI Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	Gazanfer DOĞU Bolu A.İ.B.Ü – TÜRKİYE
Hüseyin BAŞAR Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Burhanettin DÖNMEZ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Nevzat BATTAL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Nevhiz ERCAN Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Martin BILEK University of Hradec Králové – CZECH REPUBLIC	Ş. Şule ERÇETİN Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Bülent BİROL İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	İclal ERGENÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE
Gürhan CAN Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE	Mustafa ERGÜN Kocatepe Üniversitesi – TÜRKİYE
Cevat CELEP Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE	Philip C. van der ESTHUIZEN North-West University –SOUTH AFRICA
Hikmet Yıldırım CELKAN Gaziantep Üniversitesi– TÜRKİYE	Dianne FORBES The University of Waikato –NEW ZEALAND
Tak Cheung CHAN Kennesaw State University – USA	Mehmet GÜNAY Gazi Üniversitesi – TÜRKİYE
Ronald J. CHENAIL Nova Southeastern University – USA	Thienhuong HOANG California State Polytechnic University-USA
Simon CLARKE University of Western Australia, AUSTRALIA	Elif Tekin İFTAR Anadolu Üniversitesi –TÜRKİYE

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

Mira KARNIELI Oranim Teachers' College – ISRAEL	Ragıp ÖZYÜREK Çukurova Üniversitesi -TÜRKİYE
Mehmet Durdu KARSLI ÇOMÜ – TÜRKİYE	Paul J. PACE University of Malta, MALTA
Cahit KAVCAR Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ahmet SABAN Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
Alim KAYA Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi - KKTC	Demetrios G. SAMPSON University of Piraeus - GREECE
Mustafa KILIÇ İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	Ed SMEETS Radboud University - NETHERLANDS
Remzi Y.KINCAL ÇOMÜ- TÜRKİYE	Veysel SÖNMEZ Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Nizamettin KOÇ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Ömer Faruk ŞİMŞEK İzmir Ekonomi Üniversitesi-TÜRKİYE
Fidan KORKUT Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	Mehmet ŞİŞMAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Mustafa KUTLU İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Songül TAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Peter LITCHKA Lyola University – USA	Ömer Faruk TEMİZER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Stewart MARSHALL The University of the West Indies – BARBADOS	Ceren TEKKAYA ODTÜ-TÜRKİYE
Feridun MERTER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Ata TEZBAŞARAN Mersin Üniversitesi - TÜRKİYE
Semra MİRİCİ Akdeniz Üniversitesi - TÜRKİYE	Belma TUĞRUL Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE
Ferhan ODABAŞI Anadolu Üniversitesi- TÜRKİYE	Selahattin TURAN Eskişehir Osmangazi Üniversitesi -TÜRKİYE
Zuhal OKAN Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE	Sibel TÜRKÜM Anadolu Üniversitesi -TÜRKİYE
Selahattin ÖGÜLMÜŞ Ankara Üniversitesi – TÜRKİYE	Cemil YÜCEL Uşak Üniversitesi-TÜRKİYE
Servet ÖZDEMİR Gazi Üniversitesi– TÜRKİYE	Helen WILDY University of Western Australia - AUSTRALIA
A. Sumru ÖZSOY Boğaziçi Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Mehmet ÜSTÜNER İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Oğuz GÜRBÜZTÜRK İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE
Eyüp İZCİ İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	Hasan AYDEMİR İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE



BU SAYININ HAKEMLERİ/ REVIEWERS OF THIS ISSUE

Ağustos 2013 ♦ Cilt 14, Sayı 2



August 2013 ♦ Volume 14, Issue 2

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have reviewed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

Mehmet KARAKUŞ Niyazi ÖZER
Zirve Üniversitesi – TÜRKİYE İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Süleyman Nihat ŞAD Tuba YAVAŞ
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE Zirve Üniversitesi – TÜRKİYE

Tuncay ÖZSEVGİ Nilüfer DİDİŞ
KTÜ – TÜRKİYE Bülent Ecevit Üniversitesi -TÜRKİYE

Serkan ÇELİK Mustafa AKDAĞ
Kırıkkale Üniversitesi – TÜRKİYE İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Mustafa Serdar KÖKSAL H.İbrahim ÇANKAYA
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE Uşak Üniversitesi – TÜRKİYE

Burhan AKPINAR Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Fırat Üniversitesi – TÜRKİYE Fırat Üniversitesi-TÜRKİYE

Barış TOPTAŞ Serpil UMUZDAŞ
Adıyaman Üniversitesi-TÜRKİYE Gaziosmanpaşa Üniversitesi – TÜRKİYE

Ali AKSU Mehmet ÜSTÜNER
Dokuz Eylül Üniversitesi – TÜRKİYE İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE

Hasan DEMİRTAŞ Ahmet SABAN
İnönü Üniversitesi-TÜRKİYE Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE



BU SAYININ HAKEMLERİ (DEVAM)/REVIEWERS OF THIS ISSUE (CONTINUED)

Ağustos 2013 ♦ Cilt 14, Sayı 2



August 2013 ♦ Volume 14, Issue 2

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen ve aşağıda isimleri belirtilmiş olan öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

We appreciate the scholars listed below for their invaluable contributions who have reviewed the articles of this issue of the Inonu University Journal of the Faculty of Education.

Gökçe KURT

İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Canan AYDOĞAN

İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Hasan AYDEMİR

İnönü Üniversitesi -TÜRKİYE

Numan Durak AKSOY

İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Celal Teyyar UĞURLU

Cumhuriyet Üniversitesi – TÜRKİYE





İÇİNDEKİLER

Cilt 14 Sayı 2



Ağustos 2013

	<i>Sayfa</i>
<i>Editör'den</i>	
BURHANETTİN DÖNMEZ.....	<i>i</i>
<i>5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: "Kuvvet ve Hareket" Ünitesi Örneği</i>	
GÖKHAN AKSOY, FATİH GÜRBÜZ	1-16
<i>Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Okul Müdürleri Üzerine Nitel Bir Araştırma</i>	
SERVET ÖZDEMİR, NAZİFE KARADAĞ, ALİ ÇAĞATAY KILINÇ	17-34
<i>Türkiye'de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Politika ve Uygulamalar</i>	
FATMA ÖZMEN, FATİH KÖMÜRLÜ	35-56
<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademisyen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi</i>	
SONER POLAT, ÖZLEM APAK, MURAT AKDAĞ	57-78
<i>Türkçe Uzaktan Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi</i>	
MEHMET BARIŞ HORZUM, MEHMET ÖZKAYA, MUAMMER DEMİRCİ, MUHAMMED ALPASLAN.....	79-100
<i>Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi</i>	
MİKAİL YALÇIN, ENGİN KARADAĞ	101-120
<i>Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi</i>	
MUNİSE DURAN, NADİR ÇELİKÖZ, AYŞEGÜL ÖZDEMİR TOPALOĞLU	121-137
<i>İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Derslerindeki Başarı ve Başarısızlıklarının Nedenlerine Yönelik İnançları</i>	
SABAHAT BURAK	139-156



CONTENTS

Volume 14 Issue 2



August 2013

	<i>Page</i>
<i>Editör's Foreword</i> BURHANETTİN DONMEZ.....	ii
<i>An Example for The Effect of 5E Model on the Academic Achievement of Students: In The Unit of "Force and Motion"</i> Gökhan AKSOY, Fatih GÜRBÜZ	1-16
<i>Leadership in Learning Organizations: A Qualitative Research on School Principals</i> Servet ÖZDEMİR, Nazife KARADAĞ, Ali Çağatay KILINÇ	17-34
<i>Education Policies and Practices towards Gifted and Talented Students in Turkey</i> Fatma ÖZMEN, Fatih KÖMÜRLÜ	35-56
<i>Investigation of Primary Student Teachers' Perceptions about the Concept of Academician through Metaphor Analysis</i> Soner POLAT, Özlem APAK, Murat AKDAĞ	57-78
<i>Review of Turkish Distance Education Research</i> Mehmet Barış HORZUM, Mehmet ÖZKAYA, Muammer DEMİRCİ, Muhammed ALPASLAN.....	79-100
<i>Servant Leadership and School Culture: A Structural Equation Modeling</i> Mikail YALÇIN, Engin KARADAĞ	101-120
<i>Determination of Secondary Students' Social Skill Levels</i> Munise DURAN, Nadir ÇELİKÖZ, Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU	121-137
<i>Causal Beliefs of Elementary School Students about the Success and Failure in Music Lessons</i> Sabahat BURAK	139-156



EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Ağustos 2013 sayımızla sizlerle tekrar beraber olmaktan mutluyuz. Bu sayımızda fen eğitimi, eğitim yönetimi, özel eğitim, öğretmen yetiştirme, uzaktan eğitim, eğitim programları ve öğretim ve müzik eğitimi alanlarında çalışmalar ile siz okurlarımızın karşısındayız. Eğitim alanında yine zengin bir konu yelpazesi sunan bu sayımızda fen bilgisi eğitiminde 5E modelinin katkısı, öğrenen örgütlerde liderlik, Türkiye’de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin eğitimi, sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algıları, Türkiye’de yapılan uzaktan eğitim araştırmaları, hizmetkâr liderlik ve okul kültürü, ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri ve ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenleri konularına odaklanan 20 akademisyen tarafından kaleme alınmış toplam sekiz hakemli makale yer almaktadır. Bu sayımızda yer alan bilimsel çalışmaların bulgularının araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlayacağı umundayız.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ülkemizdeki saygın dergiler arasındaki yerini uzun bir zamandır koruyarak yayın hayatına devam etmektedir. Yayın hayatı boyunca kalitesi gittikçe artan dergimiz sizlere gelecek sayılarında artan bilimsel yayıncılık kalitesi ve anlayışıyla hizmet vermeye devam edecektir. Giderek zenginleşen hakem kurulumuz ve yeni çevrimiçi değerlendirme sistemimiz sayesinde yazarlarımıza daha hızlı ve daha ayrıntılı dönüt alma imkânı sunabilmeyi umuyoruz. Gelecek sayılarla ilgili ayrıntılı bilgileri yeni web sayfamızda (<http://efdergi.inonu.edu.tr>) bulabilirsiniz.

2013 Aralık sayımızda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Inonu University, School of Education

Distinguished readers,

We are most pleased to meet you again in this new issue of August 2013. This issue includes peer-reviewed papers about science education, educational administration, special education, teacher training, distance education, curriculum and instruction and music education. Offering a rich spectrum of subjects about education, the present issue includes a total of eight articles authored by 20 scholars focusing on the effect of 5E Model on the science academic achievement, leadership in learning organizations, education policies and practices about gifted and talented students in Turkey, primary student teachers' perceptions about the concept of academician, research on distance education in Turkey, servant leadership and school culture, secondary students' social skills, success and failure in music lessons. We hope that the findings of the valuable research in this issue will contribute and shed light to the practitioners and future researchers.

Inonu University Journal of the Faculty of Education, which has been publishing for long, has a prestigious place among the respected journals in Turkey. We are going to serve with improving quality and policy of scientific publishing. Thanks to the contribution of new national and international reviewers and new online review system we believe our authors can get quicker and more detailed feedback in the review process. Detailed information is available in our new web site (<http://efdergi.inonu.edu.tr>).

Hope to meet you in the December 2013 issue...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

An Example for The Effect of 5E Model on the Academic Achievement of Students: In The Unit of “Force and Motion”

Gökhan AKSOY

Erzurum MEB, IMKB Primary School

Fatih GÜRBÜZ

Bayburt University, Bayburt Education Faculty

Abstract

The aim of this study is to compare the effectiveness of 5E model and teaching method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education on seventh grade students' academic achievements in the unit “Force and Motion”. The subjects of the study were 57 seventh grade students at a primary school in Erzurum, who were in two different classes and taught by the same teacher at 2011-2012 education year. One of the classes was randomly selected as experimental group (n=27) in which students were thought by means of activities which were prepared according to the 5E model, and the other was determined as the control group (n=30) in which students were thought by teaching method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education. The main instruments for obtaining data were the Force and Motion Academic Achievement Test (FMAAT). The study results were analyzed by SPSS. The data obtained on instruments were evaluated by using descriptive statistic, independent samples t test, paired sample t test and effect sizes. As the result of the research revealed that experimental group in which students were thought by means of activities which were prepared according to the 5E model is more successful than control group in which students were thought by teaching in control group was carried out teaching method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education in the unit “Force and Motion”.

Keywords: Force and Motion, 5E Model, Constructivist Teaching

SUMMARY

The aim of this study is to compare the effectiveness of 5E model and teaching method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education.instruction on seventh grade students' academic achievements in the unit “Force and Motion”.

METHODS

The subjects of the study were 57 seventh grade students at a primary school in Erzurum, who were in two different classes and taught by the same teacher at 2011-2012 education year. One of the classes was randomly selected as experimental group in which students were thought by means of activities which were prepared according to

the 5E model, and the other was determined as the control group in which students were thought by teaching method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education. The main instrument for obtaining data was the FMAAT. FMAAT was prepared by the researchers including the subjects in "Force and Motion" unit. Researchers took the advantage of science and technology course book with the gains of curriculum. After consulting instructors and teachers, some moderations was done and FMAAT was made for 20 multiple choice test questions and the test was applied to 48 8th grade students who had already been taught about related subjects. Reliability coefficient was found ($\alpha= 0.74$). FMAAT was administered to both groups pre-test and post-test for identifying preliminary and last information of students.

RESULTS

In this part you can find the results of the findings and suggestions about what kind of researches can be done. In this study effects of two different teaching models on students' academic achievements were compared in the unit of "Force and Motion". Following results were reached with the help of FMAAT pre-test and FMAAT post-test data. It is seen that with the application of FMAAT, the success level of all student groups is over %54. According to the FMAAT pre-test point averages scores there are no statistically significant differences among experimental group and control group. In science and technology lessons if necessary pre information and theoretical information are higher in students, student will learn easily. So they will be more active in lessons, they will learn by themselves, they will take responsibility and they will use the ways and methods of researches. All student groups' being at the same level according to FMAAT pre-test point average scores can be explained by their having same learning history and learning through the same curriculum. According to the findings which acquired from FMAAT, post-test point statistical analysis of students' academic successes significant differences were seen on teaching "Force and Motion" unit at science and technology lesson with the methods of 5E model and teaching method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education. According to FMAAT post-test results it was concluded that experimental group in which students were thought by means of activities which were prepared according to the 5E model is more successful than control group in which students were thought by method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education in the unit "Force and Motion".

DISCUSSION & CONCLUSIONS

Based on these results, it was concluded that, compared to the method and models suggested by course books developed based on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education, 5E model was more effective in increasing students' academic achievement. In the study, the reason that 5E model was more effective than the method and models suggested by course books developed based

on Science and Technology teaching program and approved by Ministry of Education can be attributed to differences in the application processes of these methods and to the fact that students of experimental group are directed and encouraged to express their ideas in a warm atmosphere, to convey their ideas.

According to the results of this study the following suggestions were made;

1. Students were not accustomed 5E model used in the study. For this reason, firstly applied 5E model should be introduced to the students.
2. The class environment must be designed to easily be applied 5E model.
3. Studies to be conducted with this model taking into account the contents of the subject, time adjustment must be done well.
4. Not only science and technology course, but also in other courses should be performed through 5E model.
5. We think that 5E model should be supported with alternative teaching methods and teachers should design their classes according to the demands of students.
6. This research investigated one school using the same teacher with the 57 students in two different teaching techniques limiting generalizability. Also, a larger sample size across several school districts may increase internal validity as well as increase the generalizability of the findings.

5E Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi: “Kuvvet ve Hareket” Ünitesi Örneği

Gökhan AKSOY

Erzurum MEB, IMKB İlköğretim Okulu

Fatih GÜRBÜZ

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde yürütülen yapılandırmacı 5E modelinin Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerine kıyasla öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Erzurum İl merkezindeki bir ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde aynı araştırmacı tarafından ders işlenen iki şubesindeki 57 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Şubelerden biri 5E modeline göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu (n=27), diğeri ise Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerinin uygulandığı kontrol grubu (n=30) olarak rastgele belirlenmiştir. Veri toplama aracı olarak Kuvvet ve Hareket Akademik Başarı Testi (KHABT) kullanılmıştır. Veriler SPSS programıyla değerlendirilmiştir. Verilerin analizi için bağımsız ve eşleştirilmiş grup t-testi ile etki boyutları ve puan ortalamaları kullanılmıştır. KHABT sonuçlarına göre, 5E modeline göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubunun “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde, Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerinin uygulandığı kontrol grubundan daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuvvet ve Hareket, 5E Modeli, Yapılandırmacı Öğrenme

Fen bilimlerinin insan yaşamıyla ilgili ortaya koyduğu gelişme ve değişiklikler, birçok ülkenin fen bilimleri öğretimi sürecine önem vermesine yol açmıştır. Fen bilimleri öğretiminin dönüm noktalarından biri olan ilköğretim kademesinde kazanılan bilgi ve becerilerin diğer öğretim kademelerinin temelini oluşturması nedeniyle özellikle müfredat programlarının iyileştirilmesi, iyileştirilen bu programların uygulanabilirliği için gerekli imkanların okullara sağlanması ve uygun yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir (Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Çepni ve Çil, 2009). Ancak çoğu öğretmen, ilköğretim kademesindeki öğrencilerini temiz zihinsel yazı tahtası olarak düşünür ve bu boş tahtayı doldurma rolünü üstlenirler. Öğretmenlerin bu yaklaşımdaki temel problem, tahtaların boş olmadığı aksine bazı önbilgiler ve sezgiler içerdiğidir. Bu yaklaşımla yürütülen öğretim faaliyetlerinde öğrenciler pasif bir role girer ve öğretilenlerin kalıcılığı yetersiz olur. Oysa öğrenen bireyler, bilgiyi olduğu gibi kabul etmezler, bilgiyi oluşturur ya da tekrar keşfederler (Perkins, 1999). İlköğretim

kademesinde yürütülen fen ve teknoloji derslerinde, soyut kavramların çoğunlukta olmasından ve çocukların soyut işlem dönemine girmemiş olmalarından dolayı, öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine dahil eden yöntemler oldukça önem taşımaktadır (Nilsson ve Driel, 2010; Thurston vd., 2010). Bu yüzden ilköğretim kademesindeki fen ve teknoloji öğretiminde, öğrencilerin ön bilgilerine önem veren öğretim kuramlarının kullanılması çok önemlidir (Köseoğlu ve Kavak, 2001). Bu kuramlardan biri olan öğrenenin etkin bir şekilde rol aldığı yapılandırmacı öğrenme kuramında sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma, fikirleri savunma, hipotez kurma, sorgulama ve fikirler paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım yoluyla öğrenme gerçekleştirir (Şaşan, 2002). Yapılandırmacılık, bilginin biriktirilmesi ve ezberlenmesi değil, düşünme ve analiz etme ile ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenme kuramında amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Wilson, 1996). Yapılandırmacı kuramda süreç değerlendirilir. Yapılandırmacı kuram, öğrenen bireyleri birbirleri ile karşılaştırmak yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir. Yapılandırmacı kurama göre tüm öğrenmeler zihinde bir yapılandırma sonucu oluşmaktadır. Türkiye’de 2005 yılından itibaren ilköğretim okullarında kademeli olarak yapılandırmacı kurama göre öğretim programı yeniden düzenlenmiş ve 2008 yılında ilköğretimin tüm kademelerinde öğretim programı, yapılandırmacı kurama göre uygulamaya konulmuştur (Çepni ve Çil, 2009).

Yapılandırmacı öğrenmede asıl olan bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır. Bilgi, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretilir (Glaserfeld, 1995; Şaşan, 2002). Yapılandırmacılıkta bütün çaba, öğrenmelerin kalıcılığının sağlanmasının ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Bu süreçte birey, her kazandığı bilgiyle bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar. Çünkü yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine kurulur. Böylece yapılandırmacı öğrenme kuramı var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurar ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirmeyi sağlar. Ancak bu süreç, sadece bilgilerin üst üste yığılması olarak algılanmamalıdır (Şaşan, 2002). Birey bilgiyi gerçekten yapılandırmışsa kendi yorumunu yapacak ve bilgiyi temelden kuracaktır.

5E Modeli

Fen ve Teknoloji Öğretim Programının felsefesini oluşturan yapılandırmacı kuramın uygulandığı öğretim ortamlarında, öğrencilerin aktif olacağı ve daha fazla sorumluluk almalarını sağlayacak öğrenme kuramlarından yararlanılmaktadır. BSCS (Biological Science Curriculum Study)’nin öncü isimlerinden Bybee (1997) tarafından geliştirilen 5E modeli daha çok araştırma esaslı yapılandırmacı öğrenme kuramıyla ve deneysel etkinliklere dayandırılmış bir fen dersi öğretim modelidir. 5E Modeli araştırma merakını artırıp, öğrenci beklentilerini tatmin eden, bilgi ve anlama için aktif bir araştırmaya odaklandırıan beceri ve aktiviteleri içerir. 5E Modeli verilen bilgiler ışığında her aşamada öğrencileri aktivite içine dâhil ederken, öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmalarını da teşvik etmektedir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar

göstermektedir ki, yapılandırmacı kuramdaki yenilikler ve psikolojinin gelişimiyle birlikte çoğu insanın kişisel deneyimleri, daha önce bildikleri, inandıkları yeni bilgiyi bağdaştırma yoluyla daha iyi öğrenilmektedir (Ergin, 2009; Martin, 2000; Özsevgeç, 2006). Bunun için öğrencilerin önceki bilgileri çok önemli olmakla beraber tekrar hatırlatılması için gerekli ön hazırlık yapılmalı ve öğrencilere eski bilgileri hatırlatıcı çalışmalar yaptırılmalıdır (Ergin, 2009; Köseoğlu ve Kavak, 2001).

5E modeli beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; öğrencilerin sahip olduğu ilk kavramları, bilgileri öğretmenin anlamasına izin veren ve anlatılacak ders için odaklanmayı sağlayan Giriş-Katılım (Engage) aşaması, öğrencilerin aktif olarak sorunu çözmek için düşünceler ürettiği ve çözüm yollarına dönüştürdüğü Keşif (Explore) aşaması, öğretmenin öğrencilerin yetersiz olan düşüncelerini daha doğru olan yenileriyle değiştirmesine yardımcı olduğu, gerekli tanımları ve açıklamaları yaptığı ve öğrencilerin en pasif olduğu öğretmen merkezli olan Açıklama (Explain) aşaması, öğrencilerin yeni kavramlarını, tanımlamalarını, açıklamalarını ve yeteneklerini yeni fakat benzer durumlara uygulamalarına olanak sağlandığı Genişletme-Derinleştirme (Elaborate) aşaması ve öğretmenin problem çözerken öğrencileri izlediği ve onlara açık uçlu sorular sorduğu, öğrencilerin kendi gelişimini değerlendirdikleri ve tartışmalar yaptığı Değerlendirme (Evaluate) aşamasıdır (Carin ve Bass, 2001; Çepni, Akdeniz ve Keser, 2000; Keser, 2003; Smerdan ve Burkam, 1999; Turgut, Baker, Cunningham ve Piburn, 1997). İngilizce sözcüklerin baş harflerinden dolayı 5E modeline Rodger Bybee'nin 5E Modeli de denilmektedir (Bybee vd., 2006).

Bu çalışmada “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları üzerine olan etkisini ölçmek için; birçok farklı uygulama biçimi olan yapılandırmacı öğrenme kuramının formlarından biri olan 5E modeli uygulanmıştır. Çalışma alanı olarak “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin seçilmesinin başlıca nedeni; daha önce yapılan birçok çalışmada öğrencilerin bu üneyi öğrenirken yaşadığı öğrenme zorlukları ve üniteye yer alan konularla ilgili birçok kavram yanlışlığına sahip olmalarıdır (Atasoy ve Akdeniz, 2007; Nuhoğlu, 2008; Turgut, Gürbüz ve Turgut, 2011; Yıldız ve Büyükkasap, 2006).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde yürütülen yapılandırmacı 5E modelinin Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerine kıyasla öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ve ünitesinin 5E modeli ve Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerine göre öğretiminin, öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkisinin belirlenmesidir.

YÖNTEM

Bu araştırmada, ilköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesi kapsamında öğrencilerin akademik başarıları üzerine iki farklı öğretim yönteminin etkisini karşılaştırmak için ön-test, son-test kontrol grup deseni esas alınmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006).

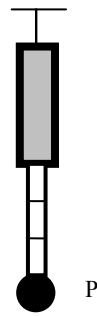
Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Erzurum İl merkezindeki bir ilköğretim okulunda 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde aynı araştırmacı tarafından ders işlenen iki şubesindeki 57 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Şubelerden biri 5E modeline göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu (n=27; 15 kız 12 erkek), diğeri ise Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerinin uygulandığı kontrol grubu (n=30; 16 kız, 14 erkek) olarak rastgele belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Kuvvet ve Hareket Akademik Başarı Testi (KHABT) kullanılmıştır. KHABT yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünite konuları dikkate alınarak, ilköğretim fen ve teknoloji programı ve fen ve teknoloji ders kitaplarından faydalanılarak hedeflenen öğrenci kazanımlarını ve bilişsel süreç becerilerini ölçecek şekilde araştırmacılar tarafından tasarlanmıştır. KHABT, araştırma kapsamındaki deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. KHABT, çoktan seçmeli (4 seçenekli) 20 soru içerecek şekilde oluşturulmuştur. Sorular, fen bilgisi öğretmenliğinde görev yapan 2 öğretim elemanı ve 2 fen ve teknoloji öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Öğretim elemanları ve öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak KHABT’de gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılan düzeltmelerden sonra KHABT, daha önce ilgili üniteyi görmüş olan ilköğretim 8. sınıfta okuyan iki şubedeki toplam 48 öğrenciye uygulanmış ve test ölçümlerinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0.74 olarak tespit edilmiştir. KHABT ile ilgili örnek bir soru aşağıda verilmiştir.

KHABT Örnek Sorusu



En fazla 60 N ölçen bir dinamometre, 5 eşit bölmeyle gösterilmiştir. Buna göre P yükü kaç Newton’dur?

- A) 12
- B) 24
- C) 36
- D) 48

Verilerin Analizi

Araştırmada hem deney hem de kontrol grubuna ön-test ve son-test olarak uygulanan KHABT verilerinin analizi için SPSS paket programından yararlanılarak, bağımsız ve eşleştirilmiş grup *t*-testi ile etki boyutları ve puan ortalamaları kullanılmıştır. İstatistiksel analiz sonuçları yorumlanırken, anlamlılık düzeyi 0.05 alınmıştır. Her bir bağımlı değişken üzerine bağımsız değişkenlerin etkisini test etmek için, etki boyutunu gösteren eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır. Eta kare (η^2) değerlerinin yorumları 0.10 küçük; 0.24 orta ve 0.31 yüksek etki göstermektedir (Cohen, 1988; Leech, Barrett ve Morgan, 2005).

5E Modeli ile Öğretim

5E Modeli ile öğretim yapılan deney grubundaki öğrenciler KHABT ön-test not ortalamaları dikkate alınarak 3 tanesi 4, diğerleri 5 kişiden oluşmak üzere 6 gruba ayrılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce 5E Modelinin nasıl uygulanacağı, aşamalarının neler olduğu, sürecin nasıl değerlendirileceği ve kendilerinden beklenenlerin ne olduğunu belirtmek amacıyla tüm sınıfa bilgilendirme toplantısı yapılmıştır. 5E Modelinin uygulanacağı deney grubunda her hafta derse gelmeden önce işlenecek konular ve yapılacak etkinliklerle ilgili bilgilerin yer aldığı çalışma kağıtları hazırlanarak tüm gruplara dağıtılmıştır. Deney grubunda 5E Modeline göre yürütülen araştırmanın haftalara göre içeriği ve bu süreçte yapılan etkinlikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

5E Modeline Göre Yapılan Araştırmanın Haftalara Göre İçeriği

Konu	GİRİŞ	KEŞİF	AÇIKLAMA	DERİNLEŞTİRME	DEĞERLENDİRME
YAYLAR	Konuya dayalı açık uçlu sorular ve günlük hayattan örnekler	Yaylarla oynayalım etkinliği Yay-ağırlık ilişkisi grafiği	Araştırmacı açıklaması ve sınıf tartışması	Bir dinamometre tasarlayalım etkinliği Farklı dinamometrelerin kullanım amaçları Örnek soru çözümü Grafik yorumlama	Performans Görevi
İŞ VE ENERJİ	Konuya dayalı açık uçlu sorular ve günlük hayattan örnekler	Hangi durumda iş yaparız etkinliği	Araştırmacı açıklaması ve sınıf tartışması	Alternatif Etkinlik Basit sarkaç etkinliği Örnek soru çözümü İş-enerji grafik soruları	Performans Görevi

BASİT MAKİNELER	Konuya dayalı açık uçlu sorular ve günlük hayattan örnekler	Kuvvetin Yönünü Değiştiriyorum Etkinliği Basit Makine tasarımı	Araştırmacı açıklaması ve sınıf tartışması	Aynı işi daha az kuvvetle yapıyorum etkinliği Günlük hayatta kullanılan basit makine örnekleri Örnek soru çözümü	Performans Görevi
SÜRTÜNME	Konuya dayalı açık uçlu sorular ve günlük hayattan örnekler	Kinetik enerjideki azalma etkinliği	Araştırmacı açıklaması ve sınıf tartışması	Alternatif etkinlik Günlük hayatta karşılaşılan sürtünme kuvveti yararlı yönleri ve zararlı yönleri Örnek soru çözümü	Performans Görevi

Deney grubundaki öğrenciler kendilerine önceden verilen çalışma yapraklarındaki konuları araştırarak derse hazırlıklı olarak geldikten sonra gruplara konuyla ilgili açık uçlu sorular sorularak öğrencilerin derse olan ilgisi çekilmeye başlanmıştır. Öğrenciler, konuyla ilgili etkinlikleri grupça yapmışlardır. Araştırmacı bu esnada grup içi etkileşimin yüksek seviyede olmasını sağlayarak 5E modelinin gruplar içinde etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamıştır. Grup üyeleri keşif aşamasındaki etkinlikleri yaptıktan sonra araştırmacı tarafından görülen eksiklikler belirtilmiş ve sınıf içinde tartışma yapılarak gerekli değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan geribildirim sonucunda gruplar derinleştirme aşamasındaki etkinliklerini yapmaya başlamışlardır. Grup üyeleri yine bu aşamadaki etkinlikleri de birlikte yapmaya çalışmışlardır. Çalışma her hafta aynı yöntem uygulanarak toplam 4 haftada bitirilmiştir. Her haftanın sonunda öğrencilere bir sonraki haftayla ilgili performans görevleri verilmiştir. Çalışmanın hemen sonunda öğrencilerin üniteyle ilgili akademik başarılarını ne derece artırdığını belirlemek için KHABT son-test olarak uygulanmıştır.

Kontrol Grubuna Uygulanan Öğretim

Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerine göre öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrenciler, KHABT ön-test not ortalamaları dikkate alınarak 5 kişiden oluşan 6 kümeye ayrılmıştır. Kontrol grubunda dersler, genellikle gösteri deneyleri, düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle işlenmiştir. Konu öğrencilere anlatıldıktan sonra gösterip yaptırma şeklinde etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubuna verilen bilgiler ve çalışma yapraklarındaki etkinlikler, kontrol grubundaki öğrencilere düz anlatım ve soru cevap şeklinde sunulmuştur. Hem deney hem de kontrol gruplarında dersler aynı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Her iki grupta da ders işlenirken yalnızca bilgi aktaran, bulan, yapan değil; daha çok bulduran, yaptıran ve çözdüren durumda olunmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak için ipucu verme, yanıtlarına uygun dönütler ve pekiştireçler verme gibi etkinlikler her

iki grupta da aynı oranda kullanılmaya gayret edilmiştir. Çalışma her hafta aynı yöntemler (gösteri deneyleri, düz anlatım ve soru-cevap) uygulanarak toplam 4 haftada bitirilmiştir. Çalışmanın hemen sonunda öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesiyle ilgili akademik başarılarının ne derece artırdığını belirlenmesi için KHABT son-test olarak uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları üzerine 5E Modeli ve Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği öğretim yöntem ve modellerinin etkisinin araştırılmasından elde edilen bulgular sunulmuştur. KHABT, uygulamaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere bireysel olarak çalışma öncesinde ön-test, çalışmanın hemen sonunda ise son-test olarak uygulanmıştır. KHABT ön-test ve KHABT son-test puan ortalamalarının bağımsız *t* testi analiz sonuçlarının yanı sıra etki boyutlarını gösteren (EB) eta kare (η^2) değerleri hesaplanarak, elde edilen veriler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2
Öğrencilerin KHABT ön-test ve KHABT son-test ortalama puanlarına ait bağımsız t testi analizi ve etki boyutları değerleri

Testler	Deney Grubu		Kontrol Grubu		<i>t</i>	p	EB (η^2)
	X	SS	X	SS			
KHABT ön-test	54.44	9.34	57.67	8.28	1.38	0.17	0.18
KHABT son-test	80.59	8.94	70.33	9.37	4.22	0.01	0.49

Tablo 2’deki verilerin, 0.05 anlamlık düzeyine göre p ve Etki Boyutunu (EB) gösteren eta kare (η^2) değerleri incelendiğinde, KHABT ön-test açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($p>.05$; EB=0.18). Bu verilere göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesine ait hazırbulunuşluk düzeylerinin aynı seviyede olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 2’deki verilerin, 0.05 anlamlık düzeyine göre p ve Etki Boyutu (EB) değerlerine bakıldığında, KHABT son-test ortalama puanları açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($p<.05$; EB=0.49). Her iki gruptaki öğrenim faaliyetleri tamamlandıktan hemen sonra uygulanan KHABT son-test ortalama puanları incelendiğinde deney grubunun “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde akademik başarılarını, kontrol grubuna göre daha çok artırdığı (Deney Grubu=80.59; Kontrol Grubu=70.33) görülmüştür.

Uygulanan öğretim yaşantıları sonucunda hangi grubun akademik başarısını daha çok artırdığını belirlemek için, her iki grubun da ön-test ve son-test puan ortalamalarının eşleştirilmiş grup *t* testi analiz sonuçlarının yanı sıra Etki Boyutunu (EB) gösteren eta kare (η^2) değerleri hesaplanarak, elde edilen veriler Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3
Öğrencilerin KHABT ön-test ve KHABT son-test ortalama puanlarına ait eşleştirilmiş grup t testi analizi ve etki boyutları değerleri

GRUPLAR	KHABT ön-test		KHABT son-test		t	p	EB (η^2)
	X	SS	X	SS			
Deney Grubu	54.44	9.34	80.59	8.94	9.73	0.01	0.82
Kontrol Grubu	57.67	8.28	70.33	9.37	4.49	0.01	0.58

Tablo 3’deki veriler incelendiğinde, deney grubunun eşleştirilmiş grup t testi sonuçlarına göre uygulanan öğretim yönteminin öğrencilerin akademik başarılarında ön-test ve son-test ortalama puanları açısından anlamlı bir fark oluşturduğu ($p < .05$; EB=0.82) belirlenmiştir. Yine kontrol grubunun eşleştirilmiş grup t testi sonuçlarına göre uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarında ön-test ve son-test ortalama puanları açısından anlamlı bir fark oluşturduğu ($p < .05$; EB=0.58) belirlenmiştir. Tablo 3’deki eta kare (η^2) değerlerine göre, hem deney grubuna hem de kontrol grubuna uygulanan öğretim yöntemlerinin öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesindeki akademik başarıları üzerindeki etkisinin [η^2 (Deney Grubu)=0.82; η^2 (Kontrol grubu)=0.58], yüksek düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ancak, bu etki deney grubu için %82 iken, kontrol grubu için sadece %58 olmuştur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonuçlarının yorumu ve tartışması yapılmış, ayrıca bu çalışmada kullanılan yöntemlerle ilgili olarak daha sonra yapılacak çalışmalara ışık tutabilecek bazı öneriler ileri sürülmüştür. Bu çalışmada “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde kullanılan öğretim yöntemleri ve testlere ait tartışmalar aşağıda sırası ile verilmiştir.

KHABT ön-testinin öğrenci gruplarına uygulanmasıyla elde edilen veriler incelendiğinde, tüm öğrenci gruplarının başarı düzeylerinin %54’ün üzerinde olduğu ve gruplar arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür (Tablo 2). Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farkın olmaması her iki grupta geçmişte aynı eğitim-öğretim programı almalarına ve aynı çevrede öğretim görmüş olmalarına bağlanabilir. Ayrıca fen ve teknoloji derslerinde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması, derslerde yapılacak etkinliklerin daha kolay öğrenilmesini ve karşılaşılabilecek soruların daha kolay çözülmesini sağlar. Diğer çalışmalarda da aynı programı alan ve benzer sosyoekonomik yapıya sahip öğrencilerin ön bilgi düzeylerinin aynı seviyede olduğu görülmüştür (Aksoy ve Doymuş, 2011; Doymuş, 2008; Turgut ve Gürbüz, 2010; Zoldosova ve Prokop, 2006).

Uygulamaya katılan öğrencilerin, KHABT son-test puanlarının istatistiksel analizlerinden elde edilen bulgulardan; yedinci sınıf fen ve teknoloji dersi “Kuvvet ve Hareket” ünitesinin işlenişinde, 5E Modeli ve Fen ve Teknoloji öğretim programına dayalı olarak geliştirilen ve MEB tarafından onaylanan ders kitaplarının önerdiği

öğretim yöntem ve modellerinin uygulanması sonucunda öğrencilerin “Kuvvet ve Hareket” ünitesine ait akademik başarıları arasında anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. KHABT son-test puanları açısından deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir (Tablo 2). 5E modeliyle öğrenim gören deney grubunun, kontrol grubuna göre daha başarılı olmalarının nedenleri arasında 5E modelinde ürünün değil sürecin değerlendirilmesi, araştırmacının bu modelde ortam düzenleyici ve danışmanlık rolünü üstlenmesi, bu modelle öğrenim gören bireylerin araştırma ve keşfetmeye yönlendirilmesi, öğretim sürecinde oluşturulan grupların geleneksel öğretim gruplarında oluşturulan kümelerin aksine işbirlikli öğrenme yönteminin ilkelerine uygun olarak oluşturulması sayılabilir (Ergin, 2009; Özsevgeç, 2006; Patro, 2008; Şaşan, 2002; Turgut ve Gürbüz, 2011).

Uygulamaya katılan grupların yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri sonucunda her iki grubun da başarılarını KHABT ön-test ve KHABT son-test puanları açısından anlamlı bir şekilde artırdıkları görülmüştür (Tablo 3). Öğretim sürecinde “Kuvvet ve Hareket” ünitesinde deney grubu akademik başarısını yaklaşık %82 oranında, kontrol grubu ise %58 oranında artırmıştır. Buna göre araştırma kapsamındaki her iki grup öğretim sürecinden yüksek düzeyde faydalanmış olsa da, 5E Modeliyle öğretim gören deney grubunun bu süreçten daha çok yararlandığı belirlenmiştir (Tablo 3). 5E Modelinin bu başarısının temel nedenleri arasında; bu modelle öğretim gören öğrencilerin ders içindeki aktifliklerinin kontrol grubuna göre daha üst düzeyde olması, yeni fen ve teknoloji müfredatının sarmal yapısının 5E modelinin uygulanmasını ve konuların anlaşılmasını kolaylaştırması, bu modelde uygulanan sınıf içi tartışmaların öğrencilerin sosyalleşirmesi ve özgüvenlerini artırmaları sayılabilir (Bozdağın ve Altunçekiç, 2007; Bybee vd., 2006; Çalık, 2006; Ergin, Ünsal ve Tan, 2006; Palmer, 2003; Saka, 2006).

Bu araştırma bulguları çerçevesinde, hem bu araştırmada kullanılan yöntemlerin uygulanmasına hem de bu yöntemler ile araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik tavsiyeler aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmada kullanılan yöntemlere öğrencilerin alışık olmaması ve bu uygulamalar ile ilk kez karşılaşmaları nedeni ile hazırlık çalışmaları yapılmalı, hazırlık çalışmaları esnasında uygulanacak yöntemlerin tanıtılmasına yönelik toplantılar düzenlenmeli, öğrencilerin yöntemin uygulama basamakları ile değerlendirme sürecini anlamaları sağlanmalıdır.

2. 5E Modeliyle ilgili yapılacak araştırmalarda çalışma ortamının bu yöntemlerin işleyiş özelliklerine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Uygun olmayan ortamlarda çalışmaların yapılması durumunda bu yöntemlerin belirlenen hedeflere ulaşılmasında birçok problemle karşılaşılabilir.

3. 5E Modelinin yalnızca fen ve teknoloji derslerinde değil, diğer derslerde de kullanılmalıdır.

4. 5E modeli diğer öğretim modelleriyle (işbirlikli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme) desteklenmesi gerektiğini düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler sınıf ortamını öğrencilerin talepleri doğrultusunda daha rahat ders işleyebilecekleri şekilde düzenlemelidirler.

5. Bu araştırma bir ilköğretim okulundaki aynı araştırmacı tarafından derslerin anlatıldığı toplam 57 öğrenci ve farklı iki yöntem ile sınırlıdır. Bundan sonraki yapılan araştırmalar daha geniş bir öğrenci kitlesiyle yapılmalıdır

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aksoy, G., ve Doymuş, K. (2011). Fen ve Teknoloji Dersinin Laboratuvar Öğretiminde İşbirlikli Öğrenmenin Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-16.
- Atasoy, Ş., ve Akdeniz, A.R., 2007. Newton'un Hareket Kanunları Konusunda Kavram Yanılgılarını Belirlemeye Yönelik Bir Testin Geliştirilmesi ve Uygulanması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 45-49.
- Bozdoğan, A.E., ve Altunçekiç, A. (2007). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 5E Öğretim Modelinin Kullanılabilirliği Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 579-590.
- Bybee, R.W. (1997). *Achieving Scientific Literacy*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Bybee, R.W., Taylor, J.A., Gardner, A., Scotter, P.V., Powell, J.C., Westbrook, A., vd., (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins and effectiveness. *Office of Science Education National Institutes of Health*, 1-80. Colorado Springs.
- Carin, A.A., ve Bass, J.E. (2001). *Teaching Science as Inquiry*. New Jersey, Prentice Hall.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (2nd ed.). 567 p, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çalık, M. (2006). *Bütünleştirici öğrenme kuramına göre lise 1 çözümler konusunda materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çepni, S., Akdeniz, A.R., ve Keser, Ö.F. (2000). Fen bilimleri öğretiminde bütünleştirici öğrenme kuramına uygun örnek rehber materyallerin geliştirilmesi. *19. Fizik Kongresi*, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çepni, S., ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) İlköğretim 1. ve 2. kademe Öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 568 s.
- Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science ve Technological Education*, 26(1), 47-57.
- Ergin, İ. (2009). 5e Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Hatırlama Düzeyine Etkisi: "Eğik Atış Hareketi" Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 11-26.
- Ergin, İ., Ünsal, Y., ve Tan, M. (2006). 5E Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Tutum Düzeylerine Etkisi: "Yatay Atış Hareketi" Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-15.
- Glaserfeld, E.Von. (1995). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. Routledge. Taylor and Francis Group.
- Keser, Ö.F. (2003). *Fizik eğitimine yönelik yapılandırmacı bir öğrenme ortamı tasarımı ve uygulaması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Köseoğlu., ve Kavak, N. (2011). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 139-148.
- Leech, N.L., Barrett, K.C., ve Morgan, C.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and Interpretation*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Martin, D.J. (2000). *Elementary Science Methods: A Constructivist Approach*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomason Learning.
- McMillan, J.H., ve Schumacher, S. (2006). *Research in Education: Evidence- Based Inquiry*. Sixth Edition. Allyn and Bacon, 517 p, Boston, MA.
- Nilsson, P., ve Driel, J. (2010). Teaching together and learning together- Primary science student teacher's and their mentors' joint teaching and learning in the primary classroom. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1309-1318.
- Nuhoglu, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Hareket ve Kuvvet Hakkındaki Bilgilerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(6), 125-143.
- Özsevgeç, T. (2006). Kuvvet ve hareket ünitesine yönelik 5E modeline göre geliştirilen öğrenci rehber materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(2), 36-48.
- Palmer, D.H. (2003). Investigating the relationship between refutational text and conceptual change. *Science Education*, 87, 663-684.
- Patro, E.T. (2008). Teaching aerobic cell respiration using the 5Es. *The American Biology Teacher*, 70(2), 85-87.
- Perkins, D.N. (1999). The Many Faces of Constructivism. *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- Saka, A. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde 5e modelinin etkisi*. Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Smerdan, B.A., ve Burkam, D.T. (1999). Access to constructivist and didactic teaching: who gets IT? Where is It practiced?, *Teachers College Record*, 101, 1-5.
- Şaşan, H.H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Thurston, A., Topping, K.J., Tolmie, A., Christie, D., Karagiannidou, E., ve Murray, P. (2010). Cooperative learning in Science: Follow-up from primary to high school. *International Journal of Science Education*, 32(4), 501-522.
- Turgut, M.F., Baker, D., Cunningham, R., ve Piburn, M. (1997). *İlköğretim Fen Öğretimi*, Ankara: YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Yayınları.
- Turgut, Ü., Gürbüz, F., ve Turgut, G. (2011). *Lise 2. sınıf öğrencilerinin "Kuvvet ve Hareket" Konusundaki Kavram Yanlışlarının Araştırılması*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April 2011, Antalya.
- Turgut, Ü., ve Gürbüz, F. (2010) *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin "ısı ve sıcaklık" konusundaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi*. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 23-25 Eylül, İZMİR.
- Turgut, Ü., ve Gürbüz, F. (2011). Isı ve Sıcaklık Konusunda 5e Modeliyle Öğretimin Öğrencilerdeki Kavramsal Değişime ve Onların Tutumlarına Etkisi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 679-706.
- Wilson, B. G. (1996). What is a constructivist learning environment? In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design* (pp. 3-8). Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Yıldız, A., and Büyükküçük, E. (2006). Fizik Öğrencilerinin Kuvvet ve Hareket Konusundaki Kavram Yanlışları ve Öğretim Elamanlarının Bu Konudaki Tahminleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 268-277.
- Zoldosova, K., and Prokop, P. (2006). Education in the field influences children's ideas and interest toward science. *Journal of Science Education and Technology*, 15(3), 304-313.

İletişim/Correspondence

Gökhan AKSOY
MEB İMKB İlköğretim
Okulu, 25030-Erzurum
Tel: 505 740 44 78
e-mail: aksoy-g@hotmail.com

Leadership in Learning Organizations: A Qualitative Research on School Principals¹

Servet ÖZDEMİR
Gazi University Gazi Faculty of Education

Nazife KARADAĞ
Adıyaman University Faculty of Education

Ali Çağatay KILINÇ
Karabük University Faculty of Letters

Abstract

The purpose of this study was to examine school principals' leadership behaviors in terms of learning organizations and to define the behaviors required for transforming the school into a learning one. A total of ten school principals employed in primary schools in Ankara, Bala participated in the study. Random sampling, one of probabilistic sampling methods, was conducted to define the participants. After thoroughly analyzing the related literature, a semi-structural interview form including seven questions was developed by the researchers and used to gather data in the study. These questions were prepared in accordance with the required leadership behaviors of learning organizations. Content analysis was used to analyze the principals' responds to the questions. Results indicated that school principals' level of having primarily instructional, and then transformational and servant leadership behaviors was not satisfying. Results of the study also demonstrated that school principals needed to develop their skills in design, creativeness, and empathy.

Keywords: Learning organization, leadership, school principal

SUMMARY

Research on learning organizations demonstrates that one of the important variables contributing to learning processes in organizations is the leader of organization and the roles of learning organization leaders are different from traditional ones (Güçlü & Türkoğlu 2003; Senge 1990). Process of organizational learning is derived from the necessities of finding solutions to the problems in a comprehensive way, defining vision, aims, norms, and organizational behaviors, establishing healthy relationships with clients, increasing organizational commitment, providing a superior organizational performance and advantage of competition, stabilizing the needs of organization members, acquiring independence and freedom, taking risks, ensuring

¹This paper was orally presented at the International Conference on New Horizons in Education (June 8-10, 2011, Guarda, Portugal)

variety, widening the viewpoint, attracting the attention of society, comprehending the importance of cooperation and preventing the failure. To successfully achieve the process of organizational learning, leaders have pivotal roles.

Purpose of the Study

The purpose of this study was to analyze school principals' leadership behaviors in the context of leadership behaviors in learning organizations, and to determine the fields of leadership behaviors that administrators were supposed to obtain for supporting the schools' process of becoming a learning organization.

Following questions were asked to school principals to define their level of having leadership qualities which are necessary for learning organization leaders.

1- What are the goals of your school? What have you been doing to achieve your goals?

2- What have you been doing for making your teachers and students go towards those goals?

3- What do you do for your teachers and students to make them adopt your school's vision and contribute to the process of building school vision?

4- What kind of studies have you been doing to make your teachers follow the studies in the field of education?

5- How do you behave when you feel a conflict or a faction among your teachers or your students?

6- If you had a chance to create an extraordinary change at your school, what kind of change would you carry out?

7- When your teachers or students behave in an unusual way that makes no sense to you, how do you react?

METHOD

This study employed a qualitative research method. A semi-structured interview form was used to gather data and descriptive analysis technique was performed to analyze it. A total of ten school principal employed in primary schools in Bala, Ankara participated in the study. Random sampling, one of probabilistic sampling methods, was conducted to define the participants. Yıldırım and Şimşek (2011, p. 104) defines random sampling as " a method in which things in universe have similar characteristics according to certain criteria and each thing in the universe has equal opportunity to participate in the sampling."

FINDINGS

Being a designer leader is seen as one of the qualities of school principals in learning organizations, and it embraces core of organizations' existence and designs all the phases to be achieved in this context. Considering the answers school principals gave to the questions asked to evaluate principals' state of being designer leaders, it seems clear that principals are more likely to focus on intangible purposes and that they haven't formed realistic goals for their schools and that they haven't got the necessary

knowledge of goal that is expected from the leader of an learning organization. Besides, it is seen that school principals are trying to contribute educational activities and teachers' self improvements, however, they are leaving the responsibility for achieving goals to teachers and students and they share this responsibility only by supporting the process. Examining the answers to the questions asked to school principals for determining their adequacy to accomplish their role of servant leadership, it is possible to say that they focus on guidance, sharing school goals, and working in cooperation missions, but they haven't properly accomplished their servant leadership roles.

Another area of leadership that organization leaders must be competent is transformational leadership. When adequacy of school principals on this qualification is examined, it is seen they have been endeavoring to help teachers and students to internalize already developed vision, but they haven't sufficiently incorporated teachers and students into the process of building a school vision. Examining the data about school principals' level of adequacy on instructional leadership, it seems that activities they perform are not enough for instructional leadership qualification. Another leadership ability learning organizations' leaders must have is a systematic approach to events. With the purpose of examining school principals' adequacy on systematic approach, when they were asked what they do during a possible conflict or faction situation in school, it was found out that all of them primarily try to understand the cause of problem and then try to solve it. Indeed, most of them try to solve the problem by establishing a healthy communication environment and they also use various methods. As learning organizations' leaders, another behavior expected from school principals is creativity. Results illustrated that physical condition of school comes first that school principals choose to make extraordinary changes about. Principals rarely think about ideas, which go beyond traditional structure and break boundaries preventing students from enjoying the education environment. Besides, learning organizations' leaders are expected to show empathic behaviors. It is well understood that school principals who participated in this survey haven't got desired level of qualification on this area, too.

DISCUSSION & CONCLUSION

It seems clear that the interviewed school principals don't exactly meet the expectations that learning organizations' leaders are supposed to meet. As designer leaders, they don't have a clear goal knowledge, as servant leaders they are insufficient to make school members feel the core of school's existence, as transformational leaders they don't sufficiently support the process of building a clear school vision and share the vision with their subordinates and ensure them to look to the future confidently in an atmosphere of uncertainty created by globalization, as instructional leaders they don't share new techniques in education with their teachers to increase the quality of educational process and they don't have enough systematic thinking abilities. They aren't also creative enough and they don't show expected empathic behaviors. In the light of results, following suggestions can be made:

- ✓ School principals should be instructed about learning organizations.

- ✓ School principals should be instructed about the leadership abilities that can provide them to transform their schools into learning organizations.
- ✓ School principal should be supported to produce strategies to remove factors that prevent learning.

Similar studies should be conducted on school principals and teachers employed in other levels of education and results should be compared.

Öğrenen Örgütlerde Liderlik: Okul Müdürleri Üzerine Nitel Bir Araştırma¹

Servet ÖZDEMİR

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi

Nazife KARADAĞ

Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Ali Çağatay KILINÇ

Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken liderlik davranışları bağlamında incelemek ve okulların öğrenen örgüt yapısını kazanmaları için okul müdürlerinin yeterli kazanmaları gereken liderlik alanlarını tespit etmektir. Araştırmanın katılımcılarını, Ankara ili Bala ilçesinde görev yapan 10 ilköğretim okulu müdürü oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak gerekli alanyazın taramasının ardından araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular, öğrenen örgüt liderlerinin temel vasıfları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Görüşme yapılan müdürlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, görüşme yapılan okul müdürlerinin başta öğretimsel liderlik, dönüştürücü liderlik ve hizmetkâr liderlik üzere bir çok liderlik alanında eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken tasarım, yaratıcılık ve empati kurma gibi yetenekler açısından da istenilen durumda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenen örgüt, liderlik, okul müdürü

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda yaşanan ekonomik, politik, sosyal ve kültürel değişiklikler örgütlerin amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarının yeniden şekillenmesini sağlamıştır. Örgütlerin bu değişimleri başarı ile yönetebilmesi ve rekabet üstünlüğü kazanması, çevreleri ile sürekli bilgi alış-verişi içerisinde bulunmalarına ve sürekli gelişimi destekleyen bir örgüt yapısına sahip olmalarına bağlı görünmektedir. Başka bir ifadeyle, örgütlerin küresel değişimlere ayak uydurması, öğrenme unsurunun tüm örgütsel süreçlere yaygınlaştırıldığı öğrenen örgütler olmaları ile mümkün olabilir. Öğrenen örgütler ile ilgili yapılan araştırmalar, örgütlerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunan önemli değişkenlerden birinin örgüt liderleri olduğunu ve öğrenen örgüt liderlerinin rollerinin geleneksel liderlerden oldukça farklı olduğunu göstermektedir.

¹ Bu çalışma International Conference on New Horizons in Education'da (8-10 Haziran 2011, Guarda, Portugal) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

(Güçlü ve Türkoğlu 2003; Senge 1990). Örgütsel yaşamın tüm yönlerini etkileyen liderliğin, örgütsel öğrenmenin temelinde bulunması kaçınılmazdır. Liderlerin öncelikli görevlerinden biri, örgütsel öğrenme sürecini geliştirmek olarak görülmektedir (Miranda, Goodman ve Kern 1996; Slater ve Narver 1995). Örgütlerde sorunlara geniş bir yelpazede çözüm bulmak, vizyonu, amaçları ve değerleri tanımlamak, müşterilerle sağlıklı ilişkiler kurmak, örgütsel bağlılığı artırmak, üstün örgütsel performans ve rekabet avantajı sağlamak, örgüt üyelerinin ihtiyaçlarını dengelemek, bağımsızlık ve özgürlük elde etmek, risk almak ve çeşitlilik sağlamak, ufku genişletmek, toplumun dikkatini çekmek, dayanışmanın önemini kavramak ve düşüşü önlemek gibi nedenlerle gelişen örgütsel öğrenme sürecinin başarı ile gerçekleştirilmesi bu dönüşümü gerçekleştirecek liderlerin varlığını zorunlu kılmaktadır (Senge, 1990).

Öğrenen Örgüt

Öğrenen örgütler, mensupların istedikleri sonuçları elde edebilmeleri için sürekli olarak becerilerini geliştirdikleri, yaratıcı düşüncüyü işe koşabildikleri ve bir arada öğrenebildikleri organizasyonlardır (Senge 1990). Öğrenen örgüt yaklaşımında, beş temel öğrenme disiplini tanımlanmıştır. Bunlar sistem düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihni modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmedir. Sistem, belli bir amacı gerçekleştirmek için birbiriyle etkileşerek işleyen parçaların oluşturduğu bütünü ifade etmektedir (Erçetin, 2001). *Sistem düşüncesi*, bir olayın içinde olduğu süreci bütün açıklığı ile gösteren ve bunların kendi içinde bir bütün olarak nasıl değerlendirilebileceği hakkında fikir veren bir yaklaşımdır (Bartell 2001; Senge 1990). Bu bağlamda, sistem yaklaşımının örgütün tümünün çevresiyle ve kendi içsel parçaları veya alt sistemleriyle ilişkisini bir araya getirme ve bunların bütünleştirilmesi için bir temel oluşturma düşüncesinden kaynaklandığını söylemek mümkündür (Eren, 2006). *Kişisel hakimiyet*, istenen sonuçlara ulaşma yeteneğidir (Bartell, 2001). *Zihni modeller*, zihnimize iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı algılayışımızı ve faaliyetlerimizi etkilemektedir (Senge, 1990). *Paylaşılan vizyon*, geleceğe yönelik paylaşılan bir resim ortaya çıkarmaktır. Örgütlerin geleceğe yönelik ortak amaçlar belirleyebilmeleri ve örgütteki bireylerin gerçek bir görme gücüne sahip olmaları, örgütsel gelişim ve öğrenme bağlamında oldukça önemli görülmektedir. Bununla birlikte, paylaşılan vizyon disiplinini benimseyen bir liderden insanlara yukarıdan vizyon aşılamanın etkisinin sınırlı olabileceğini bilmesi beklenmektedir. *Takım halinde öğrenme*, birlikte çalışma ile meydana gelen sinerjik gücü ifade etmektedir. Takım halinde öğrenme sürecinde grup üyeleri kendi varsayımlarını askıya almakta ve diyaloga girmektedirler (Bartell, 2001).

Örgütlerde anılan bu disiplinlerin yerleşme süreçlerini desteklemede en önemli sorumluluk liderlere düşmektedir. Öğrenen organizasyonlarda örgütün bilgi sermayesini oluşturan, geliştiren ve değerlendiren liderler, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olarak çalışanların öğrenmesini desteklemekte ve onları sürekli öğrenme konusunda cesaretlendirmektedirler (Ellinger, Watkins ve Bostrom 1999). Örgütlerin sosyal yapılarının tasarlanmasında önemli sorumlulukları bulunan liderler, örgütsel öğrenmeyi destekleme sürecinde örgütün amaçları, misyonu ve örgüt gelişimini sağlayan öğrenme süreçlerini geliştiren tasarımcılardır (Senge, 1990). Ayrıca, örgütlerde karşılıklı güven esasına dayalı ilişkiler kurmak suretiyle paydaşların örgütsel amaçlara yönelmesini sağlayan (Buchen,1998), insanlara yol gösteren (Senge, 1996) onlara hizmet sunan ve

örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi için örgüt ruhunu tesis eden (Page ve Wong, 2000; Russel, 2001) hizmetkâr liderdir. Bununla birlikte, öğrenen örgütlerin liderleri paydaşların, örgütün vizyonunu benimsemesini sağlayan, örgütsel vizyonun gerçekleştirilmesi için onlara rol ve sorumluluklar veren (Eren, 2001), vizyon ve misyon bilinci oluşturan (Karip, 1998), örgütün amaçlarını yeni bir bakış açısı ile yorumlayan dönüştürücü liderlerdir. Bu bağlamda, dönüştürücü liderlerden sistematik düşünme ve empati kurma becerilerine sahip, yaratıcı ve çevrelerinde meydana gelen değişimlere duyarlı olmalarının beklendiği ifade edilebilir (Güney, 2007).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin liderlik davranışlarını öğrenen örgütlerdeki liderlik davranışları bağlamında incelemek ve okulların öğrenen örgütler haline gelme sürecini desteklemek için okul müdürlerine kazandırılması gereken liderlik davranışlarının hangi alanlarda olacağını belirlemektir.

Araştırma sorularının oluşturulması aşamasında öncelikle öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken liderlik becerilerinin belirlenmesi için yurt içi ve yurt dışındaki ilgili alanyazın taranmış ve üzerinde en çok durulan liderlik alanları belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada, okul müdürlerinin bu liderlik becerilerine sahip olma durumlarını betimlemek için kendilerine şu sorular yöneltilmiştir:

- 1) Okulunuzun amaçları nelerdir? Bu amaçlara ulaşmak için neler yapıyorsunuz?
- 2) Öğretmen ve öğrencilerinizin okul amaçlarınıza yönelmesi için neler yapıyorsunuz?
- 3) Öğretmen ve öğrencilerinizin okulunuzun vizyonunu benimsemeleri ve vizyon geliştirme sürecine katkıda bulunmaları için neler yapıyorsunuz?
- 4) Öğretmenlerinizin eğitim alanında yapılan çalışmalarını takip etmelerini sağlayacak ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?
- 5) Öğrenci ya da öğretmenleriniz arasında bir gruplaşma ya da çatışma hissettiğinizde nasıl davranırsınız?
- 6) Okulunuzda sıra dışı bir değişim yapma imkânınız olsaydı, ne tür bir değişim gerçekleştirdiniz?
- 7) Öğretmenleriniz ya da öğrencileriniz sizin için anlamsız gibi görünen bir takım davranışlar sergilediğinde nasıl davranırsınız?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri çerçevesinde desenlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) nitel araştırmayı "olayların, gerçekleştiği doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ele alındığı ve gözlem, görüşme ve döküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı bir araştırma yöntemi" (s. 39) olarak tanımlamaktadır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Ankara ili Bala ilçesinde görev yapan 10 ilköğretim okul müdürü oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 104) seçkisiz örnekleme yöntemi "evrendeki 'şey'lerin özelliklerinin belirli ölçütler uygulandığında birbirine benzer özellikler gösterdiği ve evrendeki her 'şey'in oluşturulacak herhangi bir örnekleme dahil olma konusunda eşit şansa sahip olduğu bir örnekleme yöntemi" olarak ifade etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu gerekli alanyazın taramasının ardından araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, geçerliği saptanmak üzere eğitim yönetimi alanında çalışan bir profesör, bir doçent ve iki araştırma görevlisinden oluşan uzman grubuna sunulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Görüşmelerin tamamlanmasının ardından görüşme formunda yer alan sorular doğrultusunda temalar, okul müdürlerinin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda ise kodlar oluşturulmuş ve yine alınan uzman görüşleri doğrultusunda kod ve tema listesine son şekli verilerek bulguların tanımlanması ve yorumlanması sürecine hazır hale getirilmiştir. Okul müdürlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilirken, verilen yanıtlar hangi koda denk geliyorsa o kodun frekansı bir kabul edilmiş ve bu işlem bütün görüşme formları için tekrarlanmıştır. Güvenirliğin sağlanması sürecinde ise her bir araştırmacı için kod listesi görüşme yapılan okul müdürü sayısı kadar çoğaltılmış ve okul müdürlerinin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar kod listelerine işaretlenerek temalar için görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenmiştir. Daha sonra Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen P (Uzlaşma Yüzdesi) = $\left[\frac{Na}{Na + Nd} \right] \times 100$ formülü kullanılarak araştırma sorularının güvenilirlik yüzdeleri 1. Soru: %90.3, 2. Soru: %91.6, 3. Soru: % 92.4, 4. Soru: % 95.8, 5. Soru: %93.2, 6. soru: %96.5, 7. Soru: %94.5 olarak bulunmuş ve ölçme aracı % 93.47 güvenilir kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Öğrenen örgütlerde görülen liderlik vasıflarından biri liderlerin, örgütlerinin var olma amaçlarını benimseyen ve bu doğrultuda örgütlerde gerçekleşecek tüm süreçleri tasarlayan tasarımcı liderler olmalarıdır. Bu nedenle görüşmeler esnasında ilk olarak okul müdürlerine "Okulunuzun amaçları nelerdir? Bu amaçlara ulaşmak için neler yaparsınız?" sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 1. ve Tablo 1.1.' de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Okul Müdürlerinin Okullarına İlişkin Amaç Algıları ve Frekans Dağılımları

<i>Kodlar</i>	<i>Tema 1: Amaç Bilgisi</i>	<i>Frekans</i>
✓ Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bireyler yetiştirmek		15
✓ Öğrencileri hayata hazırlamak		13
✓ Topluma faydalı bireyler yetiştirmek		13
✓ Öğrencileri üst öğrenime hazırlamak		12
✓ Çağdaş nesiller yetiştirmek		9
✓ Özgüveni yüksek bir nesil geliştirmek		6
✓ Üst düzey düşünme becerilerine sahip nesiller yetiştirmek		5
✓ Ülke çapında seçkin bir okul olmak		1

Okul müdürlerinin, öğrenen örgüt liderlerinde bulunması gereken amaç bilgisi yeterliğine sahip olma durumlarını belirlemek amacıyla amaç algıları sorusuna ek olarak “okulunuzu amaçlarına ulaştırmak için neler yaparsınız?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 1.1.'de özetlenmiştir.

Tablo 1.1.
Amaçlara Ulaşma Sürecinde Gerçekleştirilen Faaliyetler ve Frekans Dağılımları

<i>Kodlar</i>	<i>Tema 1.1: Amaç Bilgisi-1</i>	<i>Frekans</i>
✓ Kaliteli eğitim hizmeti sunmak		8
✓ Öğretmenlerin kendilerini geliştirecekleri imkânlar sunmak		8
✓ Öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmek		8
✓ Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek etkinlikler		7
✓ Sosyal ve kültürel etkinliklere önem vermek		5

Tablo 1 ve Tablo 1.1 incelendiğinde, okul müdürlerinin, okullarına ilişkin amaçlarını tanımlarken daha çok soyut amaç ifadelerine bağlı kaldıkları görülmüştür. Bu konuda okul müdürlerinden biri “*Öncelikle topluma yararlı bireyler yetiştirmek ve onların iyi ahlak sahibi, vatanını ve milletini seven bireyler olarak yetiştirmek bizim önem verdiğimiz amaçlardandır...*” şeklinde görüş belirtmiştir. Problem çözme gibi üst düzey düşünme becerileri, özgüveni yüksek bireyler yetiştirmek gibi akademik amaçlar ise daha çok ikincil amaç olarak kalmaktadır. Bu bağlamda, okullarının amaçlarını tanımlayan bir okul müdürü “*Çağdaş, Atatürk İlke ve İnkılaplarına bağlı, saygılı, barışçıl, insan haklarına saygılı, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, dünya barışına katkı sağlayabilecek etkin bireyler yetiştirebilmek temel amacımız*” şeklinde bir betimleme yaparken bir başka okul müdürü “*okulumuzun amaçları nitelikli iş gücü yetiştirmek ve öğrencilerimizi üst öğrenime hazırlamak, topluma yararlı bireyler olmalarını sağlamaktır*” şeklinde amaç tanımı yapmıştır. Okul müdürlerinin amaç tanımları incelendiğinde, daha çok soyut amaçlara odaklanmış oldukları ve öğrenen örgüt liderlerinin sergilemiş oldukları amaç bilgisine sahip olma yeterliğine yüksek düzeyde sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca, okul müdürlerinin daha çok eğitsel

faaliyetlere yoğunlaştıkları ve öğretmenlerin gelişimlerine katkı sağlamaya çalıştıkları, amaçlara ulaşma sorumluluğunu öğretmen ve öğrencilere bıraktıkları ve bu sorumluluğu yalnızca süreci destekleyerek paylaştıkları görülmektedir. Bu konuda, bir okul müdürü “*öğrencilerimize kaliteli eğitim imkanları sunarak, öğretmenlerimizin kendilerini geliştirmelerine olanak vererek, en kaliteli biçimde amaçlarımıza ulaşmaya çalışıyoruz*” şeklinde görüş belirtirken bir başka okul müdürü “*öğrencilerimizi okumaya, düşünmeye ve araştırmaya teşvik ediyoruz, ayrıca bunları yaşam biçimi haline getirmelerini sağlıyoruz*” şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüşme yapılan okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik alanındaki yeterliklerini belirlemek amacıyla görüşmeler sırasında onlara “Öğretmen ve öğrencilerinizin okul amaçlarınıza yönelmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Hizmetkâr Liderlik Becerilerine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>Tema 2: Hizmetkâr Liderlik</i>	<i>Frekans</i>
✓ Rehberlik etmek		13
✓ Okul amaçlarını paylaşmak		12
✓ İş birliği içinde çalışmak		12
✓ Amaçlara yönelen üyeleri ödüllendirmek		5
✓ Amaçları oluştururken birlikte karar vermek		2

Okul müdürlerinin “hizmetkâr liderlik” rollerini yerine getirme durumlarının incelenmesi amacıyla sorulan soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde, “rehberlik etmek”, “okul amaçlarını paylaşmak” ve “iş birliği içinde çalışmak” gibi hususlara ağırlık verdikleri görülmektedir. Bu konuda okul müdürlerinden biri;

“öğretmen ve öğrencilerimizin okul amaçlarımızı benimsemesi ve bu amaçlara ulaşmalarının sağlanması için yönetici olarak öncelikle kendi davranışlarımıza dikkat ediyoruz, amaçların önemli olduğunu kendimiz onlara ulaşmaya çalışarak hissettiriyoruz, öğrencilerimize kaliteli bir eğitim sunmanın bizim için ne kadar önemli olduğunu her fırsatta onlarla paylaşıyoruz...”

şeklinde görüş belirtirken amaçlara ulaşma yönünde faaliyetlerde bulunan öğretmen ve öğrencileri ödüllendirdiğini belirten bir okul müdürü ise;

“...öğretmen ve öğrenciler amaçlara ulaştıkları takdirde ne gibi teşviklerle karşılaşacaklarını bilirlerse amaçlara daha çok sarılırlar, bu nedenle amaçlara yönelen kişileri ödüllendirerek, hem amaçlara ulaşan bireyleri motive etmiş oluyoruz hem de onları örnek alan diğer üyeler de bu davranışları sergilemeye başlıyor...”

şeklinde görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu, okul amaçlarını okul toplumu üyeleri ile paylaşarak onların amaçları benimsemelerini sağlamaya çalışsa da amaçlara ulaşma yönünde faaliyet gösteren üyeleri ödüllendirme ve amaç oluşturma sürecinde ortak karar verme davranışının çok fazla sergilenmemesi, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik vasıflarını yeterince taşımadıklarını gösterebilir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik alanındaki yeterliklerini incelemek amacıyla kendilerine yöneltilen “Öğretmen ve öğrencilerinizin okulunuzun vizyonunu benimsemeleri ve vizyon geliştirme sürecine katkıda bulunmaları için neler yaparsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Becerilerine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>Tema 3: Dönüşümcü Liderlik</i>	<i>Frekans</i>
✓ Vizyonu paylaşmak		18
✓ Vizyona bağlılık gösterenleri ödüllendirmek		8
✓ Rol model olmak		5
✓ Vizyon geliştirme sürecine katılımlarını sağlamak		2

Öğrenen örgüt liderlerinin sahip olması gereken bir diğer liderlik yeterliği dönüşümcü liderliktir. Öğrenen örgütlerin liderleri birer dönüşümcü lider olarak gerçekçi bir vizyon oluşturup astlarının bu vizyon etrafında birleşmelerini sağlarlar. Okul müdürlerinin bu alandaki yeterliklerine ilişkin görüşler incelendiğinde, okul üyelerinin geliştirilmiş olan vizyonu benimsemeleri yönünde çaba sarf ettikleri, fakat okul vizyonunun geliştirilmesi sürecine okul üyelerinin katılımını sağlama noktasında yetersiz kaldıkları görülmektedir. Okul vizyonunun benimsenmesi amacı ile vizyonu paylaşma yöntemini tercih eden bir okul müdürü “vizyonun benimsenmesi çok önemli, öğretmen ve öğrenciler vizyonumuzu bilmiyorsa burada yapılan bütün işler boşuna demektir, ... okulda öğretmen ve öğrencilerimizin görebileceği yerlere vizyonumuzu astık, toplantılarda sürekli yineliyoruz...” şeklinde görüş belirtirken, vizyon geliştirme sürecine okul üyelerinin katılımını sağladıklarını belirten bir okul müdürü “öğretmen ve öğrencilerin vizyonu benimsemeleri ancak onu içselleştirmeleri ile mümkün olur, bu düşünceden hareketle vizyon oluşturma sürecinde onların da yer almasına özen gösterdik, önerilerini dikkate aldık...” şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında okul müdürlerine dördüncü olarak “Öğretmenlerinizin eğitim alanında yapılan çalışmalarını takip etmelerini sağlayacak ne tür çalışmalar yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilerek öğretimsel liderlik alanındaki yeterlikleri incelenmeye çalışılmış ve alınan yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Becerilerine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>Tema 4: Öğretimsel Liderlik</i>	<i>Frekans</i>
✓ İnternet kullanımını teşvik etmek		12
✓ Süreli yayınları takip etmelerini sağlamak		11
✓ Bilgilendirme toplantıları düzenlemek		10
✓ Hizmet içi eğitim faaliyetlerine teşvik etmek		8
✓ Seminer ve konferans düzenlemek		5

Bu konuda görüşme yapılan okul müdürlerinin hemen hepsi, öğretmenlerinin eğitim alanında meydana gelen değişimleri takip etmelerini sağlayacak çeşitli

faaliyetlerde bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerinin alandaki yenilikleri takip etmeleri için internet kullanımını teşvik ettiğini belirten bir okul müdürü “her gün yeni bir bilgiyle gözümüzü açıyoruz, dünyanın herhangi bir yerinde eğitim alanında yapılan bir yenilik şüphesiz bizi de etkiliyor ve biz bunların iyi yönde olanlarını alıp kendi öğrencilerimizi eğitirken kullanmaktan mutlu oluyoruz, çünkü onlara daha kaliteli bir eğitim imkanı sunmuş oluyoruz. Bu nedenle, öğretmenlerimizin yeni uygulamaları daha yakından ve kısa sürede takip etmelerini sağlamak amacı ile öğretmenler odamızda bilgisayar aldık, internet bağlantımız da var, öğretmenlerimiz istedikleri an bu bilgisayarları kullanabiliyor” şeklinde görüş belirtirken bu konuda seminer ve konferansların önemine değinen bir okul müdürü ise “bu konuda en etkili yönetimin, alanında uzman kişilerden bilgi alınması şeklinde olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle öğretmenlerimizin, alanında uzman kişilerin verdiği konferans ve seminerlere katılımını sağlıyorum, gerektiği takdirde onları okulumuza davet ediyorum, okulumuzda bu tür bilgilendirme toplantıları düzenliyoruz.” şeklinde bilgi vermiştir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin, öğretmenlerinin alanda meydana gelen yenilikleri takip etmeleri için çeşitli faaliyetlerde bulunmaları onların öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken “öğretmen olarak liderler” vasfına uygun hareket etme çabası içerisinde olduklarını gösterebilir. Ancak anılan çalışmalar liderlerin öğretmenlik vasfı için yeterli görülmemektedir.

Tablo 5’de okul müdürlerinin sistematik düşünme becerilerine ilişkin olarak yöneltilen “Öğrenci ya da öğretmenleriniz arasında bir gruplaşma ya da çatışma hissettiğinizde nasıl davranırsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar ve frekans dağılımları özetlenmektedir.

Tablo 5.
Okul Müdürlerinin Sistematik Düşünme Becerilerine İlişkin Bulgular

Kodlar	Tema 5: Sistematik Düşünme	Frekans
✓ Problemin nedenini araştırmak		15
✓ Problemi çözmeye çalışmak		15
✓ Hakemlik yapmak		13
✓ Sağlıklı ve açık iletişim kurulmasına önem vermek		12
✓ Problem ortaya çıkmadan önlem almak		6
✓ Üst makamlarla iletişime geçmek		4
✓ İlgili başka yönlere kaydıracak etkinlikler düzenlemek		3
✓ İlgilileri cezalandırmak		2
✓ Çatışmadan olumlu sonuçlar elde etmeye çalışmak		1

Görüşme yapılan okul müdürlerinin olaylara sistematik olarak yaklaşma durumlarını incelemek amacıyla onlara okullarında olası bir çatışma ya da gruplaşma durumunda neler yaptıkları sorulduğunda, tamamının öncelikle problemin nedenini anlayarak problemi çözmeye çalıştığı, büyük bir kısmının sağlıklı iletişim ortamı kurularak problemi ortadan kaldırmaya çalıştığı ve farklı bazı yöntemler kullandıkları görülmektedir. Okul üyeleri ya da grupları arasında olası bir çatışma ya da problem

çıkması durumunda problemin nedenlerini anlamaya çalıştığını söyleyen bir okul müdürü “herhangi bir problem meydana geldiğinde öncelikle o problemin nedenlerini araştırırım, problem kaynak eksikliğinden kaynaklanıyorsa kaynakları artırmaya çalışırım; iletişim eksikliği varsa kişiler arasında sağlıklı iletişim kurulmasına çalışırım” şeklinde görüş belirtirken, problem oluşmasına zemin hazırlayacak durumları ortadan kaldırmaya çalıştıklarını vurgulayan bir başka okul müdürü ise bu konuda “Çatışma ve gruplaşma, topluluğun olduğu her yerde mümkündür. Biz o sürece gelmeden önce öğretmenlerin birbirleri arasında iletişimi, diyalogu artırıp, aralarında iş paylaşımını yapar ve zincirin halkası gibi birbirlerine bağlı olduklarını vurgular, bununla birlikte ekip ruhu oluşturulmasını sağlarız.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuda tarafların ilgilerini başka yönlere kaydırmanın etkili bir yöntem olduğunu vurgulayan bir okul müdürü ise “gruplar arasında çatışma olmaması en büyük dileğimiz, ama olmuyor. İnsanların beklentileri ve ilgileri farklı olduğundan çatışmalar kaçınılmaz oluyor. Biz bu durumda ne yapıyoruz: kişilerin sosyal yeteneklerini göz önünde bulundurarak onların ilgi duyabilecekleri etkinlikler düzenliyoruz, bu etkinliklerde onlara rol ve sorumluluk veriyoruz, ilgilerini başka taraflara kaydırarak ortamı yumuşatmaya çalışıyoruz” şeklinde görüş belirtmiştir. Okul müdürlerinin yaratıcılık becerilerine ilişkin olarak kendilerine, “Okulunuzda sıra dışı bir değişim yapma imkanınız olsaydı ne tür bir değişim gerçekleştirdiniz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan yanıtlar ve frekans dağılımları Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6.

Okul Müdürlerinin Yaratıcılık Becerilerine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>Tema 6: Yaratıcılık</i>	<i>Frekans</i>
✓ Fiziki yapı		12
✓ Gelişmiş teknoloji kullanmak		8
✓ Ezbere dayalı eğitimi kaldırmak		6
✓ Öğrenci merkezli eğitim		5
✓ Öğrenciler ilgileri doğrultusunda eğitim vermek		4
✓ İnteraktif eğitim ortamı		1
✓ Sosyal hayat merkezi olan bir okul		1

Tablo 6 incelendiğinde, okul müdürlerinin sıra dışı bir değişim gerçekleştirmeyi istedikleri alanların başında fiziki yapı gelmekte ve bunu gelişmiş teknolojileri kullanmak fikri takip etmektedir. Geleneksel yapının dışına çıkan ve öğrencilerin eğitim ortamından zevk almasını engelleyen kalıpları yıkan düşünceler hemen hemen yok gibidir. Okulunda sıra dışı bir değişim yapmak için öncelikle fiziki yapıda birtakım değişiklikler gerçekleştireceğini söyleyen bir okul müdürü “sınıflarda oturma düzenimiz yıllardır aynı, kalabalık sınıf mevcutları bu düzenin dışına çıkmamızı engelliyor, bununla birlikte okul koridorları genelde basık, çocukların ruhunu daraltıyor, öncelikle okulların mimarisi değişmeli, daha sonra sınıflardaki oturma düzenlerinde değişiklikler yapılmalı diye düşünüyorum” şeklinde görüş belirtirken öğrencilere ilgileri doğrultusunda eğitim verilmesi gerektiğini savunan bir okul müdürü “değişmeyen yargılarımız var, bir öğrenciyi ya sayısalcı ya sözelci yapmak istiyoruz, ya da eşit ağırlıklı, onların farklı ilgilerinin olabileceği aklımıza gelmiyor. Tamam, son yıllarda güzel sanatlar lisesi, yabancı dil ağırlıklı eğitimin verildiği liseler yaygınlaştı, kabul ediyorum, ama neden her okulda bu tür sınıflar olmasın?” şeklinde görüş belirtmiştir.

Okulun sosyal hayatın bir parçası olarak görülmesi gerektiğini savunan bir okul müdürü ise “öğrenci okula gelirken “of ya yine mi okul!” diyerek gelmemeli. Burada onun ilgisini sürekli canlı tutacak aktiviteler de olmalı, çocuk okula gelirken bir eğlence merkezine giderken duyduğu heyecanı, hevesi taşımali içerisinde. Okulun da bir sosyal yaşam alanı olduğunu hissetmeli. Ama ne yazık ki bizim okul sistemimizde bu mümkün değil. Okula gelen çocuk, okulda geçirdiği vakti sosyal hayattan kopuk bir yaşam gibi algılıyor, eğer benim sıra dışı değişim gerçekleştirme gibi bir imkânım olsaydı okulu bir sosyal yaşam alanı haline getirirdim” şeklinde görüş belirtmiştir.

Görüşmeler sırasında son olarak okul müdürlerinin empati kurma becerilerine ilişkin olarak “Öğretmenleriniz ya da öğrencileriniz sizin için anlamsız gibi görünen bir takım davranışlar sergilediğinde nasıl davranırsınız?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar ile frekans dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürlerinin büyük bir kısmının empati kurmaya çalışmadan önce karşıdaki kişinin davranışlarının yanlış olduğu yargısına vardıkları ve onlarla konuşmaya çalıştıkları görülmektedir. Öğretmen ya da öğrencileri anlamaya çalışarak empati kurmak isteyen okul müdürlerinin olduğu da görülmektedir, ancak bu istenilen seviyede değildir. Bununla birlikte, bazı okul müdürleri sergilenen davranışların kendileri için anlamsız olsa bile sergileyen kişi açısından önemini bilmeden bunun anlamsız olduğunu hissettireceğini söyleyeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 7.

Okul Müdürlerinin Empati Kurma Becerilerine İlişkin Bulgular

<i>Kodlar</i>	<i>Tema 7: Empati Kurma</i>	<i>Frekans</i>
✓ Davranışın nedenleri hakkında konuşmayı denerim		12
✓ Onları anlamaya çalışırım/empati kurarım		8
✓ Sergiledikleri davranışın anlamsız olduğunu hissettiririm		7
✓ Toplantılarda bu konulara ağırlık veririm		4
✓ Tepkimi açıkça dile getiririm		2

Davranışın nedenleri hakkında konuşmayı deneyeceğini söyleyen bir okul müdürü “sergilenen anlamsız davranışın altında yatan nedenler neler öncelikle ilgili kişi ile konuşarak bunu anlamaya çalışırım, eğer benim çözebileceğim bir durum varsa ben çözer bu davranışın ortadan kaldırılmasını sağlarım; eğer ben çözemiyorsam gerekli kişilerden, psikologlardan ya da üst kurumlardan yardım isterim” şeklinde görüş belirtirken empati kuracağını belirten bir okul müdürü ise “bu davranışın mutlaka bir nedeni, bir anlamı vardır sergileyen kişi için diye düşünür, ona yüklediği anlamı bulmaya çalışırım, yani empati kurarım.” şeklinde görüş belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Örgütlerde yöneticilerin tasarımcı liderler olarak örgütlerinin açık amaçlara sahip olmaları ve bu amaçlara ulaşmayı sağlayacak etkinliklerde bulunmaları, öğrenen

örgütler oluşturma yolunda gereken önemli liderlik vasıflarından biri olarak görülmektedir (Bamburg, 1997; Senge 1990). Tasarımcı liderler olarak okul müdürlerinin yerine getirmesi gereken roller, öğretimsel ve yönetsel açıdan okullarında gerçekleşen tüm süreçleri planlamak ve eşgüdümlemektir (Pressman, 2007). Görüşme yapılan okul müdürlerinin somut/akademik amaçlara soyut amaçlar kadar odaklanmamış olmaları bu konuda gereken liderlik becerilerine yeterince sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenen örgütlerin yöneticilerinin yerine getirmesi gereken liderlik rollerinden bir diğeri hizmetkâr liderliktir. Hizmetkâr liderler, örgütte bulunan üyelere örgütün var olma nedenini hissettiren liderlerdir (Senge, 1990). Bu bağlamda hizmetkâr liderler olarak öğrenen okul müdürlerinin okul üyelerine okullarının var olma nedenlerini hissettirmeleri beklenmektedir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin bu konudaki genel eğilimlerinin amaçlara ulaşma yönünde gerçekleştirilen faaliyetlerin gösterilme sıklığını artıracak etkinliklerde bulunmak yerine belirli prosedürleri takip etmek şeklinde olduğu görülmüştür. Bu konuda okul müdürlerinin büyük bir kısmının rehberlik faaliyetlerine önem verdikleri ve okul amaçlarını okul üyeleri ile paylaştıkları görülmektedir. Bununla birlikte, okul amaçlarına yönelmiş bireyleri ödüllendirerek ve onları okulun amaçlarının belirlenmesi süreçlerine dahil ederek bireylerin amaçları benimseme düzeylerini artıracak davranışların az sayıda okul müdürü tarafından sergilendiği görülmektedir.

Öğrenen örgütlerde liderlerin sergilemesi gereken bir diğeri liderlik davranışı dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü liderlerin, küreselleşmenin meydana getirdiği belirsizlik ortamında geleceğe yönelik açık vizyonlar oluşturulması sürecini desteklemeleri ve oluşturdukları vizyonu astlarla paylaşmaları, onların geleceğe güvenle bakmalarını sağlamaları gerekmektedir (Akçakaya, 2010). Leithwood'a (1994) göre, dönüşümcü liderlik becerilerine sahip olan liderler, öğretmenlerin örgüte bağlılığını artırmak amacıyla onların çeşitli düzeylerde alınan kararlara katılım göstermelerini sağlamaktadırlar. Jason'a (2000) göre ise dönüşümcü liderler olarak müdürler, okulda paylaşılan bir kültürün oluşturulması için öğrenci ve öğretmenlerine yetki aktarmaktadırlar. Ancak görüşme yapılan okul müdürlerinin vizyon oluşturma sürecine astlarını dahil etme girişimlerinin sınırlı olması onların bu konuda etkili olamadıkları anlamına gelebilir.

Okulların birer öğrenen örgüt olarak kurgulanabilmesiyle okul müdürünün öğrenmeyi desteklemesinin yakından ilişkili olduğunu vurgulayan Bamburg (1997), okul müdürlerinin eğitim-öğretim sürecinin niteliğinin artırılması için öğretmenleri ile eğitim alanında meydana gelen yeni uygulamaları paylaşmaları gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, öğretim liderliği becerilerine sahip olan okul müdürlerinin öğrenci ve öğretmenlerinin öğrenme süreçlerine katkıda buldukları bilinmektedir (Gurr, Drysdale ve Mulford, 2006). Görüşme yapılan okul müdürlerinin, öğretmenlerinin öğretim süreçlerine katkıda bulunmak amacı ile somut çıktılarını gözlemlenebilecek öğretim faaliyetleri desteklemeleri yerine klasik ve informal öğretim süreçlerini desteklemeleri öğretimsel liderlik alanında eksikliklerinin bulunduğu anlamına gelebilir.

Öğrenen örgüt liderlerinin en belirgin özelliklerinden bir diğeri, sistematik düşünme becerilerine sahip olmalarıdır (Güney, 2007). Görüşme yapılan okul müdürlerinin problemin nedenlerini anlamaya çalışarak bu nedenleri ortadan kaldırmaya çalışması sistematik düşünce yapısına sahip olduklarını gösterse de problem

ortaya çıkmadan önlem alınma davranışının çok sık sergilenmemesi bu konuda eksikliklerin bulunduğunu göstermektedir.

Yaratıcılık ve liderlik arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmaların oldukça sınırlı olmasına rağmen (Norris, 1990), öğrenen örgüt liderlerinin yaratıcı olmalarının örgütlerde öğrenme sürecini desteklediği bilinmektedir (Güney, 2007). Goertz'e (2000) göre, okul müdürlerinin başarılı olmaları onların yaratıcı olmalarına bağlıdır. Ancak görüşme yapılan okul müdürlerinin sıra dışı bir eğitim mekanı oluşturma sürecinde okullarının fiziksel durumlarına ve eksikliklerine değinmeleri onların bu konuda günah keçisi aradıklarının bir işareti olabilir.

Öğrenen örgüt liderlerinin temel niteliklerinden bir diğeri empati kurabilmeleridir (Senge, 1990). Görüşme yapılan okul müdürlerinin iletişim sürecinde karşı tarafta bulunan kişiyi anlamaya çalışmaktan çok ortada bir problem var gibi yaklaşmaya çalışmaları ve iletişim kurmaya çalıştıkları bireyin davranışlarını anlamaya yönelik yeterince çaba harcamamaları onların empati kurma alanında eksikliklerinin bulunduğunu göstermektedir. Bu durum okulların öğrenen örgütler haline gelmesi noktasında önemli bir engel olarak değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken liderlik davranışları açısından ele alındığı bu araştırmanın sonuçları, okul müdürlerinin başta öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik ve hizmetkâr liderlik olmak üzere bir çok liderlik alanlarında eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir. Bunun yanında, okul müdürlerinin öğrenen örgüt liderlerinin sahip olmaları gereken tasarım, yaratıcılık, empati kurma gibi beceriler açısından da gelişime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda getirilebilecek bazı öneriler şuyledir:

- Okul müdürlerinin öğrenen organizasyonlar hakkında bilgilendirilmesi sağlanmalıdır.
- Okulların öğrenen örgütler haline getirilmesini sağlamak için okul müdürlerinin liderlik eğitimine önem verilmelidir.
- Okul müdürlerinin, öğrenmeyi engelleyen unsurları ortadan kaldırmalarını sağlayacak stratejiler oluşturmaları sağlanmalıdır.
- Benzer araştırmalar farklı okul kademelerinde görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerle yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Akçakaya, M. (2010). *21. yüzyılda yeni liderlik anlayışı*. Ankara: Adalet.
- Bamburg, J. D. (1997). Learning, learning organizations, and leadership: Implications for the year 2050. <http://www.newhorizons.org/trans/bamburg.htm> adresinden 11.01.2010 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Bartell, S. M. (2001). Training's new role in learning organizations. *Innovations in Education and Teaching International (IETI)*, 38(4), 354-363.
- Buchen, I. H. (1998). Servant leadership: A model for future faculty and future institutions. *Journal of Leadership Studies*, 5(1), 125-134.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol.

- Ellinger, A. D., Watkins, K. E., & Bostrom, R. P. (1999). Managers as facilitators of learning in learning organizations. *Human Resource Development Quarterly*, 10(2), 105-125.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)* Gen. 5. Bası. İstanbul: Beta.
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Erçetin, Ş. (2001). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel.
- Goertz, J. (2000). Creativity: An essential component for effective leadership in today's schools. *Roeper Review*, 22(3), 158-162.
- Gurr, D., Drysdale, L., & Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4), 371-395.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 137-160.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Jason, M. H. (2000). The role of the principal as transformational leader in a multicultural learning community. *High School Journal*, 83(3), 1-9.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16, 443-465.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Miranda, A. O., Goodman, E. D., & Kern, R. M. (1996). Similarities between social interest and contemporary definitions of corporate leadership. *Individual Psychology*, 38(3) 261-269.
- Norris, C. (1990). Developing visionary leaders for tomorrow's schools. *NASSP Bulletin*, 74(526), 6-10.
- Pressman, A. (2007). Good leadership helps practice, the profession, and society. *Architectural Record*, 195(9), 79-80.
- Senge, P. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 1-17.
- Slater, S. F., & Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59, 63-74.
- Page, D., & Wong, P. T. P. (2000). A conceptual framework for measuring servant leadership. In S. Adjibolosoo (Ed.), *The human factor in shaping the course of history and development*. Boston, MA: University Press of America.
- Russell, J. (2001). *Exploring the values and attributes of servant leaders*. Dissertation Abstracts International, 61(12), 4856.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

İletişim/ Correspondence

Servet ÖZDEMİR
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
ANKARA-TÜRKİYE
Tel: +90 312 202 81 59
servetoz@gazi.edu.tr

Nazife KARADAĞ
Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ADİYAMAN-TÜRKİYE
Tel: +90 416 223 19 88
nazifekaradag@adiyaman.edu.tr

Ali Çağatay KILINÇ
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi
ANKARA-TÜRKİYE
Tel: 0312 202 36 61
cagatay0684@hotmail.com

Education Policies and Practices towards Gifted and Talented Students in Turkey

Fatma ÖZMEN

İstanbul University, Open and Distance Education Faculty

Fatih KÖMÜRLÜ

Elazığ Science and Art Center

Abstract

The gifted and talented individuals, who can use and generate new knowledge and can contribute to the new science and technology, has been the most important tenets of the countries in today's global and competitive World. The survival and advancements of nations may be achieved by generating and utilizing new knowledge towards innovative products and services which will ensure the competitiveness of the nations. In this context, diagnosing and educating the gifted and talented children who constitute only two percent of the population, bears great importance. In the past, our country was one of the most prominent countries in the world for the education of gifted and talented children and took a place in the history via educated people. This study, based on the literature review, aimed to examine the policies and implementations and to put forward the current situation towards the education of gifted and talented students in Turkey. Along with the obtained results, some recommendations were developed. Differentiated and versatile programs should be developed in order to meet the needs of the gifted/talented students, the existing programs should be improved, evaluation activities should be enhanced in order to detect the problems and to tackle them, the quality and quantity of the trainers should be increased, and the legal arrangements should be made.

Key Words: *Gifted and talented students, education policies, improvement, schools, teachers*

SUMMARY

Achieving the early identification of the gifted and talented children/students and providing special courses so as to meet their needs are important for enhancing the capacities of those individuals and for the strategic gains of the country. It is necessary for every country to provide responsive educational opportunities to the needs of the gifted and talented children.

There are numerous obstacles that hinder providing adequate education for the gifted and talented students. The common belief that the gifted individuals would develop their extraordinary abilities and lead the societies even if they did not get the necessary training, was one of the causes for the ignorance of training them (Coskun, 2007:1).

At schools, the teachers may not be aware of the characteristics of being talented and gifted on the side of the students (Brody and Mills, 1997). And, since the educational policies in public schools depend on the equality principle, differentiated

and flexible programs are generally avoided and gifted and talented students are overlooked (Gilman, no date). Due to the attitudes of the teachers, the student community in the class, the nature of the course programs, and so many similar reasons hinder the capacity development of the gifted and talented students. And, teachers who are not trained in this field do not welcome the gifted students and may be intolerant towards their extraordinary traits (Lichtenwalter, 2010, p.92). Gifted and talented students in a regular class, even if they have appeared to be successful, in fact, they have exhibited success under their talents (Brody ve Mills, 1997; Lichtenwalter, 2010, s. 92). The teachers, who have the responsibility for identifying and supporting the gifted and talented students, generally do not have the adequate knowledge and skills about how to manage it (McClellan, 1985). Insufficient funds allocated for the identification and training of gifted and talented students is stated as one of the major problems (Lichtenwalter, 2010, s. 91).

After the successful experience of Enderun School in Ottoman State, in Turkey the policies towards the identification and education of the gifted and talented students were not so influential. Although some short-term works can be witnessed, successful educational models, which will meet the requirements of that area have not been developed. The report of Inquiry Commission of Grand National Assembly about gifted and talented students in Turkey revealed that science labs at science high schools were inadequate and libraries were out of date. There was no coordination between the science and art centers, there were problems in the selection of teachers, and the students gave up their art and science studies due to placement exams (Gazete Radikal, 2012). A number of studies and applications towards gifted and talented students were terminated. In the current year, Ford Otosan Primary School, which is the only primary institution implementing programs towards gifted and talented students, was terminated as well (Gazeteport, 2013).

Purpose of the Study

The purpose of this study is, relying on the literature review, to determine the educational implementations and policies towards gifted and talented students in Turkey, and to put forward some recommendations for the improvement of the education. While the education towards gifted and talented students increasingly is gaining importance in the World, there is a felt need for the development of effective educational policies which will enhance the development of education programs meeting the needs of gifted and talented students in Turkey.

Background Information

The giftedness is related with the level of the intelligence. Superior Intelligence is always deemed to reach 130 points and over in the current reliable intelligence IQ tests. On the other hand, talent is a general term defining the inner power for gaining or gained skills; the natural power of doing some works related to mental and psychomotor fields without any learning. In short, it is the power of acting mentally and physically (Karakaş et al. 1998, s. 299). Giftedness and talent are thought together in order to define exceptional capacities of individuals.

In the past, Enderun schools were in a way exceptional students' school in the Ottoman Empire. For those schools, students were carefully selected taking into account their capabilities and intelligence, and were trained in a challenging way for many years. The ones who completed successfully this school, were employed at the top positions in the state governance.

In the world, the main works in education for gifted and talented children/students was started in the beginning of the 20th century. Germany and the United States of America had played a leading role in this regard. Especially the Marland Report in USA made a major impact on gifted and talented education (McClellan, 1985).

In Turkey, some laws such as 5245, 6660, 1416 numbered laws , were put in the use for some exceptional students. Some schools such as Science and Art Centers, Science High Schools, Anatolian High Schools, Beyazit Ford Otosan Primary School, TEVITOL; and some programs such as Talented Students Education Program (UYEP), Heterogeneous Skill Groups, Private Class, may be cited.

CONCLUSION & DISCUSSION

The literature review reveals that the education of gifted and talented students is gaining increased importance. In Turkey, some laws were put in the use, but it is difficult to say that the gifted and talented students were benefit fully of these laws. The policies and practices till that time were not so promising, however, there have been some noticeable initiatives in recent days. At some universities, the departments for the education of gifted and talented students were established, some private schools initiated programs towards exceptional students, and Children's Universities were begun at some universities.

Concomitant with the obtained results, relying on the literature review, some recommendations were made. In this context, the development of the policies for ensuring long term programs towards teacher training and educating of the gifted and talented students bears utmost important. Providing adequate amount of financial support is also necessary for achieving various implementations and activities. Differentiated and versatile programs should be developed in order to meet the needs of the gifted and talented students. The developed programs should be strictly evaluated so as to overcome the possible problems. The coordination among relevant institutions and units should be enhanced, and educated gifted and talented individuals should be supported being employed in the works compatible with their interests and talents. The necessary laws should be generated and the existed laws should be updated for constituting a legal framework for all these policies and implementations.

Türkiye’de Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Eğitimine İlişkin Politika ve Uygulamalar

Fatma ÖZMEN

İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi

Fatih KÖMÜRLÜ

Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi

Özet

Küreselleşen ve rekabetin her düzeyde hissedildiği günümüz dünyasında, hızla gelişen bilim ve teknolojiyi takip edecek, kullanacak ve geliştirecek üstün zekâlı/yetenekli bireyler, ülkelerin en önemli hazineleri haline gelmiştir. Ulusların varlıklarını devam ettirebilmesi ve ilerlemesi, yeni bilgi üretme ve bu bilgiyi yenilikçi ve rekabet avantajı sağlayan ürün ve hizmete dönüştürmekle mümkündür. Bu kapsamda, toplam nüfus içinde genellikle yüzde iki gibi küçük bir oranı oluşturan üstün zekâlı/yetenekli bireylerin tanınması ve eğitilmesi büyük önem taşımaktadır. Ülkemiz geçmişte üstün zekâlıların-yeteneklilerin eğitimi konusunda dünyada en önde gelen ülkelerden birisi olmuş ve yetiştirdiği insanlar ile tarihte iz bırakmıştır. Bu çalışma, literatür bilgisine dayalı olarak, ülkemizdeki üstün zekâlı-yeteneklilerin eğitimi konusundaki politikaları irdelemek ve mevcut durumu ortaya koymak amacı ile gerçekleştirilmiştir. Varılan sonuçlar çerçevesinde, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek farklılaştırılmış ve esneklik gösteren programlar geliştirilmesi, mevcut programların iyileştirilmesi, sorunların belirlenmesi ve üstesinden gelinmesi yönünde değerlendirme etkinliklerine önem verilmesi, yetiştirici kadrolarının desteklenmesi ve gerekli yasal düzenlemelerin yapılması yönünde birtakım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Üstün zekâlı-yetenekli öğrenciler, eğitim politikaları, gelişme, okullar, öğretmenler*

Çağdaş eğitim anlayışı, bireylerin kapasitesinin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri çerçevesinde, mümkün olan en üst düzeye çıkarılmasını sağlama temeline dayanır. Her bireyin eşit eğitim olanaklarından yararlanması demokrasinin temel prensiplerindedir. Bununla birlikte eşit eğitim olanakları aynı eğitim fırsatları anlamına gelmemektedir. Dezavantajlı veya üstün zekâlı öğrenciler özel eğitime ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle de farklılaştırılmış ve zenginleştirilmiş eğitim programlarına gereksinim vardır (Davashgil ve Zeana, 2004, s. 85).

Özel eğitime ihtiyaç duyan kişilerin erken yaşta belirlenmesi ve kapasitelerini geliştirecek yönde gerekli desteğin verilmesi özel eğitim ihtiyacı içerisinde bulunan her birey için önemlidir. Bu kapsamda, üstün zekâlı çocukların gelişimlerine katkıda bulunacak özel programlar, bu çocukların potansiyellerini daha üst düzeylere taşıyabilecektir (Gür, 2006, s.1).

Üstün yetenekli/zekâlı çocukların bilgi ve becerilerini geliştirmeleri yönünde sunulacak programlar, bireysel gelişmeyi artırmanın yanında, toplumsal gelişmeye de katkı sağlayacaktır. Bu bakımdan, üstün zekâlıların eğitimi aynı zamanda toplumsal bir

sorumluluktur [National Association for Gifted Children (NAGC), 2006]. Dolayısıyla, her toplumda varlığı bilinen bu potansiyelden yararlanmak o toplum için stratejik bir gereklilik arz etmektedir (Coşkun, 2007, s.1). Bu gerekliliği yerine getirmek için uzun soluklu eğitim politikalarına ihtiyaç vardır.

Problem Durumu

Üstün zekâlı/yetenekli bireylerin tarih boyunca var oldukları ve toplumların gelişimlerinde önemli roller üstlendikleri bilinmektedir. Bununla birlikte, üstün zekâlı/yeteneklilerin eğitilmesi sürecinde sayısız sorun bulunmaktadır.

Gilman (tarihsiz), genel olarak okulların üstün zekâlı/yeteneklileri desteklediklerini iddia ettiklerini, ancak sonuçların dramatik şekilde farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Çok az sayıda bazı devlet ve özel okulun, üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verebilen farklı alanlarda ve farklı düzeylerde, programlar sunduğu belirtilmektedir.

Alan yazında sayısız araştırma, üstün zekâlı/yetenekli birçok öğrencinin, aynı zamanda öğrenme güçlüğü çekme durumunda kalabildiğine ilişkin sonuçlar sunmaktadır (Brody ve Mills, 1997). Öğretmen tutumu, sınıftaki öğrenci topluluğunun niteliği, ders programlarının niteliği vb. sebeplerle, üstün zekâlı öğrenciler okullarda yeteneklerini geliştirme fırsatı bulamamakta; yaratıcı olmayan ortamlarda, dersi dinleyemez, konuya odaklaşamaz hale gelmekte, yeteneklerini ve zekâlarını yeterince kullanamamaktadırlar. Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin normal bir sınıf içinde, başarılı gibi görünse de, aslında sahip oldukları yeteneklerin çok altında bir başarı sergiledikleri belirtilmektedir (Brody ve Mills, 1997; Lichtenwalter, 2010, s. 92). Diğer yandan, üstün zekâlı/yetenekli öğrencileri belirlemek ve onlara yönelik dersler işlemek sorumluluğunu taşıyan öğretmenler ise, bu öğrencilerin nasıl belirleneceği ve onların ihtiyaçlarına yanıt verecek derslerin nasıl tasarlanacağı konusunda karar vermede sıkıntı çekmektedirler (McClellan, 1985).

Devlet okullarının uyguladığı eğitim politikası, herkese eşit davranma ilkesine dayandığından, devlet okullarında üstün zekâlı/yetenekli öğrenciler çoğunlukla göz ardı edilmekte ve tüm öğrenciler ile aynı koşullar altında eğitilmektedirler. Farklı seçenekler sunamayan bu okulların üstün zekâlı öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt vermesi zorlaşmaktadır (Gilman, tarihsiz).

Okul olanaklarının sınırlılığı yanında, bazı genel inanış ve yaklaşımlar da üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitiminde sorun oluşturabilmektedir. Hangi ortamda ve hangi koşullar altında dünyaya gelirse gelsin, gerekli eğitimi almasalar bile, üstün zekâlı çocukların gelişip olağanüstü yeteneklerini ortaya çıkarabileceklerine ve topluma önderlik edeceklerine yönelik yaygın kanı bu bireylerin eğitimine gereken önemin verilmesini engellemektedir (Coşkun, 2007, s.1).

Üstün zekâlı/yeteneklilerin eğitiminde karşılaşılan diğer bir sorun ise, bu çocukların özel öğretime ihtiyaçları olduğunun fark edilememesidir (Brody ve Mills, 1997). Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarından habersiz olan okul

yönetimleri bu konuya gereken önemi verememektedir. Bir diğer husus ise, toplumların ve eğitim kurumlarının üstün zekâlı öğrencilere karşı bakışlarıdır. Öğrenci değerlendirmelerinde, öğrencilerin üstün yetenekleri genellikle dikkate alınmamaktadır (Brody ve Mills, 1997). Yapılan araştırmalar, bu alanda eğitim almamış öğretmenlerin, üstün zekâlı öğrencilere karşı hoş görüsüz olabildiklerini, husumet beslediklerini ve çalışmalarının genel sınıf içi konularla sınırlı olmasını istediklerini göstermektedir (Lichtenwalter, 2010, s.92).

Sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı toplumlardan gelen öğrencilerin genellikle üstün zekâlı olamayacağı yönünde bir varsayım da gelişmiş bulunmaktadır. Bu topluluklardaki ailelerin çoğunlukla okumamış veya az okumuş olması onların çocuklarındaki üstün yetenekleri keşfetmelerinde ve çocuklarının gelişimi için gerekli programlardan yararlanmalarında da bir engel oluşturmaktadır (Frasier, Garcia and Passow, 1995; Lichtenwalter, 2010).

Okulla ve öğretmenle ilgili faktörler, üstün zekâlı öğrencilerin gelişmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Çeşitli çalışmalar, üstün zekâlı öğrencilerin tanınmasında ve onların akademik başarısında, bu alanda yetiştirilmiş öğretmen sayısının önemli bir yeri olduğunu ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra, üstün zekâlı öğrencilere yönelik programların finansal açıdan aldığı destek miktarı da üstün zekâlı öğrencilere yönelik girişimlerin başarısını etkileyen önemli bir faktör olarak görülmektedir. Amerika Birleşik Devletlerinde, Üstün Zekâlı Çocuklar Milli Kuruluşu (NAGC, 2009), federal hükümetin her 100 dolardan sadece 2 cent’ini üstün zekâlılar eğitimine ayırdığını belirtmektedir (Lichtenwalter, 2010, s. 91, 92).

Avrupa Birliği ülkelerinde de üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tanınmasında ve eğitilmesinde sorunlar yaşanmaktadır. Avrupa ülkeleri, üstün nitelikleri olan öğrencileri tanılamada ve yetiştirmede kararsızlık göstermektedir. Bir görüş, kamu yararı için, farklı öğrencilerin farklı şekilde yetiştirilmesini savunurken, diğer bir görüş yine nedenle, ayrıcalıklı davranmanın demokratik olmadığını ve bir seçkinler topluluğu oluşturacağını savunmaktadır (Persson, 2009, s. 1).

Üstün yeteneklilerin en iyi eğitimi almaları toplumların gelişimleri için son derece önemli olmasına rağmen, ne yazık ki Türkiye’de, Enderun’un kapatılmasından günümüze kadar geçen yaklaşık 1 asırlık süreçte bu alana yeterince önem verilmediği görülmektedir. Günümüzde bu alandaki ihtiyaçlara etkili şekilde yanıt veren eğitim programlarının ve modellerinin oluşturulamaması bu alandaki eğitim politikalarının yetersizliği ve etkisizliğinin bir sonucudur.

“Uluslararası Öğrenci Değerlendirem Programı (PISA), Ekonomik İşbirliği ve Kalınma Örgütü (OECD) tarafından, 15 yaş grubu öğrencilerin, zorunlu eğitim sonunda hayata hazır oluş durumlarını belirlemek amacıyla yaşama geçirilen kapsamlı bir eğitim araştırmasıdır. 2000 yılında uygulanmaya başlanan bu araştırmaya, Türkiye, ilk kez 2003 yılında, daha sonra ise, 2006 ve 2009 yıllarında katılmış ve OECD ülkeleri arasında son sıralarda yer almıştır (MEB, 2012).

TBMM Üstün Yetenekli Çocukları Araştırma Komisyonu raporunda, fen liselerinin laboratuvarlarının yetersiz, kütüphanelerinin güncelliğini yitirmiş olduğu belirtilmektedir. Bilim ve sanat merkezleri arasında eşgüdümün bulunmadığı,

öğretmenlerin seçiminde sorunlar yaşandığı, SBS sınavları yüzünden öğrencilerin sanat çalışmalarını bıraktığı dile getirilen diğer hususlardır (Radikal Gazetesi, 2012). Geçmişten günümüze, üstün zekâli/yeteneklilerin tanınması ve eğitimine ilişkin gerçekleştirilen birtakım uygulamalar, alt yapı sorunu, yetiştirici sorunu, programların etkisizliği gibi nedenlerle sonlandırılmıştır. İçinde bulunduğumuz yılda ise, üstün yetenekli çocuklar için özel bir eğitim programının uygulandığı tek ilköğretim kurumu olan Ford Otosan İlköğretim Okulu yine başarısız bulunarak kapatılmıştır (Gazeteport, 2013).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de, üstün zekâli/yeteneklilerin eğitimi alanında yapılan uygulamaları ve bunlara yön veren eğitim politikalarını ilgili alan yazın eşliğinde kısaca ortaya koymak ve ulaşılan sonuçlar eşliğinde öneriler geliştirebilmektir. Dünya’da bir çok ülkede üstün zekâli-yeteneklilerin eğitimi konusu artan şekilde önem kazanırken, Türkiye’de ihtiyaçlara yanıt verebilecek eğitim programlarının geliştirilmesi ve etkili şekilde uygulanabilmesi için, eğitim politikalarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Osmanlı İmparatorluğu’nun yüzyıllar boyunca ayakta kalabilmesinde en etkili gücü olan Enderun mekteplerinde, üstün zekâli-yetenekliler erken yaşlarda seçilmekte, en iyi eğitim olanaklarıyla yetiştirildikten sonra devlet yönetiminin her kademesinde görev almaları temin edilmekteydi. Bu çalışmada, alan yazına dayalı olarak, Enderun mektepleri örneği yanında, Cumhuriyet sonrasında uygulanan pek çok model ile günümüzde başta Bilim ve Sanat Merkezleri modeli olmak üzere devam eden diğer uygulamaların önemli özellikleri ve bu alandaki politikalar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, konuya ilişkin alan yazın bilgisinin taranması ve ulaşılan sonuçlar eşliğinde yorumlanması yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Üstün Zekâ ve Üstün Yetenek Kavramları

“Zekâ”, akli kullanabilme gücü olarak ortaya çıkmaktadır. Piaget (1952) zekâyı, algılama, özümseme, anımsama gibi zihinsel süreçlerin gelişimi ve etkinlik kazanması olarak tanımlamıştır (Enç, 1995). Alfred Binet (Binet ve Simon, 1961)’e göre zekâ, belirli bir amaca yönelmek, amaca ulaşabilmek için direnmek, uyum sağlayabilmek ve kendini eleştirebilmek eğilimidir (Çağlar, 1990). Gardner ise zekâyı:

1. Bireyin bir veya birden fazla kültürde değer verilen bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi,

2. Gerçek yaşamda karşılaştığı problemlere etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi,

3. Çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıli problemleri keşfetme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Saban, 2001).

Türk Dil Kurumu, zekâyı, "İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlayış, dirayet, zeyreklik, feraset" olarak tanımlamaktadır (TDK, 2010).

Zekâyâ farklı gruplar tarafından farklı anlamlar yüklenebilmektedir. Eğitimcilere göre zekâ öğrenme yeteneği, biyologlara göre çevreye uyum sağlama yeteneği, psikologlara göre ise akıl yürüterek sonuca ulaşma yeteneğidir (Yıldırım, 2004). Zekâ insan beyninin karmaşık bir yeteneğidir (Dağlıoğlu, 1995). Diğer bir deyişle, zihnin pek çok yeteneğinin uyumlu çalışmasıyla ortaya çıkan bir yetenekler bileşkesidir.

Üstün zekâlılık durumu ise zekâ düzeyi ile ilgilidir. Geçerli ve güvenilir zekâ testlerinden her zaman 130 ve üzeri zekâ bölümü puanına ulaşan bir birey üstün zekâlı olarak belirtilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü'nün zeka sınıflandırması aşağıdaki gibidir (Wikipedia, 2013):

- 0-20 Derin Zekâ Geriliđi
- 20-35 Ağır Zekâ Geriliđi
- 35-50 Orta Dereceli Zekâ Geriliđi
- 50-70 Hafif Derecede Zekâ Geriliđi
- 70-79 Sınırdaki Zekâ Geriliđi
- 80-89 Donuk Zekâlılık veya Donuk Normal Zekâ
- 90-109 Normal Zekâ
- 110-119 Parlak Zekâ
- 120-129 Üstün Zekâ
- 130-..... Çok Üstün Zekâ

Diğer yandan, "yetenek" genellikle zekâ ile birlikte ele alınan bir kavramdır. Yetenek, Karakaş vd. (1998, s. 299) tarafından, bir becerinin kazanılmasına ilişkin gizli gücü veya önceden kazanılmış beceriyi ifade eden genel bir terim; kişilerin belirli ilişkileri kavrayabilme, tahlil edebilme, çözümleyebilme ve sonuca varabilme gibi zihinsel özellikleri ve bazı olguları gerçekleştirebilmesi şeklindeki bedensel özelliklerin tamamı; öğrenme olmaksızın kişinin zihin ve devim alanlarındaki doğal iş başarıma gücü vb. pek çok şekilde tanımlandığı dile getirilmektedir (Karakaş vd. 1998, s. 299).

Tarih boyunca toplumları ve insanlığı yüceltmış kişiler üstün zekâlı/yetenekli kişiler arasından çıkmıştır. Denilebilir ki dünya tarihi, bir bakıma üstün yetenekliler tarihidir. Üstün yetenekliler iyi eğitildiğinde, toplumların en değerli hazineleri olurken; iyi bir yönlendirilmediklerinde ise, toplumlar için tehlikeli olabilecek risk gruplarıdır.

Üstün Yetenekli Çocuklar, kendilerine ve topluma katkıda bulunabilmeleri için, normal okul programlarının ötesinde farklılaştırılmış, zenginleştirilmiş eğitim programları ve hizmetlerine ihtiyaç duyarlar. Bu çocuklar belirlenen alanların biri, birkaçı veya bunların birleşmesinden oluşan bir bütünlük içinde yüksek başarıya götüren gizli güçlere sahiptirler (Davaslıgil, 1990; Kirk ve Gallagher, 1989, s. 85; Akkanat, 1999; Ömeroğlu, 2004, s.312; MEB, 2007). Bütün bu özelliklerin yanında güçlü bir benlik ve sezgi gücüne sahip olma, kendini olumlu algılama, kişisel çekicilik ve cesaret gibi kişilik özelliklerinin yanında, uygun sosyo-ekonomik ve kültürel düzey,

ilgi alanlarının yeterince uyarılması, çevrede olumlu modellerin bulunması gibi çevresel etmenler de bireyin üstün olma özelliği kazanmasında etkili olabilmektedir (Dağlıoğlu, 1995, s.14).

Üstün yetenekli çocukların yetenek alanlarına göre tanımlanması ile ilgili önemli bir çalışma 1972'de ABD'de hazırlanmış olan "Marland Raporu'dur." Bu raporda, üstün yetenek aşağıdaki alanların birinde ya da bir kaçında yüksek performans ve başarı gösterme şeklinde tanımlanmıştır (McClellan, 1985).

- Genel zihinsel yetenek
- Özel akademik yetenek
- Yaratıcı/üretici düşünce yeteneği
- Liderlik yeteneği
- Görsel ve gösteri sanatlarında yetenek
- Psiko-motor yetenek

Üstün yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, üretici düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesi olarak da tanımlanmaktadır (Çepni ve Gökdere, 2002, s.1).

Üstün yetenekli birey, herhangi bir yetenek türü veya genel yetenekte nüfusun ortalama %2'sinde rastlanabilen bir üstünlük gösteren kişidir. Üstün yetenekli çocuklar veya gençler, ilgilendikleri alanlarda kendi yaşlıları, çevreleri ve kendileri ile aynı deneyimlere sahip olanlardan daha yüksek bir aşama sergilemektedir (Çatalbaş, 1999, s.16,17).

Üstün Zekâlı/Yetenekliler İçin Özel Eğitimin Gerekliği

Eğitimin temel işlevi kişilerin öğrenme ve üretme kapasitelerini artıracak yönde destek ve olanakları sunmaktır. Tüm bireyler aynı zekâ veya yetenek düzeyine sahip olmadığından, bu durum zaman zaman bireye göre özel uygulamalar yapılmasını zorunlu kılar. Ancak eğitimde ulaşılmak istenen ortak standartlar nedeniyle bireylere ortak özellikler kazandırma ihtiyacı ve eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması isteği büyük gruplarla öğretim uygulamalarını zorunlu kılmaktadır. Bu durumda bireysel yeteneklere göre ortaya çıkan özel ihtiyaçlar karşılanmamaktadır (Çocuk vakfı, 2004, s. 21, 22).

Üstün zekâlı/yeteneklilerin sahip oldukları özelliklerinden dolayı her ortamda ön plana çıkıp, gelişebilecekleri şeklindeki yanlış bir yaklaşım bu çocukların beceri ve potansiyelleri ile ortaya çıkaracakları ürünlerden toplum ve insanlığın yoksun kalmasına yol açmaktadır. Üstün veya özel yetenekli bireylerin yetenekleri doğrultusunda eğitim almaları eğitimde fırsat eşitliği kavramına da uyan bir yapı sağlayacaktır. Böylelikle tüm bireylere kendi yetenek, ilgi ve kapasiteleri oranında eğitim ve olabildiğince gelişebilme fırsatları sağlanacaktır (MEB, 1991).

Üstün Zekâlı/Yeteneklilerin Eğitiminde Tarihsel Süreç

Eflâtun, "Ülküsel Devlet" adlı eserinde üstün yetenekli bireylerin erken yaşta seçilmelerinin ve bilim, felsefe ve metafizik konularında yetiştirilmelerinin gerekliliğini dile getirmiştir. Ona göre, bütün eğitim sisteminin amacı, altın olarak nitelendirilen ve

geleceğin seçkin devlet yöneticilerini oluşturacak, bireyleri eğitim basamaklarında seçerek eğitmektir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998).

Eflâton’un görüşlerinin etkisi, Avrupa’da görülmüştür. 17. yüzyılda Comenius, 18. yüzyılda Thomas Jefferson üstün yetenekli çocukların eğitimi konusuna dikkat çekmişlerdir. Osmanlı İmparatorluğunda ise 16. yüzyılda Eflâton’un görüşlerinin uygulandığı yer Enderun Mektebi olmuştur (Akyüz, 2004, s. 87, 88; Akkutay, 1984, s.28).

Enç’e (2005) göre, Avrupa’da Aydınlanma Çağı’ndan itibaren kurulan varlıklı ailelerin çocuklarının gittiği okullar bu görüşlerin etkisinde kalmıştır. Fransa ve Almanya gibi ülkelerde “Lyceom, Gymnasium, Gramar School” gibi adlarla anılan bu okullar bir çeşit üstün yetenekliler eğitiminin yapıldığı yerler olmuştur. Üstün yetenekliler eğitimine yönelik asıl çalışmalar ise 20. yy başlarından itibaren yapılan denemelerle başlamıştır. Bu konuda Almanya ve ABD öncülük yapmıştır. 1913 yılında Almanya’da üstün yeteneklilere özel sınıf uygulaması denenmiş, 1917’de “yetenekliler okulu” açılmıştır (Enç, 2005, s. 206).

İkinci Dünya Savaşı süresi ve sonrasında, Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nin, askeri ve politik gücü artırmak niyeti, üstün zekâlı/yetenekli bireylere karşı olan ilginin artmasına yol açmıştır. 1950 yılında kabul edilen ‘Ulusal Bilim Vakfı Yasası’ ile de ilk kez üstün zekâlı/yetenekli kişilerin desteklenmesi için federal hükümetin fon ayırması öngörülmüştür (McClellan, 1985). 1957 yılı üstün zekâlı/yeteneklilerin eğitiminde önemli bir tarih olarak kabul edilmektedir. Bu yılda, Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği (SSCB)’nin uzaya ilk yapay uyduyu göndermesi Batılı ülkeler arasında kaygı yaratmış ve üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimi politikaları önem kazanmış, rekabet avantajını yakalayabilme yönünde çalışmaların başlamasına yol açmıştır (Ataman, 1998a). ABD’de 1972 yılında Marland Raporu yayınlanmış, 1984 yılında Eğitim Güvenliği Yasası ile okullarda, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitilmesini de sağlayacak şekilde, öğretmen eğitimi ve öğretimin geliştirilmesi öncelik kazanmıştır (McClellan, 1985). 2001 yılında çıkarılan ve 2002 yılında yürürlüğe giren, “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)” yasası da, sosyal ve etnik kökeni farketmeksizin, tüm öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda eğitim görmelerini öngörmektedir. Bu kapsamda, özel eğitime ihtiyaç gösteren öğrencilerin öğretmenlerinin eğitimine önem verilmesi; ve üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimi için hazırlık programları ve yerleştirme programlarının geliştirilmesi yasa kapsamına alınmıştır (Public Law, 2002).

7 Ekim 1994 tarihli Avrupa Parlamentosu oturumunda alınan kararla, özel ihtiyaçları olan ve azınlık durumundaki üstün zekâlı/yetenekli çocuklar için özel düzenlemelere gidilmesi onaylamıştır (Uzun, 2006, s. 24). Avrupa Birliği ülkeleri içinde, üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitiminde önde gelen ülkelerin başında İngiltere gelmektedir. İngiltere’de, olanakların artırılması, öğretmenlerin yetiştirilmesi özellikle önem verilen konulardır ve yetenekli öğrencilere yönelik özel düzenlemeler yapılmaktadır (Mönks ve Pflüger, 2005, s. 155; Persson, 2009). Okul-Aile birliklerinin de bu alanda büyük rol oynadığı belirtilmektedir (Persson, 2009, s. 1).

Bulgaristan, Hırvatistan, Polonya, Slovenya, Ukrayna, Rusya gibi eski komünist ülkelerde, komünist eğitim yaklaşımının bir devamı olarak, üstün zekâlı/yetenekli

öğrencilerin tanınması ve eğitilmesi için titiz davranılmaktadır. Bununla beraber, Avusturya, Almanya, Belçika, Fransa, İtalya gibi batı, orta ve güney Avrupa ülkelerinin çoğunda, eşitlik ilkesi çerçevesinde, programların zenginleştirilmesiyle, tüm öğrencilerin yeteneklerinin artırılması hedeflenmekte, bazı ülkelerde üstün zeka ve yetenek sergileyen öğrencilerin, sınıf atlaması sağlanmaktadır (Persson, 2009, s. 4, 5).

Danimarka, İskandinavya, İsveç, Norveç gibi kuzey Avrupa ülkeleri eğitimde eşitlik ilkesine titizlikle uymakta ve üstün zekalı/yetenekli öğrencilere yönelik bir devlet politikası bulunmamaktadır (Persson, 2009, s. 4, 5). Finlandiya'da da üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik herhangi bir yasa bulunmamasına karşın, okul öncesinden üniversite düzeyine varıncaya dek, tüm eğitim basamaklarında, üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin de ihtiyaçlarına yanıt veren, farklılaştırılmış ve zengin bir eğitim hizmeti sunulmaktadır (Persson, 2009, s. 4; Mönks ve Pflüger, 2005, s. 155).

Osmanlı Devletinde Üstün Zekâlı/Yeteneklilerin Eğitimi

Dünyada üstün yetenekli öğrencilerin tespit edilmesi ve eğitilmesiyle ilgili ilk ve en sağlıklı çalışmayı Enderûn Mektebi'yle Osmanlı Devleti'nin yaptığı belirtilmektedir (Tarhan, 2008). Osmanlı Devleti'nde medrese haricindeki en köklü eğitim kurumu olan Enderunda okuyan öğrencilere özelleşmiş ve ihtisaslaşmış bir tür eğitim verilmekteydi. Enderun, kitle eğitiminden ziyade, yükseldikçe alanı daralan bir piramit gibi düşünülmüş ve piramidin tepesine tırmanmayı özendiren ve zorlaştıran sıkı bir disiplin ve eleme düzeni üzerine oturtulmuştu (İhsanoğlu, 1999). Osmanlı Devleti'nin ihtiyaç duyduğu devlet adamı kadrosu bu mektepten yetişirdi (Deri, 2008).

Enderun mektepleri, kişinin yeteneklerine değer verip onları en iyi biçimde geliştirerek, üstün yeteneklilerin eğitiminde "dünyadaki ilk sistemli eğitim" örneğini oluşturmaktadır. Enderun mektepleri, pek çok batılı kaynağa göre, Osmanlı Devleti'nin altı yüzyıl boyunca devam etmesinin temel nedeni olarak gösterilmektedir. Amerika'da Enderun Mektepleri hakkında 300'den fazla yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmıştır (Öztuna, 1976, s. 36; İpşirli, 1995).

Enderun mekteplerindeki eğitim sisteminde devşirmeler uzman bir ekip tarafından seçilirdi. Rumeli'nin Hıristiyan ahalisinin köylerinde oturanların çocuklarına seçimde öncelik tanınırdı. Seçimde aşağıdaki hususlara dikkat edilirdi;

- Soylu ve rahip çocuklarına öncelik verilirdi.
- Kellik, şaşılık veya başka bir özürlü olanlar alınmazdı.
- İki kardeşten sadece birisi alınırdı.
- Adayın sağlıklı, gürbüz, yakışıklı ve becerikli olmasına özellikle öncelik verilirdi. Seçimde pratik zekâ testleri de yapılırdı (Özsoy ve Enç, 1975; Akkutay, 1984).

Gönüllülük esasına dayanan devşirme işi, ailelerin onayı ve rızasıyla gerçekleşirdi (Çetinkaya, 2009). Ergenlik döneminde olan bu gençler, önce Anadolu'da seçilmiş Türk çiftçi ailelerinin yanlarına verilir, üç dört yılda Türk ve Müslüman kültürünü kazandıktan sonra da İstanbul ve Edirne'deki çeşitli saraylara yerleştirilirdi. Bu sarayların eğitime tahsis edilmiş odalarında 6 ile 8 yıl arasında eğitim görürlerdi. Burada acemi oğlanlar olarak fizikî ve ruhî talimler ve terbiyeler aldıktan sonra "çıkma"

denilen mezuniyet usulüyle imparatorluğun farklı bölgelerindeki görev yerlerine tayin olunurlardı. Bunlar arasında en yetenekli olanlarının, yaklaşık %30’u daha iyi bir eğitim almak üzere Enderun’a kabul edilirdi. Buradaki eğitim yaklaşık 8-10 yıl sürer, mezunlar alanlarına ve performanslarına uygun pozisyonlara yerleştirilirdi (Kazıcı,1999, s.359; Kılıç, 1997, s.36, Uzunçarşılı, 1988).

Enderun Mektebi’nde kişilerin yetenekleri, yapılan testler sonucunda belirlenerek eğitim bu doğrultuda yapılırdı. Osmanlı Devleti, Enderun Mektebi’nde çocuğun yeteneklerini, ilgilerini ve bireysel farklılıklarını ön plana çıkarmayı amaçlayan “Çocuğa Göre Eğitim İlkesi” anlayışını başarıyla uygulamıştır (Akkutay, 1984).

Enderun Mektebi’nde eğitim öğretim faaliyetleri bir bütün olarak ele alınır ve uygulamalı olarak yapılırdı. Bugünkü Japon eğitim sisteminin temelini oluşturan “uygulama ağırlıklı” eğitim sistemi, yüzyıllar öncesinde Enderun Mektebi’nde başarıyla uygulanmıştır (Enç, 2005, s.7; Akkutay, 1984, s.38; Kazıcı, 1999, s.361).

Enderun’da eğitim, on iki terfi sınavı ile şekillenen, aşamalı bir yapıya sahipti. Ancak, sınav başarısı yanında, öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve bireysel farklılıkları da önemli bir rol oynardı. Çok üstün başarı göstermeyen öğrenciler, Enderun’u tamamlayamaz, ara kademelerde bir birliğe tayin olunurdu. Bazı uzmanların, Osmanlıların elitleşmesini sağlayan bu rekabetçi ve başarısızlığı affetmeyen buluşuna “eğitim mucizesi” demeyi tercih etmeleri bu yüzdendir (Sertoğlu, 1986, s.98; Armağan, 2008, s.33; Öztuna, 1976, s.289).

Enderunda eğitim, aşağıdan yukarıya doğru eğitim aşamasını gösteren ve “oda” olarak adlandırılan 6 kısımdan oluşur ve eğitim hem uygulamalı ve de kuramsal olarak verilir (Armağan, 2008, s.33; İpşirli, 1995, s.187; Özbilgen, 1996, s.230). Osmanlı Devleti’nde gerileme dönemi ile başlayan çöküş, Enderun’u da etkilemiş, eğitim etkililiğinde düşüş yaşanmıştır (Doğan, 1997).

Yaklaşık 100 yıl önce eğitim-öğretime son verilen Enderun Mektebi 400 yıl boyunca sayısız nitelikli insan yetiştirmiş, uygulanan eğitim politikası çerçevesinde, teşkilatlanma, programlar, tanılama, seçme ve değerlendirme ve bunun gibi pek çok uygulama ile günümüz modern eğitim sistemine örnek olabilecek nitelikleriyle tarih sahnesindeki yerini almıştır.

Cumhuriyet Sonrası Üstün Zekâlı/Yeteneklilerin Eğitimi

Cumhuriyet Dönemi’nde yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirmek, bilgi ve yeteneğin ürüne dönüştürülerek geliştirilmesini sağlamak ve ülke kalkınmasını köylerden başlatmak üzere, nispeten üstün yetenekli oldukları tespit edilen öğrencilerin yetiştirilmeleri için 3803 sayılı Kanun ile 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmış, Ancak 1950 yılında çeşitli sebepler öne sürülerek kapatılmıştır (Çocukvakfı, 2004).

1948 yılında İdil Biret Suna Kan Yasası olarak yürürlüğe giren 5245 sayılı kanun, bireysel yetiştirme ile ilgili Cumhuriyet döneminin üstün özel yeteneklilere dönük en eski atılımdır. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’nün istemi üzerine hazırlanıp çıkarılan yasa,

mecliste kabul edilerek, müzikte özel üstün yeteneğe sahip olan Suna Kan ve İdil Biret'in devlet hesabına yabancı ülkelerde öğrenim görmesini sağlamıştır. Bu yasa 1956 yılında genişletilerek yerini daha kapsamlı olan 6660 sayılı "Müzik ve Plastik Sanatlarda Olağanüstü Yetenek Gösteren Çocuklar Hakkında Kanun"a bırakmıştır (Enç, 2005, s. 228; Kahramankaptan, 2010). Bu kanun halen yürürlüktedir. 1948'den 1978'e kadarki sürede, 20'ye yakın sanatçı devlet himayesinde yetiştirilmiştir. Ancak 1978'den 1998 yılına kadar, kanun kapsamına hiç kimsenin alınmadığı gözlemlenmektedir (Ataman, 1998b, s.176, 182). Yasadan en son faydalanan isim ise 1998 yılında, 8 yaşındaki piyanist Emrecan Yavuz olmuştur (Kahramankaptan, 2010).

1929 yılında çıkan 1416 sayılı "Ecnebi Memleketlere Gönderilecek Talebeler" hakkındaki kanuna göre, her yıl Milli Eğitim Bakanlığı tarafından lise Mezunları ve yüksek öğrenimin çeşitli dallarını bitirenler için batı ülkelerinde Devlet veya İktisadi Devlet Teşekkülleri hesabına ihtisas öğrenimini görmek isteyenler seçilmektedir (Çocukvakfı, 2004).

Özel eğitime muhtaç olanlara ilişkin özel eğitim esaslarının düzenlenmesi amacı ile 03.12.1996 tarihli ve 4216 sayılı kanunun verdiği yetkiye dayanılarak Bakanlar Kurulunca 30.05.1997 tarihinde 573 sayılı kanun hükmünde kararname kabul edilmiştir. Bu Kararname, özel eğitim gerektiren bireyler ile onlara doğrudan veya dolaylı olarak sunulacak eğitim hizmetlerini, bu hizmetleri sağlayacak okul, kurum ve programları kapsar (Çocukvakfı, 2004). Üstün zekâlı/yeteneklilerin eğitimi için yapılan uygulamalardan bazıları aşağıda yer almaktadır:

Özel Sınıflar, üstün zekâlı/yeteneklilerin yetiştirilmesinde yapılan tarama, inceleme ve tanılama çalışmaları sonucunda özellikle zekâ düzeyi açısından üstün düzeyde bulunan öğrencilerin normal okullar bünyesinde özel sınıflarda özel öğretmen ve programlar aracılığı ile yetiştirilmesidir (MEB, 1991). UNESCO ve Ford Vakfı gibi uluslararası kuruluşlarla ve gelişmiş ülkelerle başlayan ilişkilere dayalı olarak, 1960 yılından itibaren üstün yetenekli çocuklar için Ankara'da Ergenekon İlkokulu'nda üst özel sınıf uygulamasına geçilmiştir. Bu özel sınıfların benzerleri Ankara, İstanbul, İzmir, Bursa ve Eskişehir de açılmış ve sayıları toplam 15'e ulaşmıştır. Oluşturulan bu üst sınıflar daha sonra belirlenemeyen nedenlerle aralıklı olarak kapatılmış, 1971 yılında ise uygulamaya MEB tarafından tümüyle son verilmiştir (Enç, 2005; Ataman, 1989a, s.115). Bu deneme, ortaokul düzeyinde de sürecek biçimde planlanmış olduğu halde yarıda kesilmiştir (Davashgil ve Zeana, 2004).

Türdeş Yetenek Kümeleri, üstün zekâlı/yeteneklilerin eğitimine ilişkin diğer bir uygulamadır. Devam eden sınıflarda, yetenek düzeyleri birbirine yakın olanları aynı çalışma grubunda toplama biçiminde olabildiği gibi, birinci sınıfa yeni alınan öğrencilerin incelemeler sonucunda üstün yetenekliler, orta yetenekliler ve ağır öğrenenler olarak (A, B, C) gruplara ayrılması ve durumlarına uygun farklı müfredat programlarının uygulanmasıdır (MEB, 1991). Türdeş ilkokul sınıfları denemesi 1960'lı yıllarda başlamış ve 5 yıldan sonra uygulamaya son verilmiştir.

Fen Liseleri, ortaöğretimde üstün yeteneklileri desteklemek amacıyla, 1964 yılında matematik ve fen bilimleri dallarında üstün özel yetenekleri bulunan gençlerin bilim adamı ve araştırmacı olarak yetiştirilmesi için Ankara Fen Lisesi açılmıştır (Enç, 2005).

Anadolu Liseleri, Süper Liseler, 1980 sonrasında üstün nitelikleri olan öğrencilerin eğitilmesine yönelik açılan okullardır. Ancak bu okulların da zaman içerisinde üstün

yeteneklilerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap veremediği görülmektedir (Yesilova, 1997).

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK), 1963 yılında, Türkiye’de planlı ekonomi döneminin başlangıcında kurulmuştur. Kuruluş aşamasında en temel görevleri, özellikle doğa bilimlerinde temel ve uygulamalı akademik araştırmaları desteklemek ve genç araştırmacıları özendirmektir. Bu amaçla, temel bilimler, mühendislik, tıp, tarım ve hayvancılık alanlarında dört araştırma grubu ile başlamış, günümüzde bu sayı on araştırma grubuna ulaşmıştır. TÜBİTAK (2010), ilk kez “Türk Bilim Politikası; 1983-2003” dokümanını hazırlayarak, bilime olan katkısını göstermiştir.

Toplumda bilimsel, teknolojik ve yenilik faaliyetlerine yönelik farkındalığın ve bilim okuryazarlığının artırılması için, TÜBİTAK tarafından birçok dergi ve kitap yayınlanmaktadır. Çeşitli yarışma ve şenlikler aracılığı ile bir yandan kişiler özendirilirken, diğer yandan üstün zekâlı/yeteneklilerin seçilmesi sağlanmaktadır. Üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili “2010-2014 Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Stratejik Planı” ile ilgili çalışmalar da yürütülmektedir (TÜBİTAK, 2013).

Beyazıt İlköğretim Okulu Üstün Zekâlıların Eğitimi Projesi, 2002 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı ve İstanbul Üniversitesi arasında imzalanan protokol gereğince, bir devlet okulu olan Beyazıt Ford Otosan İlköğretim okulu uygulama okulu olarak tahsis edilmişti. Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve sosyal gereksinimlerini karşılamak üzere başlatılan farklılaştırılmış bir program eşliğinde, eğitim, üstün zekâlı öğrencileri normal zekâ düzeyindeki akranlarından ayırmadan gerçekleştirilmekteydi. Okuldaki eğitim öğretim, üstün zekâ düzeyine sahip öğrencilerin özellikleri temel alınarak düzenlenmekte idi (Davashgil, Zeana, 2004: 96). Ancak, üstün zekâlı/yeteneklilere yönelik tek devlet ilköğretim okulu olan, Beyazıt İlköğretim Okulu’nda yapılan bu uygulama da 2013 yılı itibarıyla sonlandırılmıştır (Habertürk, 2013).

Türk Eğitim Vakfı, İnanç Türkes Özel Lisesi (TEVİTÖL), 1993 yılında Sezai Türkes tarafından kurulan ve tamamen yatılı ve parasız olan bu okulda, maddi durumu yetersiz üstün zekâlı/yeteneği olan öğrenciler, iki aşamalı bir sınavla seçilerek eğitimdeyler (Yesilova, 1997 ; TEVİTÖL, 2010). TEVİTÖL’de tüm öğrenciler, yatılı, burslu ve kısmi burslu olarak eğitim görmektedir. Her yıl özel değerlendirme sınavı ile seçilen öğrenciler, Türk ve yabancı öğretmenlerin rehberliğinde eğitim ve öğretimlerini sürdürmektedirler. Okulda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) programının yanı sıra Uluslararası Bakalorya programı da uygulanmaktadır (TEVİTÖL, 2010) Ülkemizde TEVİTÖL dışında, Yen Ufuklar Koleji, Doğa Koleji, Coşkun Koleji v.b. özel eğitim kurumları da son zamanlarda üstün yeteneklilerin eğitimine önem vermektedirler.

Üstün Yetenekliler Eğitim Programları (ÜYEP), 2007-2008 öğretim yılında, Anadolu Üniversitesi ve TÜBİTAK desteğiyle Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı tarafından kurulan bu programdır. Başlangıçta yalnızca ilköğretimin altıncı ve yedinci sınıflarındaki yetenekli öğrencilerin alındığı bu programa, yakın bir gelecekte ilköğretimin ve ortaöğretimin bütün kademelerindeki üstün yetenekli öğrencilerin alınması hedeflenmektedir. ÜYEP öğrencileri, üniversitede çalışan öğretim üyelerinden ve bilim insanlarından dersler alarak kendilerini geliştirme olanağı bulmaktadırlar. ÜYEP’in genel amacı, üstün yetenekli öğrencileri tanılamak, bu

öğrencilerin entelektüel potansiyellerini en üst düzeye taşımalarına yardımcı olacak farklılaştırılmış eğitim ve rehberlik hizmetleri sunmak ve bu yeteneklerini pozitif yönlerde kullanmalarına yardımcı olmaktır (ÜYEP, 2008).

Çocuk Üniversitesi projesi, üniversitelerin toplumun tüm kesimleriyle iletişim kurması ve üretim yapması gerektiği fikriyle başlatılan bir projedir. İlk kez 2009 yılında, Ankara Üniversitesi'nde açılan çocuk üniversitelerini, birçok üniversite takip etti. Çocuk üniversitelerinde, öğrenciler bilim, kültür, sanat, spor gibi çeşitli alanlarda, üniversite hocalarından eğitim alıyor, laboratuvarlarda deneyler yapıyorlar. Eleştirel düşünme yeteneklerini geliştiriyor, temel yaşam becerileri kazanıyorlar. Böylece, gelecekte seçecekleri meslek hakkında da karar verebilmeleri kolaylaşıyor (Üsküdar Çocuk Üniversitesi, 2013). Eğitimler, üniversitenin ilgili bölümlerindeki öğretim üyelerinin yanı sıra ilgili ders alanlarında yüksek lisans ya da doktora yapan, pedagoji formasyonu almış öğrenciler tarafından verilmektedir (NTVMSNBC, 2010). Derslerde uygulamalar öğrencilerin bakış açılarını genişletmeye yönelik ve üçer haftalık üç dönem şeklinde verilmektedir (NTVMSNBC, 2010). Ülkemizde İstanbul Üniversitesi Çocuk Üniversitesi'nden başka İnönü Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Trakya Üniversitesi, Sinop Üniversitesi, Namık Kemal Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Uludağ Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi Çocuk Üniversiteleri ile Enderun Çocuk Üniversitesi faaliyetlerine devam etmektedir (Üsküdar Çocuk Üniversitesi, 2013).

Üstün Zekâlılar Eğitim Enstitüsü, dahi çocukların erken yaşam dönemlerinde fark edilmesi ve desteklenmesi amacıyla kurulmuştur. İhtiyaç duyulan psikolojik, akademik, sosyal desteğin ve eğitimin verilmesi, aileler ve öğretmenlerin bilinçlendirilmesi ve eğitilmesi, ülkemizde üstün zekâlı çocukların eğitiminin devlet politikası haline getirilip ulusal eğitim standartlarının belirlenmesi ve uygulanması hedefler içindedir. Yurt içi ve yurt dışı kurumlarla işbirliği yaparak çalışmaların sürdürüldüğü bu programda, üstün zekâlı, dahi çocukların zekâ, ilgi, yetenek alanlarının belirlenerek gruplama ve zenginleştirme modelleri ile geliştirilmesi ve desteklenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim dokuz ay boyunca haftada bir gün üç saat ve dört ders olarak işlenir. Ayrıca eğitim dönemi sonunda bir aylık üstün zekâlılar yaz okulu eğitim programı düzenlenir. Eğitim programının hedef kitlesi 2012-2013 eğitim-öğretim yılı için 5-13 yaş grubu çocukları kapsamaktadır. Eğitim programı içerisinde, yaratıcılık, düşünce becerileri, zekâ oyunları, astronomi ve uzay bilimleri dersleri mevcuttur (Üstün Zekâlılar, 2013).

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), MEB Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak hizmet veren bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. 1998 yılında ilk olarak Bayburt'ta açılmış, 2013 yılı itibarıyla sayıları 70 ile yayılmış durumdadır (MEB, 2013b). Hedef kitlesini okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim çağındaki üstün yetenekli çocuk/öğrenciler oluşturur. Ön değerlendirme sonucunda grup taramasına katılması uygun görülen çocuk/öğrenciler, merkez yürütme kurulunun belirleyeceği tarihlerde, grup taramasına alınır. Yapılan değerlendirme sonuçlarına göre sıralanan öğrenciler Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün onayından sonra, kontenjanlar dahilinde eğitime alınırlar. Öğrenciler, örgün eğitimleri dışındaki zamanlarında bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirmeleri için bu merkezlerde eğitim görürler. Programları tamamlayan çocuk/öğrencilere, programın sonunda merkez müdürlüğüne tamamlama belgesi verilir. Merkezlerdeki personelin yetiştirilmesi amacıyla periyodik olarak hizmet

İçer eğitim seminer ve kursları düzenlenir. Merkezlerin denetimi Bakanlıkça yapılır (MEB, 2007).

Konunun taşıdığı önem dolayısıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, üstün yetenekli bireylere yönelik, 2013-2017 yılları için strateji ve uygulama planı oluşturulmuştur. Bu plan okul öncesinden başlayarak, lise düzeyine varıncaya kadar, üstün nitelikteki öğrencilerin tanınması ve eğitilmesine yönelik stratejileri, amaçları ve paydaşları belirlemektedir (MEB, 2013a).

Son yıllarda, İstanbul Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Yakın Doğu Üniversitesi, gibi üniversitelerin eğitim fakültelerinde Üstün Zekâlılar Öğretmenliği bölümleri açılmıştır. Bu durum, kuramsal ve uygulama olarak, öğretmenlerin bu alanda yetiştirilmesi açısından sevindirici bir durumdur. Bununla birlikte, bu bölümlerden mezun olacak öğretmenlerin, üstün zekâlıların tanınması ve eğitilmesi hususunda nasıl görev alacaklarının da yasal olarak belirlenmesine ihtiyaç vardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Günümüzde toplumların gelişmeleri ve rekabet avantajı elde edebilmeleri üstün yetenekli, bilgi ve becerili insan kaynağı sayesinde olmaktadır. Üstün zekâlı-yetenekli insanların zamanında ve yeteri kadar tanınamaması toplumlar için telafisi zor kayıplara neden olmaktadır. Ülkemizdeki eğitim politikaları, genelde büyük grupları temel alan ve ortak beceriler kazandırmayı hedefleyen programların geliştirilmesine önem vermektedir. Bu durumdan en çok zarar görenler ise üstün niteliklere sahip olan çocuklar/öğrencilerdir. Bu olumsuzluğu önleyecek ve geleceğe yön verecek olan eğitim politikalarının geliştirilmesi her toplum için vazgeçilemez bir zorunluluk haline almıştır.

Thomas Jefferson'ın, üstün zekâlıların eğitimine ilişkin, "Eşit olmayan insanlara eşit davranmak kadar, büyük bir eşitsizlik olamaz" (Coates, tarihsiz) şeklindeki sözünden hareketle, geçmişte dünya tarihinde üstün yeteneklilere en iyi eğitim modellerinden birini uygulamış ve başarılı olmuş, bir milletin devamı olarak, nitelikli insanlarımıza gerekli önemi vermek zorundayız. Toplumun en değerli kaynağı sayılan ve sayıları sınırlı olan, üstün yetenekli bireylerimizi tespit etmek ve en iyi şekilde yetiştirmek sadece içinde bulunduğumuz zaman dilimi için değil, fakat aynı zamanda geleceğimizin kurtarılması bakımından son derecede önemlidir. Bu bakımdan, üstün zekâlı/yetenekli bireylerin belirlenmesi, onların üstün niteliklerini geliştirebilecekleri ortamların oluşturulmasına yönelik politikaların ivedilikle geliştirilmesi ve bu politikalar çerçevesinde etkili eğitimlerin gerçekleştirilmesi öncelikli hedefimiz olmalıdır.

Türkiye'de geçmişten günümüze, üstün zekâ ve yetenek gösteren çocuklara yönelik uygulamaya konan birçok kanunundan tam olarak yararlanılmadığı; veya başlatılan birçok programın istenilen düzeyde başarılı olmadığı görülmektedir. Bir çok program başarılı olmadığı gerekçesiyle sonlandırılmıştır. Bu duruma, politikadaki tutarsızlığın veya bu politikaların hayata geçirilmesindeki gerekli fiziki ve insan gücünün yokluğunun neden olduğu düşünülmektedir. Bu sorunun üstesinden gelmek ve uzun soluklu, sürekli gelişme gösteren eğitim programlarının uygulanabilmesi için, sorunların ivedilikle tespit edilmesine, bu sorunları ortadan kaldıracak ve sürekli gelişme sağlayacak politikaların geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Bu konuda önemle vurgulanması gereken bir husus üstün yetenekli/zekâlı çocukların tanınması ve yetiştirilmesi yönünde özel olarak yetiştirilmiş eğitici kadrolara duyulan ihtiyaçtır. Son yıllarda MEB'nin konu üzerinde kapsamlı çalışmaları gündeme aldığı görülmektedir. 2013-2014 strateji ve uygulama planı bu alanda okul öncesinden lise düzeyine kadar tüm çocukları kapsamı ve üstün zekâlı/yeteneklilerin tanınmasından eğitilmesine tüm stratejileri ve paydaşları kapsamı bakımından önemlidir. Ancak, bu girişim uzun yılları alan çok planlı ve özverili çalışmalar yanında uzman kadroları zorunlu kılar. Bu nedenle, özellikle, sayı ve nitelik olarak, eğitici kadroların yetiştirilmesi ayrı bir önem arz etmektedir. Bu konuda, eğitim fakültelerinde özel eğitim konusunda lisans ve lisansüstü düzeylerde eğitim hizmetleri artırılmalıdır. Lisans düzeyinde, üstün yeteneklilerin eğitimi ile ilgili derslere, programlara daha fazla yer verilmelidir.

Okullarda, psikolojik Danışma ve rehberlik alanında görev yapan kişiler kadar, öğretmenler de, üst düzey zekâ ve yetenek gösteren öğrencilerin tanınması yönünde, hizmet içi eğitimlerle eğitilmelidir. Bu konuda, ilgili birimler arasında etkileşim ve koordinasyon artırılmalıdır.

Laboratuvar, teknoloji, sınıf vb. hususlar dikkate alındığında, olanakları iyi olan okullarda, mutlaka özel eğitim programları oluşturulmalı ve üstün zekâ ve yetenek gösteren öğrencilerle ayrıca ilgilenilmelidir. Olanakları iyi olmayan okullardaki üst düzey niteliklere sahip öğrencilerin, burslarla desteklenerek daha elverişli okullarda ve programlarda eğitim almaları sağlanmalıdır. Yurt dışında eğitim alma hususundaki yasalara işlerlik kazandırılmalı ve üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin ülkeye kazandırılmasına öncelik verilmelidir.

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilere yönelik uygulanan eğitim programları sürekli değerlendirilmeli ve gerekli düzeltme ve iyileştirmeler yapılarak, bu öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirecek, ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde gelmesi sağlanmalıdır. Eğitim politikaları okullardaki tek düze eğitim yerine, farklılaştırılmış, esnek ve çeşitli programların uygulanmasına olanak sağlamalıdır.

Ülke genelinde, üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin tanınması ve yetiştirilmesi için, geniş kapsamlı eğitim politikaları oluşturulmalı, gerekli finans desteği sağlanarak, alt yapı, yetiştirici ve programlar olarak vakit geçirmeden gereken girişimler yapılmalıdır.

Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik açılmış bulunan programlar ve okullar kapatılmamalı, etkisiz görülen hususlar belirlenerek, bu programların ve okulların daha iyi hizmet verir hale gelmesi sağlanmalıdır.

Ülkemizde üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitimi için mevcut durumda önemli kurumlar olarak görülen, Bilim ve Sanat Merkezleri'ndeki eğitim ortamlarının geliştirilmesi ve öğretmen yeterliliklerinin artırılmasına önem verilmelidir. Bu merkezler için ayrı bütçe oluşturulmalı, kaynakların dağılımında geçerli ölçütler getirilmelidir. Üniversitelerle işbirliği halinde "Üstün Yeteneklilerin Eğitimi" konusunda uzmanlık programları geliştirilmeli, BİLSEM öğretmenlerinin bu programlara katılmaları sağlanmalıdır. Eğitimler TÜBİTAK, TAİK gibi kurumlarca desteklenmeli böylece öğretmenlerin süreci takip etmeleri kolaylaştırılmalıdır.

Uygun olanaklar içinde eğitilen üstün zekâlı/yetenekli bireylerin, ilgileri ve yeteneklerine uygun alanlarda istihdam edilmeleri için gerekli destekleyici yasalar geliştirilmelidir. Ayrıca, konu edinilen politika ve uygulamalara ilişkin mevcut yasalar

güncellenerek ihtiyaca daha iyi yanıt verecek şekle getirilmeli, ihtiyaç alanlarına göre yeni yasalar oluşturulmalıdır.

Dünyada üstün yeteneklilerin eğitimi konusunda lider ülkeler olan ABD, İngiltere, Rusya, Finlandiya, ve benzeri ülkelere öğretmenler gönderilmeli ortak proje çalışmaları yapılarak etkili bilgi paylaşımı sağlanmalıdır. Üstün zekalı/yetenekli öğrencilerin yetiştirilmesine yönelik, herhangi bir yasası bulunmamasına karşın, Finlandiya, tüm eğitim basamaklarında, üstün zekalı/yetenekli öğrenciler de dahil olmak üzere, tüm öğrencilere sunduğu eğitimin kalitesi açısından dünyada en önde gelen ülkeler içinde yer almaktadır. Finlandiya, Türkiye için örnek teşkil etmeli ve benzer uygulamalar ülkemizde de gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akkanat, H. (1999). Üstün veya özel yetenekliler. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, (103).
- Akkutay, Ü. (1984). Enderun mektebi. Ankara: *Gazi Üniversitesi Basımevi*. (38)
- Akyüz, Y. (2004). Türk eğitim tarihi (12. Baskı) Ankara: *PegemA Yayınları*.
- Armağan, M. (2008). Üstün yeteneklilerin fabrikası: Enderun Mektebi. <http://www.enderun.com/component/content/article/39-enderun-mektebi/54-enderun-mektebi.html>
- Ataman, A. (1998a). Üstün zekâlılar için ilköğretimde uygulanabilir bir model. *Eğitimde Yansımalar. 1. Ulusal Sempozyumu*, (27 – 28 Kasım 1998, Ankara), Ankara, 296-300.
- Ataman, A. (1998b). Özel eğitime giriş. *Anadolu Üniversitesi Yayınları*, 181-182.
- Brody, L.E. and Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3): 282-286.
- Çocukvakfı (2004). Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları. <http://www.cocukvakfi.org.tr/icerik.aspx?id=78>
- Coşkun, B. (2007). Görsel sanatlarda üstün yetenekli çocukların eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri ve değerlendirmesi. *Ankara Gazi Üniversitesi, yayımlanmış yüksek lisans tezi*.
- Çağlar, D. (1990). Türkiye’de özel eğitimin bugünkü durumu ve sorunları, *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. 24-28 Eylül.
- Çatalbaş, Ş. (1999). Üniversite öğrencilerinin psikolojik gereksinimleri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi yayımlanmış yüksek lisans tezi*, 15-18.
- Çepni, S. ve Gökdere, M. (2002). Profiles of the gifted students in turkey. *Education: Changing Times, Changing Needs, First International Conference On Education*, Faculty Of Education Eadstern Mediterranean University Gazimağusa, Turkish Republic Of Northern Cyprus.
- Çetinkaya, A. B. (2009). Osmanlı İmparatorluğu’nun “saray okulu”; Enderûn. <http://dusuncekahvesi.blogspot.com/2009/07/osmanli-devletinin-saray-okulu-enderun.html>
- Dağlıoğlu, E. (1995). İlkokul 2.-5. sınıflara devam eden çocuklar arasından üstün yetenekli olanların belirlenmesi. *Ankara : Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü yayımlanmış uzmanlık tezi*, 142-144
- Davashgil, Ü. (1990). Üstün çocuklar. *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.

- Davashligil, Ü. ve Zeana, M. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. 1. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 84-86
- Demirel, Ö. (2002). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. *Ankara: PegemA Yayıncılık*, 37-39.
- Deri, M. (2008). Osmanlı devletinde eğitim öğretim sistemi. <http://www.sosyalbilgiler.gen.tr/osmanli-devletinde-egitim-sistemi/>
- Doğan, R. (1997). Osmanlı eğitim kurumları ve eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin batılılaşma açısından tahlili. *Ankara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 37(1), 407-442.
- Enç, M. (1995). Özel eğitime giriş ve “Üstün beyin gücü-gelişim, uyum ve eğitimleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.
- Enç, M. (2005). Üstün beyin gücü. *Ankara Gündüz Eğitim ve Yayıncılık*, 201-206
- Coates, E.R. (tarihsiz). The Jeffersonian perspective. <http://eyler.freesevers.com/JeffPers/jefpco11.htm>
- Frasier, M. M., García, J. H., & Passow, A. H. (1995). A review of assessment issues in gifted education and their implications for identifying gifted minority students (RM95204). Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut, <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/frasgarc.html>
- Gazeteport (30Temmuz, 2013). Dahiler okulunda hüsrân. <http://www.gazeteport.com.tr/haber/141410/dahiler-okulunda-husran>
- Gilman, B. (tarihsiz). Where shall I send my gifted child to school? http://www.gifteddevelopment.com/PDF_files/bgchoice.pdf
- Gür, Ç. (2006). Sanat eğitim programının üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen altı yaş üstün yetenekli çocukların çizim becerilerine etkisi. *Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yayımlanmış doktora tezi*.
- Karakaş S. Kafadar, H., Erzenin, Ö.U, Irak, M., Kaya, G., and Güney, C. vd. (1998). *The Effect of Aging on Cognitive Processes*. International Psychogeriatric Association IPA, İstanbul, 298-300.
- Habertürk (18.07.2013). Üstün zekâlıya okul yok. <http://www.haberturk.com/gundem/haber/861488-ustun-zekaliya-okul-yok>
- İpşirli, M. (1995). Enderun. *Diyanet ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Kahramankaptan, Ş. (2010). *Harika çocuklar yasası nasıl çıktı?* <http://www.kahramankaptan.com/>
- Kazıcı, Z. (1999). *İslam medeniyeti ve müesseseleri tarihi*. İstanbul: Kayıhan Yayınları.
- Kılıç, A. (1997). Enderun Mektebi eğitimi ve özellikleri. *İlk adım Dergisi Eğitim Özel Sayısı*, 111-112 (35-37).
- Kirk, S. A. & Gallogher, J. J. (1989). *Educating exceptional children. USA*: Houghton Mifflin Company, 84-86.
- Lichtenwalter, S. (2010). The necessity of increased funding for gifted education and more training for teachers in charge of identifying gifted students. *ESSAI*, 8 (25). <http://dc.cod.edu/essai/vol8/iss1/25/>
- McClellan, E. (1985). Defining giftedness. *ERIC*, ED262519, <http://www.ericdigests.org/pre-923/defining.htm>
- MEB. (1991). I. Özel Eğitim Konseyi, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. <http://www.egitim.gen.tr/site/arsiv/35-2/107-sinif-yonetiminde-ustun-yetenekliogrenciler.html>
- MEB. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html

- MEB. (2012). PISA. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/yegitek/PISA.pdf>
- MEB. (2013a). Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017. http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/10_ek-1_ustunyetenekliler.pdf
- MEB. (2013b). Bilim ve Sanat Merkezleri, http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/kurum.asp
- Mönks, F.J. & Pflüger, R. (2005). Gifted education in 21 European Countries: Inventory and perspectives. http://www.bmbf.de/pubRD/gifted_education_21_eu_countries.pdf
- NAGC. (2006). What is Gifted? <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>
- NTVMSNBC. (21.04.2010). Çocuk üniversitesi’nin amacı Nobel, <http://www.ntvmsnbc.com/id/25085030/>
- Ömeroğlu, E. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında yaratıcı dramın yeri. *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Özbilgen, E. (1996). Enderun Mektebi. *Osmanlı Ansiklopedisi*, İstanbul: İz Yayınları.
- Özsoy, Y. ve Enç, M. (1975). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kalite Matbaası 49-50.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları, 8-9.
- Öztuna, Y. (1976), Türk Musikisi Ansiklopedisi, C. III. İstanbul: MEB Yayınları, http://www.journalagent.com/z4/download_fulltext.asp?pdire=pausb&plng=tur&un=PAUSBED-72025
- Persson, R. S. (2009, s. 1). Gifted education in Europe. (2009). *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*, In: Barbara A. Kerr (Ed.), Vol. 1, pp. 1-6, Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:233187/FULLTEXT01.pdf>
- Public Law (2002). No Child Left Behind, <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- Radikal Gazetesi (13.05.2013). Üstün zekâlıların eğitimi sınıfta kaldı. http://www.radikal.com.tr/turkiye/ustun_zek%C3%A2linin_egitimi_sinifta_kaldi-1087843.
- Saban, A. (2001). Çoklu zekâ teorisi ve eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 6.baskı
- Sertoğlu, M. (1986). *Osmanlı tarih lügati. 2. Baskı*. İstanbul: Enderun Kitabevi Yayınları .
- Tarhan, H. (2008). Üstün kabiliyetli talebelerin eğitimi. *Eğitim Gönüllüleri Derneği Yayın Organı*, 1 (3), 4-5.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2010), http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5207f13ec5fbb9.49381741
- TEVİTÖL (2010). TEV İnanç Türkeş Özel Lisesi, <http://www.tevitok.k12.tr/hakkimizda>
- TÜBİTAK (2010). Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu. <http://www.tubitak.gov.tr/tr/kurumsal/icerik-hakkimizda>
- TÜBİTAK (2013). 25. Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu toplantısı yapıldı. <http://www.tubitak.gov.tr/tr/haber/bilim-ve-teknoloji-yuksekkurulu>
- Uskudar Çocuk Üniversitesi. (2013), Türkiye’de çocuk üniversiteleri, http://www.uskudarcocukuniversitesi.com/2013/?page_id=4098
- Üstün Zekâlılar (2013). Üstün Zekâlılar Enstitüsü, <http://www.ustunzekalilar.org/egitim-programlari/oegrenci-egitimi.html>
- Uzun, A. (2006). Üstün veya özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, 23-25.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1988) *Osmanlı Devleti’nin saray teşkilatı*. Ankara: TTK Yayınları.
- ÜYEP (2008). Üstün yetenekliler eğitim programları. <http://www.uyep.anadolu.edu.tr/Hakkimizda.html>

- Wikipedia (2013). Zeka, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Zekâ>
- Yeşilova, H. (1997). Üstün yeteneklilik ve türkiye’de üstün yetenekli çocukların eğitimi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.*
- Yıldırım, İ. (2004). Bireyi tanıma teknikleri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik, (Ed. Gürkan Can)*. Ankara: PegemA Yayınları, 137-194.

İletişim/ Correspondence

Doç. Dr. Fatma Özmen
İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi,
İstanbul- Türkiye
E-Posta: fatma.ozmen@istanbul.edu.tr

Fatih Kömürlü
Bilim ve Sanat Merkezi Müdür Yard. Elazığ-Türkiye
E-Posta: fkomurlu@hotmail.com

Investigation of Primary Student Teachers' Perceptions about the Concept of Academician through Metaphor Analysis¹

Soner POLAT

Kocaeli University, Faculty of Education

Özlem APAK

Kocaeli University, Faculty of Education

Murat AKDAĞ

Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education

Abstract

The aim of this study is to investigate perceptions of primary student teachers' about the concept of "academician" through metaphor analysis who are studying at Kocaeli University Primary Teaching Department. The data were collected from a teaching class studying 31 male, 103 female a total of 134 students in the academic year 2010-2011, Kocaeli University Faculty of Education. This is a descriptive study since it aims to display existing situation. Within this framework, the metaphors developed by student teachers were analyzed and commented in five steps: (1) Determining metaphors (2) Classification of metaphors (3) Developing categories (4) Conducting validity and reliability and (5) Transferring quantitative data into SPSS package program. The metaphors about academic concepts developed by teacher candidates were analyzed that whether or not change according to different category. Result of the study, 111 of the students produced 61 current metaphors. Produced metaphors are positive 43, negative 18. According to metaphors by reasons are classificationed including source of information, critics, producer of information, guidance and other.

Keywords: *academician, metaphor analysis, primary student teacher.*

SUMMARY

The age in which we live in is called as 'information age'. The definition and the character of information and ways of accessing information are changing in time. An individual who learns basic information and skills until higher education is trained by academicians who produce and present information in university. Although the concept of academician and the basic dynamics feeding this concept rooted in ancient times, the dilemma whether the academicians should be based on teaching and/or on research is still an up-to-date discussion (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya and Mısırlı, 2010;128). When the research related with the concept of academician and the academic activities

¹ 5 -7 May 2011 between The University of the Republic at the 10th Presented as an oral presentation at the "National Symposium on Teacher Education".

is analyzed, it is seen that being an academician is mostly defined by correlating it with academic activities. Boyer (1990) classified academic activities as discovery, integration, application and teaching of information. Hattie and Marsh classified academic activities as teaching, research, management and public service (Hattie and Mars, 2002). As a consequence, the meaning which is loaded to the concept of academician is constantly changing depending on the activities carried out by academicians in time.

As the meanings attributed for the concept of academician are changing, the perspectives, definitions and the aspects which are seen as strong points also change. At this point, images and schemas which are created for the concepts in the minds of individuals are used in order to clarify their point of views regarding these concepts. And also metaphor analysis is carried out for clarifying mental images. The phenomenon of metaphor is used as ‘a strong mental mapping and modelling mechanism for individuals to understand and construct their own worlds’ (Arslan and Bayrakçı, 2006: 103). According to Sönmez (1993) metaphor means analogy, resemblance and resembling. As one can see from the definitions, metaphor means defining or explaining a concept or a phenomenon by using analogy. The purpose of this study is to display the meanings attributed by students to the concept of academician depending on their own impressions.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to analyze perceptions of students from Kocaeli University, Classroom Teaching Department regarding the concept of ‘academician’ by using metaphor analysis. The answers of the following questions will be searched with this purpose in mind:

What are the metaphors that the students from Kocaeli University, Classroom Teaching Department have regarding the concept of academician?

What are the positive/negative metaphors that students from Kocaeli University, Classroom Teaching Department have regarding the concept of academician?

Under which conceptual categories can the metaphors produced by students from Kocaeli University, Classroom Teaching Department be grouped in terms of common features?

METHOD

This research is a scanning model type of study. For this purpose, semi-structured survey technique was used among qualitative research methods in this study. The participants of this study composed of students (sophomore and senior) studying in Classroom Teaching Department in Kocaeli University in 2010-2011 academic years during spring term. 31 male and 103 female in total 134 students participated in this study. The surveys which had the statement as ‘An academician is like, because,’ distributed and students were asked to write the object which the academician resembled to the first blank and to write why the academician resembled to this object to the second blank. In order to provide reliability of the research, 61 metaphors

obtained during the research classified under 6 conceptual categories, first as positive/negative.

FINDINGS & RESULTS

It was determined that among 61 metaphors obtained from 111 students regarding the concept of academician, 43 of them had positive (70, 79%) and 18 of them had negative (29, 50%) content. It is seen that 'book', 'bee' and 'sea' are the most repeated metaphors created by 6 students among positive metaphors. It is seen that this is followed by 'sun' created by 5 students, 'flower' produced by 4 students respectively. The metaphors were mostly justified as the 'book' which has an important place in education, enlightens, gives information, guides you but you need to know how to read it and 'sun' warms up the students, gives light and scatters an eternal light to surroundings.

Among the negative metaphors produced by students, the 'desk' metaphor which was produced by seven students is the most frequent one. This metaphor is followed by 'metal' metaphor produced by three students and 'parrot', 'watch', 'mountain', 'danger', 'fox' and 'servant' metaphors which were produced by two students. Metaphors mostly resembled to images which represent mostly authority and apathy such as 'desk' always sees himself high up, claims he/she knows everything, and 'metal' always distant against everybody.

The metaphors produced by students categorized under five groups as academician as a guide, critic, researcher, information producer and source of information in terms of common features and justifications with close meanings. The metaphors which were not included in these groups categorized under other group.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

When the data of this study which aims to determine mental images of classroom teaching students regarding the concept of academician was analyzed, the following findings were obtained. It was determined that 71% of the participants developed positive images regarding the concept of academician and 29% of the participants developed negative images. When the conceptual categories were analyzed, it was understood that students perceived academicians mostly as source of information (34%). Approximately 16% of the participants perceived academicians as critic. In close numbers, participants perceived academicians as information producer (11%), guide (10%) and researcher (8%). 12 metaphors (20%) produced by 15 participants categorized under 'other' group after they were not included any of the categories.

Metaphors explain only a single aspect of the concept that they represent for. For this reason, metaphors express only a smart part of the concept not the concept itself (Yob, 2003:134). When students were explaining the concept of academician, they only imaged the strongest aspects of the concept. The metaphors produced by the students are not covering the concept of academician by themselves but they only reflect the strongest points perceived by the students. For this reason the metaphors produced by

students combined under different conceptual categories for explaining the concept of academician. When the categories are combined, the concept of academician can be defined as someone who carries out studies, source of information, produce information, criticizes and guides. This definition is not a complete concept since students' perceptions may change in the future and this definition is only produced by the participant group. Because, someone who thinks metaphorically actively correlate by constructing images that he/she does not know or he/she wants to explain from the images that he/she knows as someone who learns in time (Taggart and Wilson, 2005). As learning continues life long, the number of images is getting increased during our metaphoric thinking so our perspectives to concepts are also changing in time. However, this study is important in terms of allowing us to see the development of the concept of academician in time and helping us to gain different perspectives to the concept of academician through the metaphors produced by the students. As one can see, this study shows us the fact that in our age academicians are perceived not only as the source of information and someone who produces information but also as individuals who makes researches and who helps students to reach the goals in terms of their life and profession by guiding them. The results of this study also shows that academicians give importance only their source information role and they ignore or do not display the other roles (criticize, produce information, guidance, research) to students sufficiently.

As in all studies, this study has also limitations. Since the study was designed according to qualitative research design, the generalizability of this study is limited. For this reason, future studies should be supported with quantitative researches. This study was carried out according to the perspectives of classroom teaching students. If the study was carried out with different teaching programs even with different programs within the scope of higher education, the concept of academician might show differences. For this reason, similar researches can be carried out in different universities, faculties and in different years with more students.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademisyen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi¹

Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özlem APAK
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Murat AKDAĞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği okuyan öğrencilerin “akademisyen” kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesidir. Araştırmanın verileri 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliğinde öğrenim gören 31 erkek 103 kız toplam 134 öğrenciden toplanmıştır. Araştırma, var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçladığından betimsel nitelik taşımaktadır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci; (1) metaforların belirlenmesi (2) metaforların sınıflandırılması (3) kategori geliştirme (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve (5) nicel veri analizi için verileri SPSS paket programına aktarma olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının akademisyen kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforların çeşitli kategorilere göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin 111’i geçerli 61 metafor üretmiştir. Üretilen metaforların 43’ü olumlu, 18’i olumsuzdur. Metaforlar gerekçelendirilmelerine göre bilgi kaynağı, eleştirmen, bilgi üreticisi, araştırmacı, rehber ve diğer olmak üzere altı kategoriye ayrılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, metafor analizi, sınıf öğretmeni adayı.

İçinde yaşadığımız çağ “bilgi çağı” olarak adlandırılmaktadır. Bilginin tanımı, niteliği ve bilgiye ulaşma yolları zaman içerisinde değişmektedir. Bu bağlamda bilgi, sadece basılı kitaplardan, öğretmenlerden ya da uzman öğreticilerden öğrenilen doğrular olmaktan çıkmıştır. Yükseköğretime kadar birçok temel bilgi ve beceriyi öğrenen birey, üniversitede bilgiyi üreten ve sunan akademisyenlerden eğitim almaktadır (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010: 128). Bilginin güç olarak kabul edildiği günümüzde; bilgiye erişebilme ve ulaştığı bilgiyi değere dönüştürebilme önemli bir yeterlik haline gelmiştir. Günümüzde özellikle yükseköğretim öğrencilerinin bu yeterliğe sahip olması bir gerekliliktir. Yükseköğretimde akademisyenler, örnek uygulamaları, öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerle bu yeterlikleri öğrencilerine kazandırmaya çalışmaktadırlar.

¹ Bu makele 5-7 Mayıs 2011 tarihleri arasında Cumhuriyet Üniversitesinde düzenlenen 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Akademisyenlik kavramı ve bu kavramı besleyen temel dinamiklerle ilgili tartışmalar çok eski tarihlere dayansa da akademisyenliğin öğretim yönelimli mi ve/veya araştırma yönelimli mi olması ikilemi güncelliğini korumaktadır (Odabaşı, Fırat, İzmirli, Çankaya ve Mısırlı, 2010: 128). Akademisyenlik kavramı ve akademik etkinliklerle ilgili araştırmalar incelendiğinde akademisyenliğin genellikle akademik etkinliklerle ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışıldığı görülmektedir. Boyer, akademik etkinlikleri bilginin keşfi, entegrasyonu, uygulanması ve öğretimi olarak sınıflandırmıştır (Boyer, 1990). Hattie ve Marsh ise akademik etkinlikleri ait olup öğretme, araştırma, yönetim ve toplum hizmeti olarak sınıflandırmışlardır (Hattie ve Marsh, 2002).

Yükseköğretimdeki uygulamalarda meydana gelen gelişme ve ilerlemeler dolayısıyla akademisyenlerin görev ve sorumlulukları, görev tanımları, katıldıkları etkinlikler ve mesleki yeterlilikleri de hızlı bir şekilde değişime uğramıştır. Günümüzde gelişmiş ülkelerin liderliğinde oluşan yeni yükseköğretim olgusu bilgi çağına uyum sağlayabilen, yaratıcı, verimli ve rekabetçi nitelikleri öne çıkararak “girişimci üniversite” kavramını ön plana çıkarmıştır (Odabaşı, 2006: 101). Sonuç olarak akademisyenlik kavramına yüklenen anlam zaman içerisinde akademisyenlerin yaptıkları etkinliklere dayalı olarak sürekli değişmektedir.

Akademisyen kavramına yüklenen anlamlar değiştikçe, o kavrama bakış açıları, tanımlar ve güçlü olarak görünen yönleri de değişmektedir. Bu noktada kişilerin kavramlara bakış açılarını ortaya çıkarmak için o kavrama yönelik zihinlerinde oluşturdukları şemalar, imgeler kullanılabilir. Zihinsel imgeleri açığa çıkarmak için ise metafor analizleri yapılmaktadır.

Metafor olgusu “bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak” (Arslan ve Bayrakçı, 2006: 103) kullanılmaktadır. Metafor kavramı ilk kez 1980’lerde Lakoff ve Johnson’ tarafından yapılan “Metaphors We Live By” isimli çalışmalarında geliştirilmiştir (Döş, 2010:608). Sönmez (1993)’e göre metafor benzetişim, benzeşme, andırış, andırma anlamına gelmektedir. Metafor, bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamak ve açıklamak için kullanabileceği güçlü bir zihinsel model olarak değerlendirilmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006:103). "Benzetme kavramıyla yakın bir anlam taşıyan metafor kavramı, bilinmeyeni biline aktarmak suretiyle açıklamak ya da nitelikleri bir gerçeklik düzleminden bir başkasına aktarmak suretiyle iş gören bir söz ya da görüntü aracı" olarak da tanımlanabilir (Mutlu, 1998: 106).

Metafor eğitim ve öğretim açısından ele alındığında iki olgu, olay ya da nesneyi karşılaştırarak, birinin bilinen özelliklerinden hareketle diğerinin bilinmeyen özellikleri hakkında karar verme işlemi olarak tanımlanmaktadır (Ocak ve Gürbüz, 2006: 295). Tanımlarda görüldüğü gibi metafor bir kişinin, bir kavramı ya da olguyu benzetmeler kullanarak tanımlaması ya da açıklamadır.

Eğitimin çeşitli alanlarında kullanılabilen metafor kavramı, eğitim yönetiminde, program geliştirme ve plânlamada, öğretim alanında öğrenmeyi teşvik etmede ve yaratıcı düşüncüyü geliştirmede kullanılmaktadır. Öğretmen eğitiminde ise metaforlar, öğretim uygulamalarını yönlendirmede ve öğretmenlerin modern eğitim anlayışındaki yerlerini, rollerini yeniden belirlemede bir araç olarak kullanılmaktadır (Tobin, 1990; Tobin ve LaMaster, 1995; Vadeboncoeur ve Torres, 2003: 88). Ayrıca metaforlar

McWilliam (1994)'e göre öğretmenlerin hizmet öncesindeki mesleki sosyalleşmeleri sırasında ortaya çıkan ihtiyaçlarını belirlemek için kullanılmıştır. Evans ve Evans, (1989) a göre ise deneysel eğitimde metaforlar, öğrenmeye teşvik etmek ve yaratıcılığı geliştirmek için kullanılmıştır (Akt. Vadeboncoeur, 1998: 88).

Bu çalışma öğrencilerin kendi izlenimlerine dayalı olarak akademisyen kavramına yükledikleri anlamları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu nedenle araştırma akademisyenlere ayna tutması ve kendilerini geliştirebilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerin “akademisyen” kavramına ilişkin algılarını metafor analizi yoluyla irdelemektir. Bu amaçlar şu sorulara cevaplar aranacaktır:

- Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin; akademisyen kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin; akademisyen kavramına yönelik sahip oldukları olumlu/olumsuz metaforlar nelerdir?
- Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin; akademisyen kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Bu amaçla çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış anket tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, 2010–2011 öğretim yılı bahar döneminde Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerinden (3. ve 4. sınıf) oluşmaktadır. Araştırmaya 31'i erkek ve 103'ü de kız olmak üzere toplam 134 öğrenci katılmıştır (Tablo 1). Bu öğrencilerin 67 tanesi 3. sınıf 67 tanesi 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 19 ile 25 arasında değişmektedir.

Tablo 1.
Katılımcılar hakkında bilgi

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	103	76.86
	Erkek	31	23.13
Sınıf	3. Sınıf	67	50.00
	4. Sınıf	67	50.00
Yaş	19	1	0.74
	20	9	6.71
	21	47	35.07
	22	54	40.29
	23	18	13.43
	24	2	1.49
	25	3	2.23

Veri toplama aracı

Katılımcılara, “Akademisyen ... gibidir. Çünkü ...” ifadesi bulunan anketler dağıtılmış ve ilk boşluğa akademisyenin benzetildiği nesne, ikinci boşluğa da neden bu nesneye benzetildiğinin gerekçelerini yazmaları istenmiştir.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için, çalışmada ulaşılan 61 metafor; önce olumlu/olumsuz olmak üzere daha sonrada ise 6 kavramsal kategori altında sınıflanmıştır. Kavramsal kategorilerin söz konusu kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda uzmana (a) 61 adet metaforun olumlu mu olumsuz mu olduğunu içeren bir liste, (b) 6 farklı kavramsal kategorinin adını ve özelliklerini içeren ikinci liste verilmiştir. Uzmanın bu iki listeden birinci listede metaforları olumlu/olumsuz olarak sınıflaması, ikinci listede ise verilen metaforların 6 kavramsal kategoriden hangisine girdiğini eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler ile araştırmacıların yaptığı eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994, s.64) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) kullanılarak güvenilirliği hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen metaforların olumlu/olumsuz olarak sınıflanmasında 0.95 oranında bir güvenilirlik sağlanmıştır. Ayrıca metaforların 6 kategoriye sınıflandığı çalışmada görüşüne başvuru uzman, 7 metaforu araştırmacıların yaptığı sınıflamadan farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu bağlamda metaforların kategorik sınıflaması için güvenilirlik 0.90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması, Analizi ve Yorumlanması

Toplam 134 sınıf öğretmenliği öğrencisine anket uygulanmıştır. Öğrencilerinin yazdıkları metaforlar tek tek okunup gözden geçirilerek, her metafor (1) metaforun konusu, (2) metaforun kaynağı, (3) metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından analiz edilmiştir. Üretilen metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci; (1) adlandırma aşaması, (2) tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması, (3) yeniden

organize etme ve derleme aşaması, (4) kategori geliştirme aşaması ve (5) nicel veri analizi için verilerin bilgisayara aktarılması aşamaları kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Saban ve diğerleri, 2006:541).

Asama 1: Adlandırma aşaması: Bu aşamada öncelikle araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği öğrencileri tarafından üretilen metaforların en çok tercih edileninden itibaren sıraya göre geçici bir listesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılarında, metaforların belirgin bir şekilde dile getirilip getirilmediğine bakılmıştır. Her öğrencinin sunduğu kağıtta dile getirilen metaforlar kodlanmıştır. Son olarak herhangi bir metaforun yazılmadığı kağıtlar işaretlenmiştir.

Asama 2: Tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması: Bu aşamada “metafor analizi” teknikleri kullanılarak her metafor, parçalara ayrıştırıldı ve diğer metaforlarla olan benzerlikleri veya ortak özellikleri bakımından analiz edildi. Bu araştırmada 23 anket metaforun konusu ile kaynağı arasındaki ilişki bakımından uyumsuz olduğu gerekçesiyle araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Son olarak sınıf öğretmenliği öğrencilerinden 61 adet geçerli metafor elde edilmiştir (f:111). Bu aşamada, elde edilen metaforlar en sık tekrarlan itibarıyla sıraya dizilmiş ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılarından birer örnek metafor ifadesi seçilmiştir.

Asama 3: Yeniden organize etme ve derleme aşaması: Geçersiz metaforlar hariç tutulduktan sonra, 61 adet geçerli metafor elde edilmiştir. Geçerli metaforlar, olumlu, olumsuz ve kategorize edilerek tablolştırılmıştır.

Asama 4: Kategori geliştirme aşaması: Hazırlanan metafor listesinde, geçerli metaforlar incelenerek kategoriler geliştirilmiştir. Bu kategoriler, bilgi kaynağı, bilgi üreticisi, araştırmacı, eleştirmen ve rehber olarak belirlenmiştir. Bu kategoriler içerisinde yer almayan metaforlar da diğer başlığı altında toplanmıştır.

Asama 5: Nicel veri analizi için verilerin SPSS paket programına aktarılması: Toplam 61 adet metaforun belirlenmesinden ve bu metaforların oluşturduğu 6 adet kavramsal kategorinin geliştirilmesinden sonra bütün veriler SPSS istatistik programına aktarılmıştır. Bu işlemde ilk olarak 61 metafor ve 6 kategoriyi temsil eden katılımcı sayısı (f) ve yüzdesi (%) hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

134 katılımcı akademisyen kavramına ilişkin toplam 84 metafor geliştirmiştir. Fakat bu metaforların 23 tanesi benzetilen nesneyle ilgili geçerli bir gerekçelendirme yapılmadığından araştırma dışında bırakılmıştır. Çalışma geriye kalan 61 adet geçerli metaforla yapılmıştır. Geçerli olan metaforlar Ek 1’de belirtilmiştir. Geçersiz sayılan ve araştırmaya dahil edilmeyen metaforlar; “karnaval, tatil, teknoloji, sınır, damacana, oyun hamuru, dansöz, kirpi, kurtçuk, canavarın kuyruğu, öğrencilerden hınç çıkaran, sonradan görme, söylediklerinden hiçbir şey anlaşılmayan taş devri insanı, kıyafet balosundaki birey, kamera arkası çalışanı, her şey gibidir aynı zamanda hiçbir şeydir, tatil, kazanım, beyaz pelerinli cırcır böceği, mouse, karga ve kibirli” dir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi geçerli metafor üreten 111 öğrenci akademisyen kavramına ilişkin 61 adet metafor üretmiştir.

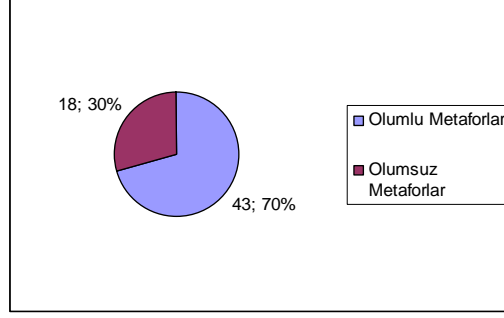
Tablo 2
Öğrencilerin akademisyen kavramına yönelik ürettikleri metaforlar

SN	Metafor	f	%	SN	Metafor	f	%
1	kürsü	7	6,30	32	çakal	1	0,90
2	kitap	6	5,40	33	deve	1	0,90
3	arı	6	5,40	34	köpek	1	0,90
4	deniz	6	5,40	35	sivrisinek	1	0,90
5	güneş	5	4,50	36	buzdolabı	1	0,90
6	çiçek	4	3,60	37	ütü	1	0,90
7	karınca	3	2,70	38	kapalı kutu	1	0,90
8	ağaç	3	2,70	39	sabır taşı	1	0,90
9	mum	3	2,70	40	bilgisayar	1	0,90
10	metal	3	2,70	41	cam	1	0,90
11	araba	3	2,70	42	trafik ışığı	1	0,90
12	bukalemun	2	1,80	43	pencere	1	0,90
13	papağan	2	1,80	44	gazete	1	0,90
14	kar tanesi	2	1,80	45	balon	1	0,90
15	çocuk	2	1,80	46	tükenmez kalem	1	0,90
16	hizmetçi	2	1,80	47	mercek	1	0,90
17	saat	2	1,80	48	inek	1	0,90
18	dağ	2	1,80	49	hindi	1	0,90
19	fabrika	2	1,80	50	tanrı	1	0,90
20	tehlike	2	1,80	51	yağmur damlası	1	0,90
21	tilki	2	1,80	52	toprak	1	0,90
22	elma	2	1,80	53	kaşif	1	0,90
23	google	2	1,80	54	aşçı	1	0,90
24	bülbül	1	0,90	55	heykeltıraş	1	0,90
25	öğretmen	1	0,90	56	televizyon	1	0,90
26	büyüteç	1	0,90	57	kapı	1	0,90
27	kumbara	1	0,90	58	gökyüzü	1	0,90
28	anahtar	1	0,90	59	bulut	1	0,90
29	pusula	1	0,90	60	cin	1	0,90
30	iş adamı	1	0,90	61	bilgi küpü	1	0,90
31	disko topu	1	0,90				
Toplam						111	100

Üretilen metaforların frekans aralıkları 7 ile 1 arasında değişmektedir. Üretilen metaforlar incelendiğinde en sık tekrarlananın “kürsü” metaforu olduğu görülmektedir. Bu metaforu 6’şar kişinin ortak ürettiği “kitap”, “arı” ve “deniz” metaforları takip etmektedir. 38 metafor ise sadece birer kez tekrarlanmıştır. Genellikle sık tekrarlanan metaforların olumlu metaforlar olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ürettikleri metaforların gerekçeleri içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeden sonra olumlu ve olumsuz gerekçelendirilen metaforlar tespit edilerek yüzdeleri alınmış, daha sonra metaforlar frekans ve yüzdeleriyle tablo ve grafik oluşturulmuştur (Tablo 3 ve 4).

Grafik 1’de de görüldüğü gibi, üretilen 61 metaforun 43’ü olumlu (% 70.49), 18’i olumsuz (%29.50) içeriğe sahiptir.



Grafik 1. Akademisyen kavramına yönelik üretilen olumlu ve olumsuz metaforların dağılımları

Araştırmaya katılan öğrencilerin 79’unun (% 71,17) 43 olumlu metafor geliştirdiği gözlemlenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3
Öğrencilerin; akademisyen kavramına yönelik ürettikleri olumlu metaforlar

SN	Metafor	f	%	SN	Metafor	f	%
1	kitap	6	7,59	23	aşçı	1	1,26
2	arı	6	7,59	24	heykeltıraş	1	1,26
3	deniz	6	7,59	25	kapalı kutu	1	1,26
4	güneş	5	6,32	26	sabır taşı	1	1,26
5	çiçek	4	5,06	27	bilgisayar	1	1,26
6	karınca	3	3,79	28	cin	1	1,26
7	ağaç	3	3,79	29	cam	1	1,26
8	mum	3	3,79	30	hindi	1	1,26
9	araba	3	3,79	31	Trafik ışıkları	1	1,26
10	bukalemun	2	2,53	32	bilgi küpü	1	1,26
11	kar tanesi	2	2,53	33	inek	1	1,26
12	çocuk	2	2,53	34	köpek	1	1,26
13	fabrika	2	2,53	35	pencere	1	1,26
14	elma	2	2,53	36	deve	1	1,26
15	google	2	2,53	37	gazete	1	1,26
16	büyüteç	1	1,26	38	yağmur damlaları	1	1,26
17	kumbara	1	1,26	39	bulut	1	1,26
18	anahtar	1	1,26	40	balon	1	1,26
19	televizyon	1	1,26	41	tükenmez kalem	1	1,26
20	kapı	1	1,26	42	toprak	1	1,26
21	kaşif	1	1,26	43	öğretmen	1	1,26
22	buzdolabı	1	1,26				
				Toplam		79	100

Olumlu metaforların tekrarlanma sıklığı 6 ile 1 arasında değişmektedir. Olumlu olarak sınıflandırılan metaforlardan en sık tekrarlananlar 6 şar öğrencinin oluşturduğu “kitap”, “arı” ve “deniz” olduğu görülmektedir. Bunu sıra ile 5 öğrencinin oluşturduğu “güneş”, 4 öğrencinin ürettiği “çiçek” izlediği görülmektedir. Metaforlar daha çok eğitim ve öğretimde önemli bir yere sahip olan “kitap” aydınlatır bilgi verir, yönlendirir ama okumasını bilmeniz gereklidir gibi; “güneş” öğrencileri ısıtır, aydınlatır ve etrafına sonsuz ışık saçarak gibi gerekçelendirilmiştir. Ayrıca diğer olumlu metaforlar incelendiğinde doğada çalışkanlığı ile bilinen arı ve karıncaya benzetilmektedir. “arı” birçok kaynaktan edindiği şeyi dönüştürerek yeni ve değerli olan ürün ortaya koyar ve “karınca” sürekli araştırma yapar gibi gerekçelendirilmiştir.

Araştırmaya katılan 111 öğrencinin 32 (% 28,82)’sinin 18 olumsuz metafor ürettiği gözlemlenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4

Öğrencilerin; akademisyen kavramına yönelik ürettikleri olumsuz metaforlar

SN	Metafor	f	%	SN	Metafor	f	%
1	kürsü	7	21,87	10	sivrisinek	1	3,12
2	metal	3	9,37	11	mercek	1	3,12
3	papağan	2	6,25	12	çakal	1	3,12
4	saat	2	6,25	13	ütü	1	3,12
5	dağ	2	6,25	14	disko topu	1	3,12
6	tehlike	2	6,25	15	iş adamı	1	3,12
7	tilki	2	6,25	16	bülbül	1	3,12
8	hizmetçi	2	6,25	17	gökyüzü	1	3,12
9	pusula	1	3,12	18	tanrı	1	3,12
Toplam						32	100

Öğrencilerin ürettiği olumsuz metaforların tekrarlanma sıklığı 7 ile 1 arasında değişmektedir. En sık tekrarlanan metaforun 7 öğrencinin ürettiği “kürsü” olduğu görülmektedir. Bu metaforu üç öğrencinin ürettiği “metal”, 2 öğrencinin ürettiği papağan, saat, dağ, tehlike, tilki, hizmetçi metaforları takip etmektedir. Metaforlar daha çok otorite ve soğukluğu temsil eden “kürsü” kendini hep yüksekte görür, her şeyi bildiğini savunur ve “metal” her zaman insanlara karşı soğuktur gibi imgelere benzetilmiştir. Ayrıca diğer olumsuz metaforlar incelendiğinde yanlış kullanıldığında negatif yönde rehberlik yapan “pusula” ve “saat” e benzetilmiştir.

Öğrencilerin; akademisyen kavramına yönelik ürettikleri metaforlar ortak özellikleri ve yakın anlamlarda gerekçelendirilmeleri bakımından bilgi kaynağı, bilgi üreticisi, araştırmacı, eleştirmen ve rehber olarak akademisyen olmak üzere 5 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler içinde yer almayan metaforlar da diğer başlığı altında kategorize edilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde bu 5 kategoriye ait yüzdelik dağılımlar verilmiştir

Tablo 5

Kavramsal Kategorilere Genel Bakış

Kategoriler	Öğrenci Sayıları	Öğrenci Yüzdeleri	Metafor Sayıları	Metafor Yüzdeleri
Bilgi Kaynağı	44	39.63	21	34.42
Bilgi Üreticisi	13	11.71	7	11.47
Araştırmacı	10	9.00	5	8.19
Eleştirmen	21	18.91	10	16.39
Rehber	8	7.20	6	9.83
Diğer	15	13.51	12	19.67
Toplam	111	100	61	100

Tablo 5 incelendiğinde akademisyenlerin en çok bilgi kaynağı olarak görüldüğü söylenebilir. Ayrıca eleştirmen boyutunda bilgi üreticisi boyutundan daha fazla metafor üretildiği görülmektedir.

Bilgi Kaynağı Olarak Akademisyen

111 öğrenciden 44'ünün akademisyenleri “bilgi kaynağı” olarak gördüğü tespit edilmiştir. Ayrıca geçerli 61 metaforun 21'i bilgi kaynağı olarak akademisyen kategorisini oluşturmaktadır.

Bilgi kaynağı olarak akademisyen kategorisindeki metaforları 44 öğrenciden 40'ı olumlu, 4'ü ise olumsuz gerekçelendirdiği görülmektedir. Öğrencilerin ürettiği metaforların tekrarlanma sıklığı 6 ile 1 arasında değişmektedir. Metaforların tekrarlanma sıklığına bakıldığında ilk sırada 6 şar öğrencinin ürettiği “kitap” ve “deniz”, ikinci sırada 5 öğrencinin ürettiği “güneş”, üçüncü sırada ise 4 öğrencinin ürettiği “çiçek” metaforlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Metaforlar daha çok bilgi kaynağı olan “kitap” “aydınlattır bilgi verir, yönlendirir ama okumasını bilmeniz gereklidir gibi; “güneş” öğrencileri ısıtır, aydınlattır ve etrafına sonsuz ışık saçarak şeklinde gerekçelendirilmiştir.

Tablo 6
Bilgi kaynağı olarak akademisyen

SN	Metafor	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam (f)	Yüzde (%)
1	kitap	6	-	6	13,63
2	deniz	6	-	6	13,63
3	güneş	5	-	5	11,36
4	çiçek	4	-	4	9,09
5	mum	3	-	3	6,81
6	kar tanesi	2	-	2	4,54
7	Saat	-	2	2	4,54
8	elma	2	-	2	4,54
9	google	2	-	2	4,54
10	kumbara	1	-	1	2,27
11	pusula	-	1	1	2,27
12	televizyon	1	-	1	2,27
13	kapalı kutu	1	-	1	2,27
14	bilgisayar	1	-	1	2,27
15	cin	1	-	1	2,27
16	inek	1	-	1	2,27
17	yağmur damlaları	1	-	1	2,27
18	balon	1	-	1	2,27
19	tükenmez kalem	1	-	1	2,27
20	mercek	-	1	1	2,27
21	toprak	1	-	1	2,27
	Toplam	40	4	44	100

Ayrıca diğer metaforlar incelendiğinde zamanı gösteren “saat” iki kez doğruyu gösterir ve “mercek” ışığımızı kırarak hatalı kullanımda yanlış bilgi vereceği ve tesadüfi olarak doğru bilgi verebileceği ifade edilerek gerekçelendirilmiştir.

Bilgi Üreticisi Olarak Akademisyen

111 öğrencinin 13'ünün akademisyenleri "bilgi üreticisi" olarak gördüğü tespit edilmiştir. Üretilen toplam 61 metaforun 7'si bilgi kaynağı olarak akademisyen kategorisini oluşturmaktadır.

Bilgi üreticisi olarak akademisyen kategorisi (Tablo7) incelendiğinde 13 öğrencinin toplam 7 metafor ürettiği ve tamamının olumlu gerekçelendirildiği görülmektedir. Metaforların tekrarlanma sıklığı 6 ile 1 arasında değişmektedir. Metaforların frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında ilk sırada 6 öğrencinin ürettiği "arı", ikinci sırada 2 öğrencinin ürettiği "fabrika" metaforlarının üst sıralarda olduğu, geriye kalan metaforları sadece birer öğrencinin ürettiği tespit edilmiştir. Metaforlar daha çok üretim yapan "arı" birçok kaynaktan bilgi toplayıp, en iyi ve en doğru sonuca ulaşmayı amaçlar ve "fabrika" sürekli ürün ortaya koymaya çalışır olarak gerekçelendirilmiştir. Ayrıca diğer metaforlar incelendiğinde akademisyenler, farklı lezzetleri güzel bir şekilde sunan "aşçı" ve günlük bilgi kaynağımız olan "gazete" ye benzetilmiştir.

Tablo 7

Bilgi üreticisi olarak akademisyen

SN	Metafor	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam (f)	Yüzde (%)
1	arı	6	-	6	46,15
2	fabrika	2	-	2	15,38
3	aşçı	1	-	1	7,69
4	sabır taşı	1	-	1	7,69
5	hindi	1	-	1	7,69
6	bilgi küpü	1	-	1	7,69
7	gazete	1	-	1	7,69
Toplam		13	0	13	100

Araştırmacı Olarak Akademisyen

Öğrencilerin 10'unun akademisyenleri "araştırmacı" olarak gördüğü tespit edilmiştir. 61 metaforun 5'i Araştırmacı olarak Akademisyen kategorisini oluşturmaktadır.

Tablo 8

Araştırmacı olarak akademisyen

SN	Metafor	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam (f)	Yüzde (%)
1	karınca	3	-	3	30
2	ağaç	2	1	3	30
3	çocuk	2	-	2	20
4	kaşif	1	-	1	10
5	köpek	1	-	1	10
Toplam		9	1	10	100

Araştırmacı olarak akademisyen kategorisi (Tablo 8) incelendiğinde 10 öğrencinin toplam 5 metafor ürettiği, bu metaforlardan sadece birinin olumsuz gerekçelendirildiği tespit edilmiştir. Üretilen metaforların tekrarlanma sıklığı 3 ile 1 arasında değişmektedir. Bu kategoride ilk sırada 3 öğrencinin ürettiği “arı”, ikinci sırada 2 öğrencinin ürettiği “ağaç” ve “fabrika”, son sıralarda da 1 er öğrenci tarafından üretilen “kaşif” ve “fabrika” metaforları bulunmaktadır. Metaforlar daha çok “karınca” sürekli araştırma yapar ve “çocuk” sürekli merakını gidermek için araştırma yapar şeklinde gerekçelendirilmiştir. Ancak “ağaç” sağlam temelleri olmayan bilgi yığından ibarettir şeklinde benzetilerek olumsuz yönde bir ifade ile sunulmuştur.

Eleştirmen Olarak Akademisyen

111 öğrencinin 21’nin akademisyenleri “eleştirmen” olarak gördüğü tespit edilmiştir. 61 metaforun 10’u Eleştirmen olarak Akademisyen kategorisini oluşturmaktadır.

Eleştirmen olarak akademisyen kategorisi (Tablo 9) incelendiğinde 21 öğrencinin toplam 10 metafor ürettiği görülmektedir. Metaforların tekrarlanma sıklığı 7 ile 1 arasında değişmektedir. Üretilen 10 metafordan “kürsü” hem olumlu hem olumsuz gerekçelendirilmiştir. 5 öğrencinin ürettiği olumlu metafor olarak “kürsü” bütün bilgilerle karşı tarafa karşı donanımlıdır ve 2 öğrencinin ürettiği olumsuz metafor olarak “kürsü” kendi görüşleri dışındaki görüşlerin varlığını kolay kolay kabul etmez şeklinde gerekçelendirilmiştir. Diğer metaforlar incelendiğinde 2 öğrencinin ürettiği “bukalemun” ortamına dersine göre değişir ve 1 öğrencinin ürettiği “cam” her görüşe açık herkese aynı mesafede durur şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 9

Eleştirmen olarak akademisyen

SN	Metafor	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam (f)	Yüzde (%)
1	kürsü	5	2	7	33,33
2	metal	-	3	3	14,28
3	bukalemun	2	-	2	9,52
4	papağan	-	2	2	9,52
5	tehlike	-	2	2	9,52
6	çakal	-	1	1	4,76
7	ütü	-	1	1	4,76
8	Cam	1	-	1	4,76
9	Bülbül	-	1	1	4,76
10	Sivrisinek	-	1	1	4,76
	Toplam	8	13	21	100

Rehber Olarak Akademisyen

111 öğrencinin 8'nin akademisyenleri "rehber" olarak gördüğü tespit edilmiştir. 61 metaforun 6'sı Rehber olarak Akademisyen kategorisini oluşturmaktadır.

Tablo 10
Rehber olarak akademisyen

SN	Metafor	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam (f)	Yüzde
1	araba	2	1	3	37,50
2	büyüteç	1	-	1	12,50
3	anahtar	1	-	1	12,50
4	heykeltıraş	1	-	1	12,50
5	trafik ışıkları	1	-	1	12,50
6	öğretmen	1	-	1	12,50
	Toplam	7	1	8	100

Rehber olarak akademisyen kategorisi (Tablo 10) incelendiğinde 8 öğrencinin toplam 6 metafor ürettiği görülmektedir. Üretilen metaforlardan 7'si olumlu sadece 1'i olumsuzdur. Üretilen metaforların tekrarlanma sıklığı 3 ile 1 arasında değişmektedir. Metaforların frekans ve yüzde dağılımlarına bakıldığında; ilk sırada toplamda üç öğrenci tarafından üretilen "araba" metaforu görülmektedir. Bu metafor gerekçelendirilme nedenine göre; 2 öğrencinin ürettiği "araba" ile olumlu nereye kadar götürmesini istersen oraya kadar götürebilir, 1 öğrencinin ürettiği "araba" oranla olumsuz teorikte kendilerini aşıyorlar, uygulamada hiçbir gerçeklik göremiyoruz şeklinde gerekçelendirilmiştir. "araba" metaforunu 1'er öğrenci tarafından üretilen metaforlar takip etmektedir. Örneğin; "anahtar" öğrencilerdeki bilgi birikimini ortaya çıkarır ve "heykeltıraş" malzemeyi ele alır ve onu şekillendirir şeklinde belirtilmiştir.

Diğer kategori

111 öğrencinin 15'nin ürettiği metaforlar oluşturulan kavramsal kategorilerin özelliklerini taşımadığı için "diğer" başlığı altında toplanmıştır. 61 metaforun 12'si Diğer kategorisini oluşturmaktadır.

Tablo 11
Kategoriye girmeyen diğer metaforlar

SN	Metafor	Olumlu (f)	Olumsuz (f)	Toplam (f)	Yüzde
1	hizmetçi	-	2	2	13,33
2	dağ	1	1	2	13,33
3	tilki	1	1	2	13,33
4	gökyüzü	-	1	1	6,66
5	Tanrı	-	1	1	6,66
6	kapı	1	-	1	6,66
7	buzdolabı	1	-	1	6,66
8	disko topu	-	1	1	13,33
9	iş adamı	-	1	1	13,33
10	deve	-	1	1	13,33
11	pencere	1	-	1	6,66
12	bulut	1	-	1	6,66
	Toplam	6	9	15	100

Diğer kategorisini oluşturan metaforların tekrarlanma sıklığı 2 ile 1 arasında değişmektedir. Diğer 5 kategoriye dahil edilemeyen metaforlar Tablo 11’de belirtilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde 6’sının olumlu 9’unun olumsuz olduğu görülmektedir. 1’er öğrencinin ürettiği “dağ” uzun yamaçlar ve birçok hayvana barınak sağlayandır, “tilki” her an uyanıktır ve “buzdolabı” bazı meyve sebzelerin bozulmasını engelliyorlar şeklinde olumlu olarak, 2 öğrencinin ürettiği “hizmetçi hocaların dediği her şeyi yapmak durumundalar, 1 öğrencinin ürettiği “dağ” kendi yükseltisinin farkında olması yetmez yükseltisiyle ezmeyi sever ve “tanrı” dünyanın kendi ellerinde döndüğünü zanneder gibi olumsuz olarak gerekçelendirilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin akademisyen kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri (metaforları) ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın verileri analiz edildiğinde şu bulgulara ulaşılmıştır. Katılımcıların %71’lik kısmı akademisyen kavramına ilişkin olumlu imge, %29 ise olumsuz imge geliştirdiği saptanmıştır. Kavramsal kategoriler incelendiğinde, öğrenciler akademisyenleri en fazla bilgi kaynağı (%34) olarak görmektedir. Katılımcıların yaklaşık %16’sı akademisyenleri eleştirmen olarak görmektedir. Sayıları yakın oranlarda katılımcılar ise akademisyenleri bilgi üreticisi (%11), rehber (%10) ve araştırmacı (%8) olarak görmektedir. 15 katılımcının ürettiği 12 metafor (%20) ise hiçbir kategoride yer almayarak “diğer” başlığı altındaki kategorilendirilmiştir.

Metaforlar temsil ettikleri kavramları tek yönüyle açıklarlar. Bu nedenle metaforlar, kavramın kendisi değil, hatta kavramın çok az kısmını ifade ederler (Yob, 2003:134). Öğrenciler, akademisyen kavramını açıklarken en güçlü gördükleri yönleriyle imgeleştirmişlerdir. Üretilen metaforlar akademisyen kavramını tek başına karşılamamakta sadece öğrencinin akademisyenlerde en güçlü gördüğü yönü yansıtmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin oluşturdukları metaforları akademisyen kavramını açıklayacak şekilde farklı kavramsal kategoriler altında birleştirilmiştir. Oluşturulan kategoriler birleştirildiğinde akademisyen kavramı araştıran, bilgi kaynağı olan, bilgiyi üreten, eleştiren, rehberlik eden ve araştıran şeklinde tanımlanabilir. Yapılan bu tanım sadece katılımcı grup tarafından oluşturulduğu ve ilerleyen dönemlerde öğrencilerin algılarını değiştirebileceği için tamamlanmış bir kavram değildir. Çünkü metaforik düşünen bir kişi, zaman içerisinde öğrenen kişi olarak ve bildiği imgelerden bilmediği ya da açıklamak istediği imgeleri yapılandırarak aktif bir biçimde bağlantı kurmaktadır (Taggart ve Wilson, 2005). Öğrenme hayat boyu devam ettiği için metaforik düşünce sürecinde imge sayımız artmakta, böylece kavramlara bakış açımız da zaman içerisinde değişmektedir. Ancak bu çalışmada üretilen metaforlar aracılığı ile akademisyen kavramına farklı açılardan bakmamıza yardımcı olması açısından ve zaman içerisinde akademisyen kavramının gelişimini görmemiz açısından önemlidir. Görüldüğü üzere araştırma çağımızda akademisyenlerin sadece bilgi üreten ve bilgi kaynağı olan değil, aynı zamanda araştıran, yetiştirdiği öğrencilerine rehberlik yaparak onları hayati ve mesleki yönden bir yerlere ulaştıran bireyler olarak algılandıklarını da göstermektedir. Araştırma sonucu aynı zamanda akademisyenleri sadece bilgi kaynağı

olma rolüne ağırlık verdiğini ya da diğer rollerini (eleştirme, bilgi üretme, rehberlik, araştırma) öğrencilere yeterince gösteremediklerini göstermektedir.

Her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlandığından genellenebilirliği sınırlıdır. Bu nedenle bir sonraki çalışmada nicel araştırmalarla desteklenmelidir. Bu araştırma sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerine göre yapılmıştır. Belki öğretmenlik programları hatta yükseköğretim farklı programlarında öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak yapılsa akademisyen kavramının anlamı daha farklılık gösterebilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Arslan, M.M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 35/171, 100-108.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton, NJ. ERIC- ED326149.
- Döş, İ. (2010). Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/3, 607 -629.
- Evans, RD. & Evans ,G.E. (1989) Cognitive mechanisms in learning from metaphors, *Journal of Experimental Education*, 58(1), 5-19.
- Hattie, J. & Marsh, H.W. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness: Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.
- McWilliam, E. (1994) *In Broken Images: Feminist Tales for A different Teacher Education*, New York, Teachers College Press.
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Mutlu, E. (1998). *İletişim Sözlüğü*. Ark Yayınları, Ankara.
- Ocak, G., & Gündüz, M. (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması [The Comparison Of Pre-Service Teachers' Metaphors About The Teacher-Profession Before And After The 'Introduction To Teacher-Profession' Course], *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Cilt VIII / 2 / Aralık 2006. 293-310.
- Odabaşı Y. (2006). Değişimin ve Dönüşümün Aracı Olarak Girişimci Üniversite, *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi [Journal of Entrepreneurship and Development]*, Cilt 1/1, 87-104.
- Odabaşı, H.F. & Fırat, M., İzmirli, S., Çankaya, S. & Mısırlı, A. (2010). Küreselleşen Dünyada Akademisyen Olmak [Being Academician in Globalizing World]. *Anadolu University Journal of Social Sciences (Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi)*, 10/3, 127-142.
- Saban, A., Kocbeker, B. N., & Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi [An investigation of the concept of the teacher among prospective teachers through metaphor analysis]. *Educational Sciences: Theory & Practice (Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri)*, 6/2, 461-523.
- Sönmez, V. (1993). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Adım Yayıncılık Ankara.
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. (2005), *Promoting Reflective Thinking in Teachers 50 Action Strategies*. Thousand oaks, Corwin Pres, California.

- Vadebocoeur, Jennifer A. & Myriam N. Torres (2003). "Constructing and Reconstructing Teaching Roles: A Focus On Generative Metaphors and Dichotomies", Discourse : *Studies in the Cultural Politics of Education*, Carfax Publishing, 24/1, 87-103.
- Yob, I.M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*. 22, 127-138.

Ek-1 Araştırmaya dahil edilen metaforların listesi

Metafor	Gerekçe
ağaç	ülkenin daha sağlıklı olması için ana maddedir.
ansiklopedi	dışı çok ciddi, içi bilgi doludur.
araba	nereye kadar götürmesini istersen oraya kadar götürebilir.
arı	birçok kaynaktan edindiği şeyi dönüştürerek yeni ve değerli olan ürün ortaya koyar.
aşçı	farklı lezzetleri bir araya getirip yeni bir şey elde eder.
ateş	dokunanı yakar.
balon	yeri gelir havalara uçar ve uçurur. yeri gelir içi boşalır bir hiçten ibarettir.
bilgi küpü	her konuda az çok bilgisi vardır.
bilgisayar	yanına gittiğimizde veya ders saatlerinde ihtiyacımız olan bilgiyi bize verirler.
bozuk saat	yalnızca iki kez doğruyu gösterir.
bukalemun	bulduğu sınıfa göre renk değiştirir. bazen mavi bazen mor
bulut	bazen sessiz, sakin, anlayışlı, kimi zaman karanlık ve sinirlidir.
buzdolabı	bazı meyve ve sebzelerin bozulmasını engelleyebilir.
bülbül	sürekli türkü söyler.
büyüteç	bilgilerin kaynağına inip göremeyeceğimiz ayrıntıları bize yansıtır.
cam	her görüşe açık herkese aynı mesafede durur.
cin	çok çalışarak her şeyi öğrenmektedir. hayatı tüm yönleriyle ele almayı bilir.
çakal	bizi hiç rahat bırakmadılar.
çiçek	kendisini her yönüyle öğrencilere açar, her yaprağında ayrı bir şey buluruz.
çiçek	her an kendini yenilemeye, günün şartlarına uygun bilgiye sahip olabilir.
çocuk	çocuk bilmediği her şeyi sorar, merak eder, onun ne olduğunu öğrenene kadar çalışır ve öğrendiğini arkadaşları ile paylaşır.
çocuk	her an merakını gidermek için araştırma halindedir.
dağ	kendi yükseltisinin farkında olması yetmez yükseltisiyle ezmeyi sever.
dağ	var olan bin bir türlü ağaç, uzun yamaçlar ve birçok hayvana barınak sağlayandır.
deniz	ne kadar bilgi yardımı istersek isteyelim tükenmek bilmeyen bilgi kaynağıdır.
deniz	insanları bir yerlere ulaştırmayı, bir yerlere bağlamayı görev bilirler.
deniz	su damlacıklarını bilgi olarak düşünürsek sürekli bir bilgi alışverişinde bulunur.
deve	hiçbir şeyi unutmaz.

Ek-1 Araştırmaya dahil edilen metaforların listesi (Devam)

Metafor	Gerekçe
dilek ağacı	her zaman bir şeyler istemektedir.
disko topu	ne zaman iyi olacakları belli olmuyor.
efendi	her işi başkasına yaptırır.
elma	kesmeden kurtlu olup olmadığını anlayamazsınız.
elma	iyi yetişmiş, gün ışığını almış, suyunu almış olgun bir elma
fabrika	sürekli ürün ortaya koymaya çalışır. üretim yapmak ister.
gazete	sürekli kendini güncellemek zorundadır. gündemi takip etmek zorundadır.
google	ne sorsan mutlaka bilir ve bilmekle kalmaz anlatmaya çalışır.
gökyüzü	kimi zaman yağmurlu, kimi zaman fırtınalı, kimi zaman güneşlidir.
güneş	güneşin ısı ve ışığı da ilimdir. bundandır, birbirine benzerler.
heykeltıraş	malzemeyi (öğrenciyi) ele alır ve onda gördüğü şekli ortaya çıkarır.
hindi	düşünür, sürekli zihninde bir şey vardır.
hizmetçi	gece gündüz sürekli çalışır. her akademisyen bir üst seviyesindeki itaat eder
inek	etinden sütünden her fırsatta yararlanırsın
iş adamı	onun için amaç eğitim değil kendini kanıtlamaktır.
kapalı kutu	açmazsam içinden bir şey alamam.
kar tanesi	hepsi birbirinden farklıdır. birleşerek çığ bile oluşturabilirler.
kar topu	yuvarlandıkça (bilgi edindikçe) büyürler.
karınca	sürekli araştırma yapmalıdırlar.
kaşif	sürekli merak içinde olup araştıran, sorup sorgulayan biridir.
kitap	aydınlatır bilgi verir, yönlendirir
köksüz ağaç	sağlam temelleri olmayan bilgi yığımından ibarettir.
köpek	bulduğu bir kemiği asla koklamadan bırakmaz
kumbara	arşımıza gelene kadar içine attığı bilgileri, hiçbir kaygı gütmekten bizimle paylaşandır.
kürsü	öğrencilerden kendilerine sorgusuz itaat etmelerini isterler.
mercek	baktıkça ışığınız kırılabilir.
metal	her zaman insanlara karşı soğuktur.
mum	çevresini bilgileri, yaşantısı ile aydınlatmak durumundadır.
papağan	devlet ne derse o da onu tekrarlar, kendi görüşü yoktur.
pencere	açarsan hava alırsın, kaparsan boğulursun
pusula	kendi görüşü nasılsa o yönü gösterir.
saat	her şeyin zamanladığı gibi o zamanda olmasını bekler
sabır taşı	çalışmaktan usanmayan, zorluklara karşı direnen ve pes etmeyen
sivrisinek	öğrencilerin kanını emmeye çalışır

Ek-1 Araştırmaya dahil edilen metaforların listesi (Devam)

Metafor	Gerekçe
tanrı	dünyanın kendi ellerinde döndüğünü zannederler. Bir çoğunun havasından yanına dahi yaklaşılmaz. birçoğu kendi içinde çelişir.
televizyon	dünyadaki tüm bilgileri bize iletebilir.
tilki	bir zamanlar sıralarda oturduklarını unutmuş gibiler. Kendi gelişimleri için bizi ödeve boğuyorlar.
tilki	her an uyanıktır.
toprak	ne kadar kaliteli olursa üstünde yetişen bitkiler de iyi olur.
trafik ışıkları	ondan ne zaman ne şekilde faydalanman gerektiğini bilmek gerekir.
tükenmez kalem	kendinden tükete tükete yine bitmez
ütü	kafa ütüler, öğrencilere pek de bir şey katmaz.
yağmur damlaları	damlalarıyla (bilgileriyle) öğrencileri, hitap ettiği kişileri besler.

İletişim/Correspondence

Soner POLAT
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
KOCAELİ-TÜRKİYE
Tel: +90 262 3032448
spolat@kocaeli.edu.tr

Özlem APAK
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
KOCAELİ-TÜRKİYE
Tel: +90 262 3032493
ozlemapak@kocaeli.edu.tr

Murat AKDAĞ
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
TOKAT-TÜRKİYE
Tel: +90 356 252 1616(Dahili:3457)
murat.akdag@gop.edu.tr

Review of Turkish Distance Education Research

Mehmet Barış HORZUM

Sakarya University, Faculty of Education

Mehmet ÖZKAYA

Aksaray University, Faculty of Education

Muammer DEMİRCİ

Fatih University, Faculty of Education

Muhammed ALPASLAN

Ministry of National Education

Abstract

This research was conducted to reveal current status of Turkish distance education studies, the research issues covered and limitation they had. Within the scope of the study, 35 articles were reviewed which are available for full text from 14 journals during January 2005 to March 2011. The results of the study showed that there are a few research conducted with respect to Turkish distance education literature. Turkish distance education studies mostly consist of literature reviews and quantitative studies. Distance education studies that are included in the work of researchers who stand out in different areas. In these studies satisfaction, achievement and attitude appear as important variables. Comparative researches still seem to be used. All this reveals the need for a journal in Turkish distance education.

Keywords: *Distance education, distance education research, current trends in Turkish distance education*

SUMMARY

When distance education research examined, it is seen that distance education shaped by technological development and technological change. Most of the distance education research related with comparison different media (Aydın, 2002) or distance education application compared with face to face learning. This period called “no significant difference” (Saba, 2000, 2003). When studies examined related with review of distance education research, studies out of Turkey seem to be more and improved (See Zawacki-Richter, Bäcker, and Vogt, 2009). Turkey’s studies seem to be a limited compare to abroad studies (see İnceelli, Candemir & Demiray, 2005).

Purpose of the Study

The aim of this research is to analyze distance education articles written in Turkish in Turkey in terms of their topics, methods, suggestions and limits. For this reason,

faculty of education journals which were published in Turkish in Turkey during the last seven years (2005-2011) had been analyzed.

METHOD

This research was carried out through document examination. Articles taken from journals were kept limited in terms of their being written in Turkish, being published after 2004 and having the appropriate qualities to be analyzed for this research. Another condition which was required in those articles was their being accessed as a whole text. A list containing 35 articles which were Turkish distance education articles taken from 14 journals was formed in the scope of the research. The articles included in this research were analyzed in the frame of topic, key words, restraint, method, research model, sampling, data collection tools, and findings and suggestions, statistical techniques used.

FINDINGS & RESULTS

At the end of the research it was found out that the most common key word is distance education concept. Besides, it is seen that for the last seven years, distance education application of internet and web technologies have been standing out in Turkish literature. In addition to this, when the dependent variables were analyzed in the articles; achievement, satisfaction and attitude come as important variables. This finding supports the findings of Davies, Howell & Petrie (2010), Gaytan (2007) and Moore & Kearsley (2006) who gained similar results abroad.

When the independent variables are analyzed, it is seen that the mostly used variable is comparison. This finding doesn't mean anything new for distance education. That is, during development stages, distance education had been perceived as an alternative to face-to-face education and expressed as a model which was carried out for the ones who couldn't study face-to-face. The first periods and applications of distance education had been spent on proving that it was as effective as face-to-face education. It can be said that comparative researches have an important part in distance education researches based upon this period. Findings of most of the studies underline that there isn't significant difference period. This period is called "no significant difference" (Perraton, 2000; Saba, 2000). It is possible to reach lots of sources supporting this statement in the literature. Apart from comparison studies we come upon age, gender, motivation level, cognitive style and learning strategies as the other independent variables. Putting environment comparison studies aside for the last years, the other independent variables are beginning to take the first place. This finding is consistent with the findings of Davies, Howell & Petrie (2010) who express the comparison between face-to-face and distance education decreased in 2007 comparing to 1998. Davies, Howell & Petrie (2010) interpreted that distance education was accepted as an important education method.

In the articles analyzed for this research, it was seen that Turkish distance education literature is different from the aptitudes in the literatures abroad. In the literatures abroad it is seen that subjects such as personalized or adaptive on its own learning systems (Saba, 2000); new environment's increasing interaction (Berge &

Mrozowski, 2001); subjects about design, development, management, evaluation, theory, and research (Lee, Driscoll & Nelson, 2004); quality of student, teaching design and communication and interaction in the learning community (Zawacki-Richter 2009, Zawacki-Richter, Backer & Vogt, 2009) come in the first place. With this aspect, it appears that Turkish distance education literature needs to catch up with the current aptitudes of distance education.

Besides all of these, becoming widespread and increase of distance education's effectiveness will be supplied by its having its own theories (Moore & Kearsley, 1996; Garrison and Anderson, 2003). It is hard to see researches for theories specific to distance education in Turkish distance education literature. This finding is consistent with literatures in other languages. Literatures in other languages express that new researchers don't study developing theories (Saba, 2000, 2003). It is seen that a major part in method aspects of researches focuses on literature research in distance education. Studies in literature research can be expressed as necessary on behalf of forming its recognition and forming its base. However, it is thought that literature scanning is not sufficient enough to find solutions to authentic problems. With this aspect the following studies' being planned mostly in qualitative and quantitative ways can be suggested. In the articles which are out of literature scanning, quantitative survey kind of studies stand out. These studies have the quality of describing the current situation. However, application of experimental and qualitative studies is few due to distance education students' being in different places. Experimental and qualitative studies are important in order to develop new theories and to present the effectiveness of new materials.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The major parts of the analyzed articles are studied with students. The studies made with students are made with graduate students. This finding contradicts with the findings in which the studies made with post-graduate students stand out in the works of Davies, Howell & Petrie (2010). Application of distance education's being carried out mostly by universities in Turkey can be seen for the base of this finding. The number of people with who studied in researches is of the quality which shows a quite variety. The use of quantitative, qualitative and hybrid methods can be seen as the reason for it. When analyzing the data collection tools used in articles, we see that use of questionnaires and scales are quite a lot. This finding is consistent with the findings of Davies, Howell & Petrie (2010). Descriptive analysis's, t-test and ANOVA analysis's stand out in the studies. This finding is consistent with Panda, (1992), Mishra (1997), Saba (2000), Berge & Mrozowski (2001), Bernard, Abrami, Lou & Borokhovski (2004), Naidu (2005), Zawacki-Richter, Bäckker, & Vogt (2009) Davies, Howell & Petrie (2010). In the aspect of target group in Turkey who can read and write in Turkish, it is clear that a Turkish distance education journal is needed.

Türkçe Uzaktan Eğitim Araştırmalarının İncelenmesi

Mehmet Barış HORZUM
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Mehmet ÖZKAYA
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Muammer DEMİRCİ
Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Muhammed ALPASLAN
Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Bu araştırma Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının mevcut durumunu, araştırmalarda değinilen konuların neler olduğunu, yöntem olarak neler kullanıldığını ve hangi sınırlılıklara sahip olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. 2005-2011 (Mart) yılları arasında incelenen 14 dergiden tam metin erişimi olan 35 makale araştırma kapsamında incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türkçe uzaktan eğitim çalışmalarının sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarında literatür taraması ve nicel çalışmaların daha çok olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim çalışmalarının eğitim teknolojisi alanının yanında farklı alan uzmanlarının çalışmalarını da içerdiği göze çarpmaktadır. Araştırmalarda doyum, başarı ve tutum önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmalarda karşılaştırmalı çalışmalar göze çarpmaktadır. Türkçe uzaktan eğitim konusunda bir dergiye ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim araştırmaları, Türkçe uzaktan eğitim alanyaznındaki güncel eğilimler*

Uzaktan Eğitim terimi ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 yılı kataloğunda geçmiş ve bu üniversitenin yöneticisi William Light tarafından 1906'da bir yazıda kullanılmıştır (Verduin ve Clarck, 1994: 7). Uzaktan eğitim 1833 yılında İsveç'te bir gazetede mektupla yazılı anlatım dersi verileceği ilanı ile gün yüzüne çıkmış, İngiltere'de 1840 yılında Isaac Pitman'ın mektupla steno öğretmeye başlaması ile ilk uygulaması gerçekleşmiş bir eğitimidir (Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, 2006). 2000'li yıllara gelindiğinde uzaktan eğitim tüm dünya ülkelerinde artış yaparak uygulama alanlarını genişletmiştir.

Türkiye'de ise ilk uzaktan eğitim uygulaması 1965 yılında bankalarda çalışan personele mektupla öğretim uygulaması ile Ankara üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir (MEB, 1982). Bu uygulama uzun soluklu olmamıştır. Ancak 1980'li yıllarda Anadolu Üniversitesi Açık öğretim fakültesi ile uzaktan eğitim Türkiye'de bir yapılanma süreci ile uygulama alanı bularak gelişmiş ve yaygınlığını artırmıştır. Anadolu Üniversitesi bugün yaklaşık 70.000 öğrenciye uzaktan eğitimle önlisans, lisans tamamlama ve lisans eğitimi sunmaktadır (AÖF, 2010). Tüm dünyada olduğu gibi

Türkiye’de de uzaktan eğitim uygulamaları her geçen gün artış göstermiş ve yaygınlığını artırmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarındaki artışın temel dayanak noktası karşılaştırmalı araştırmalar olmuştur. Karşılaştırmalı çalışmalarda uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla yüz yüze ya da sınıf öğretimleri ile başarı, doyum ve tutum gibi öğrenme deneyimlerinin karşılaştırılmasını içerdiği görülmektedir (Aydın, 2002; Demir Kaymak ve Horzum, 2013; Gaytan, 2007; Horzum, 2007, 2011; Moore & Kearsley, 1996; Şimşek, 2002). Bu çalışmaların birçoğunun bulgusu anlamlı farklılık olmadığını vurgulamaktadır. Bu döneme uzaktan eğitimde “anlamlı farklılık yok” dönemi adı verilmektedir (Saba, 2000; Verduin ve Clark, 1994). Sonraki dönemlerdeki çalışmalarda araştırmacılar deneysel karşılaştırmalı çalışmalar, söylem analizi ve derinlemesine görüşmeler gibi yeni yöntemleri kullanmayı tercih etmesine rağmen bunların pek çoğu da teorik bir çerçeveye yönelik olmayan çalışmalar olarak nitelenebilir (Perraton, 2000). Bu çalışmaların konuları uzaktan eğitimin karmaşık yapısını niteler biçimindedir. Uzaktan eğitimle ilgili araştırma konularında öğretim ortamlarına yönelik çalışmalar olmasına rağmen alanı etkileyen sosyal, ekonomik ve küresel konulara sınırlı oranda değinmektedir (Perraton, 2000; Saba, 2000).

Uzaktan eğitimle ilgili araştırmalar incelendiğinde uzaktan eğitimde kullanılan tek-nolojilerden oldukça etkilenmektedir. Uzaktan eğitim araştırmaları ağırlıklı olarak teknolojinin kullanıldığı ortamların karşılaştırılması, durum saptamaya yönelik betimsel çalışmalar ve değerlendirme raporları biçiminde gerçekleşmektedir (Aydın, 2002). McIsaac ve Gunawardena (1996) uzaktan eğitim araştırmalarının bu yönleri ile çok sığ kaldığını ve gelişime yönelik önerilerinin kapandığını ifade etmişler bunun kaynağı olarak da ortam karşılaştırma ve betimsel nitelikte araştırmaları göstermişlerdir. Bernard, Abrami, Lou ve Borokhovski’ye (2004) göre uzaktan eğitim araştırmalarının sığ ve dar kapsamlı olmasının nedeni araştırmaların çeşitli açılardan zorluk içermesidir. Bunlar; (a) uzaktan eğitim öğrencilerinin sınıf ortamındaki öğrencilere göre araştırmaya katılmaları daha zordur. (b) uzaktan eğitim öğrencisi araştırmaya katılmayı kabul etse de onunla iletişim kurmak yüz yüze göre daha zordur. (c) gerçek deneysel desenleri tasarlamak ve uygulamak zordur. Çünkü öğrencilerin deneysel işlem koşullarına yansız olarak atanması neredeyse imkansızdır. Uzaktan eğitim araştırmalarının bu zorlukları nedeniyle uzun süreler boyunca ve tutarlı bir biçimde eleştiriye maruz kalmıştır (Perraton, 2000; Saba, 2000). Bu eleştiriler uzaktan eğitimin gelişimine ışık tutmuş ve literatürün kendi içinde tutarlı bir şekilde ilerlenmesini sağlamıştır.

Uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar incelendiğinde yurt dışında yapılan çalışmaların daha çok ve gelişmiş olduğu görülmektedir (Bkz: Zawacki-Richter, Bäcker, ve Vogt, 2009). Yurt dışında yapılan ve uzaktan eğitim araştırmalarını inceleyen bu makalelerde ön plana çıkan bulgulardan ilki çalışmaların betimsel ağırlıklı olduğu, betimsel olmayan çalışmaların ise yöntemsel olarak problemlidir (Anglin ve Morrison, 2000). Bu bulgunun, günümüze gelindikçe azalmaya başladığı görülmektedir.

Panda’nın (1992) Hindistan’daki uzaktan eğitim araştırmalarını incelediği çalışmasında makalelerin büyük çoğunluğunun betimsel nitelikteki tarama araştırmaları olduğunu, diğer çalışmaların ise yöntemsel olarak problemlidir ifade edilmektedir. Mishra’nın (1997) 1991-1996 yılları arasında uzaktan eğitimle ilgili dört dergide yayınlanan 361 makaleyi incelediği çalışmasında araştırmaların %47.6’sının betimsel

araştırma olduğu bulunmuştur. Çeşitli çalışmaları incelendiği çalışmada Saba (2000) metodoloji bakımından deneysel desenler yerine ağırlıklı olarak yarı deneysel desenlerin kullanıldığını ifade etmektedir. Uzaktan eğitim araştırmalarında deney ile kontrol grubu karşılaştırmak yerine grubun yazılı ve sözlü ifadeleri derinlemesine incelenmektedir. Berge ve Mrozowski'nin (2001) inceledikleri uzaktan eğitim makalelerinin %75.9'u betimseldir. Bernard, Abrami, Lou ve Borokhovski'nin (2004) araştırmalarında 1985 ile 2002 yılları arasındaki uzaktan eğitim literatürü ve uzaktan eğitim yüz yüze eğitim karşılaştırmalarıyla ilgili meta analiz yapılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen 232 araştırma sonucunda uzaktan eğitimde kullanılan nicel yöntemlerin yöntemsel kalite olarak zayıf olduğu ve araştırma uygulamaları hakkında kritik bilgilerde eksiklik olduğu bulunmuştur. Naidu (2005) uzaktan eğitim araştırmalarının çoğunluğunun betimleyici olduğunu ifade etmektedir.

Zawacki-Richter, Bäcker, ve Vogt (2009) 2000-2008 yılları arasında uzaktan eğitimle ilgili beş önemli dergide yayınlanan 695 makaleyi incelemişlerdir. Araştırmalarda araştırmacıların birlikte ürettikleri yayınlar, deneysel çalışmalar ve nitel çalışmalara yönelik bir eğilim olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaların %80'inden fazlası beş ülkeden araştırmacıların çalışmalarıdır. İncelenen makalelerin %38.1 betimsel, %12.9'u miks yöntemine uygun tasarlanmıştır. Davies, Howell ve Petrie (2010) uzaktan eğitim araştırmalarının ağırlıklı olarak betimsel çalışmalar olduğu ve uzaktan eğitim alan kişilerin algı, ilgi ve doyumlarının incelendiğini bulmuştur. Çalışmaların büyük çoğunluğu mezun öğrencilerle gerçekleştirilmiş ve araç olarak anketlerin kullanıldığı, yüzde ve frekans gibi betimsel analizlerin ön plana çıktığı bulunmuştur. Çalışmada deneysel desen ve nedensel karşılaştırma araştırmalarının arttığı, ancak çalışma grubu olarak hazır gruplar ya da uygun örnekleme kullanılmaktadır. Yine nitel araştırmaların her geçen yıl arttığı, ancak araştırmalarda kullanılan nitel desenlerin oldukça küçük kaldığı ve tutarsız bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur. Çalışmalarda yüzde frekans gibi betimsel analizlerin yanında t-testi ve ANOVA gibi analizlerle de karşılaşıldığı ifade edilmektedir (Davies, Howell ve Petrie, 2010).

Çalışmalardaki diğer bir bulgu ise yeni araştırmacıların kuram geliştirmeye yönelik çalışma yapmadıkları yönündedir (Bernath ve Vidal, 2003). Uzaktan eğitimin etkililiğinin artması ve yaygınlaşması kendine özgü kuramlarının olması ile sağlanacaktır. Uzaktan eğitim araştırmaları incelendiğinde teori geliştirmeye yönelik sınırlı çalışma yer almaktadır (Moore ve Kearsley, 1996; Garrison ve Anderson, 2003; Saba, 2000, 2003; Simonson, Schlosser ve Hanson, 1999; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2006).

Çalışmalardaki diğer bir bulgu ise uzaktan eğitimdeki çalışma konularıdır. Saba'nın (2000) çeşitli çalışmaları incelediği araştırmasında ön plana çıkan konulardan birinin etkileşim olduğu ifade edilmektedir. Saba bu çalışmada geleceğin uzaktan eğitim modellerinin bireysel farklılıkları temel alan kişiselleştirilmiş ya da kendi kendine uyarlanabilir öğrenme sistemlerine doğru gidişin olacağını ifade etmektedir. Berge ve Mrozowski'ye (2001) göre teknoloji, yeni ortamların etkileşimi artırması ve öğretim tasarımı, uzaktan eğitim araştırmalarındaki oldukça yaygın konulardır. Lee, Driscoll ve Nelson (2004) uzaktan eğitim literatürünü altı kategoriden oluşan bir sistemle sınıflamaktadır. Bu sistemdeki altı kategori; tasarım, geliştirme, yönetim, değerlendirme, kurumsal, kuram ve araştırmadır. Zawacki-Richter, Bäcker, ve Vogt (2009) 2000-2008 yılları arasında uzaktan eğitimle ilgili beş önemli dergide yayınlanan

695 makaleyi incelemişlerdir. Bu araştırmalarda en çok çalışılan konular sırasıyla öğrenme topluluğunda iletişim ve etkileşim, öğretim tasarımı ve öğrenci özellikleri olarak bulunmuştur. Zawacki-Richter'in (2009) uzaktan eğitim uzmanları ile gerçekleştirdiği çalışmasında yönetim, yenilik ve değişim konuları, profesyonel gelişim ve fakülte desteği ve öğretim tasarımı önemli araştırma alanları olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrenci özellikleri ise önemli konu olarak vurgulanmıştır. Uzaktan eğitimciler makro seviyede yönetim konularını, orta seviyede yenilik, değişim ve kalite güvencesini, mikro seviyede öğrenme topluluğunda iletişim ve etkileşimi öncelikli araştırma alanı olarak ifade etmişlerdir.

Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde ise Aydın'ın (2002) uzaktan eğitim eğilimleri, Demiray ve Sağlık'ın (2003) açık öğretim fakültesi ve lisesi uygulamalarını içeren araştırmalara yönelik incelenmesi ve İnceelli, Candemir ve Demiray'ın (2005) uzaktan eğitim ile ilgili bir dergi olan TOJDE'yi analiz ettikleri çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Demiray ve Sağlık'ın (2003) çalışmasında açık öğretim fakültesi ve lisesi ile ilgili araştırmaların çok büyük bir çoğunluğu Türkçe olduğu ifade edilmiştir. Şimşek ve diğerlerinin (2008, 2009) yaptıkları iki ayrı çalışmada eğitim teknolojisi alanında yapılan doktora ve yüksek lisans çalışmalarında uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar sayı olarak ikinci ve üçüncü sırada yer almıştır.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de sınırlı sayıda çalışmanın yer alması mevcut durumu ortaya koymak açısından Türkçe uzaktan eğitim makalelerini incelemeyi önemli hale getirmiştir. Bu araştırmanın amacı Türkçe uzaktan eğitim makalelerini incelemektir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) *Araştırma Konusu:* Türkçe uzaktan eğitim araştırmalarının yayınlandığı dergiler ve yayın sayıları nelerdir? Bu araştırmalardaki konular nelerdir? Araştırma konularına yönelik seçilen değişkenler nelerdir?
- 2) *Yöntem:* Uzaktan eğitim araştırmalarında kullanılan araştırma yöntemleri ve yöntemeye yönelik kullanılan modeller nelerdir? Araştırmalardaki örneklem grubu kimlerdir ve kaç kişiyle çalışmalar yürütülmüştür? Veri toplama aracı olarak neler kullanılmıştır? Araştırmalarda kullanılan istatistikler nelerdir?
- 3) *Sonuç, Öneri ve Sınırlılık:* Uzaktan eğitim araştırmalarında yer alan bulgu, öneri ve sınırlılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma belge incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Belge incelemesi, görüşme ya da gözlem yapmanın oldukça zor olduğu durumlarda tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir. Belge incelemesinde amaç, araştırılan olay ya da olgular hakkında yazılı bilgi içeren dokümanların ayrıntılı biçimde analiz edilmesidir (Şimşek ve diğerleri, 2007). Çalışma kapsamında Türkiye'de Türkçe yayın yapan eğitim bilimleri ile ilgili dergilerin son yedi yıl (2005-2011-Mart) içinde uzaktan eğitim ile ilgili yayınlanmış 35 adet makaleye ulaşılmıştır. Eğitim ve bilim dergisinin 2005-2006 yıllarındaki makalelerine erişilememiştir. Dergilere ulaşılırken öncelikle üniversitelerin eğitim fakültelerinin sayfalarından dergilerinin olup olmadığı incelenmiş

ve dergisi olan fakültelerin dergileri araştırma kapsamına alınmıştır. Bunun yanında ASOS ve Türk Eğitim İndekslerinde taranan Türkçe dergiler de araştırma kapsamında incelenmiştir. Kapsama dahil edilen dergiler konu, anahtar kelimeler, sınırlılık, yöntem, araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan istatistiksel teknikler, bulgular ve önerileri açılarından incelenmiştir. Sonuçta belge incelemesi yönteminin araştırmaya uygun olduğu düşünülmüştür.

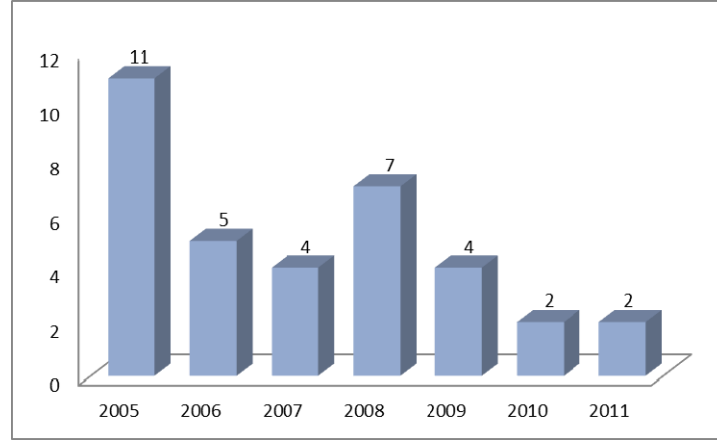
Dergi ve Makalelerin Seçimi

Araştırma kapsamında 14 dergide yer alan Türkçe uzaktan eğitim makalelerinden oluşan 35 makalelik bir liste oluşturulmuştur. Oluşturulan liste temel alınarak her makale temel başlıklar halinde incelenmiştir. Bu incelemeler sırasında önceden hazırlanan bir makale inceleme formu kullanılmıştır. Araştırmada dergilerde yer alan makaleler Türkçe yazılmış olması, 2005 ve daha sonrası yıllarda basılmış olması ve incelemeye uygun niteliklere sahip olması bakımından sınırlı tutulmuştur.

BULGULAR

Yıllara Göre Makale Sayıları

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde en çok 2005 yılında toplam 11 makaleyle karşılaşılmaktadır. Bunu sırasıyla 2008, 2006, 2007 ve 2009 yılları izlemektedir. Yıllara göre makale sayılarında 2005 hariç benzer ve birbirlerine yakın rakamların olduğu görülmektedir. Bu durumun makalelerin son yıllarda ağırlıklı olarak farklı dillerde yazılması sonucunda ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.



Şekil 1. Yıllara göre dergilerde Türkçe yayınlanmış makale sayıları

Dergilere Göre Makale Sayıları

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin dergilere göre dağılımı incelendiğinde en çok TOJET dergisi ile karşılaşılmaktadır. Bunu sırasıyla Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi ve Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi izlemektedir. Eğitim teknolojileri ile ilgili bir dergi olan TOJET'in Türkçe uzaktan eğitim makalesi sayısının fazla olması beklenen bir durumu ortaya koymaktadır. Ancak TOJET dergisinin dilinin İngilizce olarak değiştirilmesi ile derginin Türkçe makalesinin son yıllarda bulunmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 1
Dergilere göre Türkçe yayınlanmış makale sayıları

Dergi adı	Yayın sayısı
TOJET	12
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri D.	4
Eğitim Bilimleri ve Uygulama	4
Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Ahi Evran Kırşehir E.F Dergisi	2
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp E.F Dergisi	2
Eğitim ve Bilim	1
Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1
İlköğretim Online	1
Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Ege Eğitim Fakültesi Dergisi	1
Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi	1
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi	1
İÖJES	1
Toplam	35

Çalışmaların Konuları

Makalelerin çalışma kapsamında odaklandığı araştırma konuları incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili Türkçe yazılmış makalelerin ağırlıklı olarak en çok uzaktan eğitim, web destekli eğitim, e-öğrenme, internet temelli eğitim ve web tabanlı öğretim olarak sıralanmaktadır. Son 7 yılda internet ve web teknolojisinin uzaktan eğitim uygulamalarının Türkçe literatüründe daha ön plana çıktığı görülmektedir.

Çalışma konularının daha ayrıntılı biçimde incelendiğinde ağırlıklı olarak farklı öğrenme ortamları sunulan uzaktan öğrenme öğrencilerinin yüz yüze ya da diğer ortam öğrencileri ile karşılaştırılmasının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu konuların ön plana çıkmasında ülkemizde web ya da internet tabanlı/temelli uygulamalarının artması görülebilir. Bunun yanında çalışmalarda anahtar kelimeler incelendiğinde uzaktan eğitim 7, web destekli/tabanlı öğrenme 7, e-öğrenme 5, internet temelli eğitim 3 ve çevrimiçi öğrenme 3 makalede ifade edilmektedir.

Tablo 2
Konulara göre dergilerde Türkçe yayınlanmış makale sayıları

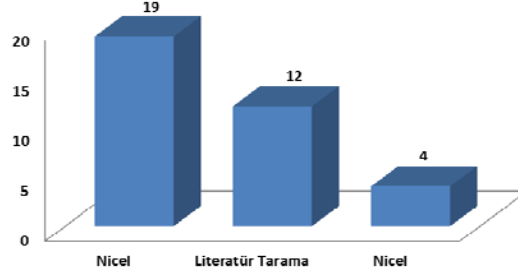
Konu	Yayın sayısı
Uzaktan Eğitim	7
Web Destekli Öğrenme – Eğitim	7
E-Öğrenme	6
İnternet temelli Eğitim – Öğrenme	5
Web Tabanlı öğretim	4
Çevirim içi Etkileşim	1
Karma Öğrenme	1
Uzaktan Eğitim Dergisi İncelenmesi	1
Çevirim içi Eğitim	2
İnternet Destekli Öğretim	1
Toplam	31

Değişkenler

Makaleler değişkenleri açısından ele alındığında bağımlı değişken olarak başarı, duyum ve tutum karşımıza çıkmaktadır. Makalelerde başarı 6, duyum 4, tutum 5 makalede bağımlı değişken olarak ele alınırken, etkileşim türleri, görüş, güdülenme, kaygı, bağımlılık, algılanan sosyalleşme, toplumsal yetenek ve bireysel tercihlerde diğer bağımlı değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bağımsız değişkenler incelendiğinde ise ortam karşılaştırma en sık kullanılan değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanında yaş, cinsiyet, güdülenme düzeyi, bilişsel stil, bilişsel esneklik ve öğrenme stratejileri diğer bağımsız değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Temel Alınan Yöntemler

İncelenen makalelerin temel aldığı yöntemler incelendiğinde uzaktan eğitimle ilgili Türkçe yazılmış makalelerin ağırlıklı olarak nicel paradigmaya dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan nicel olan çalışmaların sayısı 19 iken literatür taraması çalışmalarının sayısı 12'dir. Bu rakamların yanında nitel çalışmalar ise sadece 4 araştırma ile sınırlı kalmıştır. Bu bulgular ışığında uzaktan eğitimle ilgili Türkçe yazılmış makalelerin nicel yöntemleri kullandığı görülmektedir. Bunun yanında literatür taraması ağırlıklı olarak kullandığı ancak nitel ya da tümelşik araştırma yöntemlerinin çok fazla ele alınmadığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak uzaktan eğitimde nitel yöntemin gözlem, görüşme gibi veri toplama tekniklerinin uygulanmasının zorluğu görülebilir. Nitel araştırmalar uzaktan eğitim literatüründe ağırlıklı olarak doküman tarama ile ele alınabildiği için sınırlı sayıda kaldığı düşünülmektedir.



Şekil 2. Yöntemlere göre dergilerde Türkçe yayınlanmış makale sayıları

Araştırma Modelleri

Makalelerde kullanılan araştırma modellerinin dağılımı incelendiğinde 12 makale literatür taramasını, 7 makale tekil tarama, 7 makale deneysel, 3 ölçek geliştirme ya da uyarlama, 2 makale araç geliştirme, 2 makale olgu bilim ve 2 makale ise durum çalışmasından araştırma modeli olarak yararlanmaktadır. Son yıllara bakıldığında deneysel ve tekil tarama modellerinin ağırlıklı olarak tercih edilmeye başladığı ve nitel makalelere yer verildiği görülmektedir. Bu durum son yıllarda uzaktan eğitimle ilgili Türkçe yazılmış makaleler de derinlemesine çalışmalara yer verilmeye başladığını göstermektedir.

Tablo 3

Araştırma modellerine göre dergilerde Türkçe yayınlanmış makale sayıları

Araştırma Modeli	Yayın sayısı
Literatür Taraması	12
Tekil Tarama	7
Deneysel	7
Ölçek Geliştirme/Uyarlama	3
Araç Geliştirme	2
Olgu Bilim	2
Durum	2
Toplam	35

Çalışma Grubu/Örneklem

İncelenen makalelerde nitel çalışmalarda bulunduğundan kitle, çalışma grubu ve örneklem olarak ele alınmıştır. Çalışmalardan bir bölümü literatür taraması ve araç geliştirme olduğundan bu çalışmalarda örneklem ya da çalışma grubu bulunmamaktadır. İnceleme bunların dışındaki çalışmalarla gerçekleştirilmiştir. Çalışma ya da örneklem grupları incelendiğinde makalelerin 16 tanesi öğrencilerle, 3 tanesi ise öğretmenlerle çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Öğrencilerle yapılan çalışmalardan 9'u lisans, 2'si ön lisans, 2'si lisansüstü, 1'i lisans tamamlama, 1'i orta öğretim ve 1 tanesi ise ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında 3 çalışmada ise öğretmenlerle çalışılmıştır. Bu bulgular, çalışmaların lisans düzeyinde öğrencilerle daha ağırlıklı

olduğunu göstermektedir. Bunun yanında lisans öğrencilerinin dışında kalan diğer öğrenciler, öğretmenler ve öğretim elemanları ile ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Çalışma grubu/örneklemedeki kişi sayılarına bakıldığında 5 makale 0-50 kişi arasında, 7 makale de 51-100 kişi, 7 makalede ise 101 ve üzerindeki kişilerle gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları

Makalelerdeki kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde 6 başarı testi, 16 ölçek, 3 anket, 2 görüşme formu ve 2 çalışmada doküman kullanılmıştır. Bu araçlardan nitel çalışmalarda görüşme formu ve doküman, nicel çalışmalarda ise ölçeklerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Tablo 4

Makalelerde kullanılan veri toplama araçları

Veri toplama araçları	Sayısı
Başarı Testi	6
Ölçek	
Bağımlılık	1
Algılanan Sosyallik	1
Toplumsal Yetenek	1
Doyum	2
Tutum	7
Kaygı	1
Güdü	1
Bilişsel	2
Görüşme/Gözlem Formu	2
Doküman	2
Anket	3
Toplam	29

Kullanılan İstatistikler

Makalelerde kullanılan analiz teknikleri ele alındığında nicel çalışmalarda T-testi, ANOVA, ANCOVA, MANOVA gibi parametrik testler, Mannwhitney U testi, Kruskal Wallis H testi gibi non parametrik testlerin kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve betimsel analizlerle de çözümlene yapıldığı tespit edilmiştir. Nitel yöntemi benimseyen makalelerde ise içerik analizi ve yapısal çözümlene yapılmıştır.

Makalelerde Yer Alan Sonuçlar

Makalelerin bulguları incelendiğinde 5 çalışmada uzaktan eğitim ortamları ile başarının arttığı, 5 çalışmada tutumun arttığı, 3 çalışmada olumlu görüş ortaya çıktığı, 2 çalışmada doyumun arttığı bulgular ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında 3 çalışmada geçerli ve güvenilir ölçekler elde edildiği, iki çalışmada anlamsal web geliştirildiği ve 2 çalışmada karma öğrenmenin etkililiğinin ortaya çıktığı görülmektedir. 2 çalışmada başarı açısından fark olmadığı, 2 çalışmada tutum açısından fark olmadığı, 1 çalışmada uzaktan eğitim ortamının internet bağımlılığına yol açmadığı, 1 çalışmada ise uzaktan eğitimde öğretmen merkezli eğitimin gerçekleştiği bulgusu yer almaktadır.

Makalelerde Karşılaşılan Sınırlılıklar

Makalelerde karşılaşılan önemli bir sınırlılık literatür taraması ile sınırlı tutulmadır. Bunun yanında örneklem darlığı, örneklemin farklı olması, denek kaybı, internet ortamından uygulanmış olma, başarının testle ölçülmesi, iletişim araçlarının sınırlı kullanımı gibi sınırlılıklar bulunmuştur.

Makalelerde Karşılaşılan Öneriler

Makalelerde yer alan öneriler incelendiğinde en sık karşılaşılan önerinin uzaktan eğitimin yaygınlığının artırılmasının olduğu görülmektedir. Bu öneri çerçevesinde farklı derslerde uzaktan eğitim uygulamaları kullanımı ve üniversitelerde uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması ön plana çıkmaktadır. Yine araştırmalarda doyum başta olmak üzere bireysel farklılıkların ön planda olduğu farklı bağımlı ve bağımsız değişkenlerin kullanımı ve maliyetinin azaltılması ile ilgili öneriler dikkat çekmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitim verilmesi internet kullanım bilgisinin artırılması da vurgulanan unsurlardandır. Yine Türkiye’de İngilizce olarak yayın yapan TOJDE’yi ele alan bir makalede İnceelli, Candemir ve Demiray (2005) “*Yayın dili İngilizce olan TOJDE’nin Türkçe versiyonunun olması Türkiye’deki okuyucu sayısının artmasını sağlayabilir.*” ifadesini kullanmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de Türkçe olarak yazılmış olan uzaktan eğitim makalelerini araştırma konusu, yöntem, sonuç, öneri ve sınırlılıkları bakımından incelemektir. Bu amaç doğrultusunda son yedi yıl (2005-2011) içerisinde Türkiye’de Türkçe yayın yapan eğitim fakültesi dergileri incelenmiştir. Dergilere ulaşılırken öncelikle üniversitelerin eğitim fakülteleri, sosyal, fen ve eğitim bilimleri enstitülerinin sayfalarından dergilerinin olup olmadığı incelenmiş ve dergisi olan fakülte ve enstitülerin dergileri araştırma kapsamına alınmıştır. Bunun yanında ASOS ve Türk Eğitim İndekslerinde taranan Türkçe dergiler de araştırma kapsamında incelenmiştir.

Araştırma için kullanılan makalelerin son 7 yıl ile sınırlı tutulmasının sebebi, 2005 yılından önceki tarihlerde yayımlanan makalelerin Ankara Üniversitesinde bir ders kapsamında Eğitim Teknolojileri Doktora öğrencileri tarafından, bu araştırma amacına benzer bir çalışmada inlenmiş olmasıdır.

Araştırmada dergilerde yer alan makaleler Türkçe yazılmış olması, 2005 ve daha sonrası yıllarda basılmış olması ve incelemeye uygun niteliklere sahip olması bakımından sınırlı tutulmuştur. Makalelerde aranan diğer bir koşul ise tam metin olarak erişilebilmedir. Araştırma kapsamında 14 dergide yer alan Türkçe uzaktan eğitim makalelerinden oluşan 35 makalelik bir liste oluşturulmuştur. Kapsama dahil edilen bu makaleler konu, anahtar kelimeler, sınırlılık, yöntem, araştırma modeli, örneklem, veri toplama araçları ve kullanılan istatistiksel teknikler, bulgular ve önerileri açılarından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda en çok 2005 yılında Türkçe uzaktan eğitim makalesiyle karşılaşıldığı bulunmuştur. İlerleyen yıllarda bu rakam azalmıştır. Ancak bu yıllarda makale sayısı birbirlerine yakındır. Bu durumun makalelerin son yıllarda ağırlıklı olarak farklı dillerde yazılması sonucunda ortaya çıkabileceği düşünülmektedir.

İncelenen makalelerde anahtar kelime olarak en çok uzaktan eğitim kavramının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgu Şimşek ve diğerlerinin (2008, 2009) yaptıkları iki ayrı çalışmanın bulguları ile tutarlıdır. Bunun yanında son 7 yıl kapsamında internet ve web teknolojisinin uzaktan eğitim uygulamalarının Türkçe literatürde daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte makalelerdeki bağımlı değişkenler incelendiğinde başarı, duyum ve tutum önemli değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu yurt dışında da benzer sonuçlar elde eden Davies, Howell ve Petrie (2010), Gaytan (2007) ve Moore ve Kearsley'in (1996) bulgularını destekler niteliktedir.

Bağımsız değişkenler incelendiğinde ise ortam karşılaştırma en sık kullanılan değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgu uzaktan eğitim için yeni bir durum ifade etmemektedir. Öyle ki gelişim aşamaları süresince uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin alternatifi olarak algılanmış ve yüz yüze eğitim alamayan kişilere eğitim vermek üzere uygulanan bir model olarak ifade edilmiştir. Öyle ki uzaktan eğitimin ilk dönemleri ve uygulamaları ağırlıklı olarak uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğunu kanıtlaması ile geçmiştir. Bu dönemden kaynaklı olarak uzaktan eğitim araştırmalarında karşılaştırmalı araştırmaların önemli bir yer aldığı ifade edilebilir. Yapılan çalışmaların birçoğunun bulgusu anlamlı farklılık olmadığını vurgulamaktadır. Bu döneme uzaktan eğitimde “anlamlı farklılık yok” dönemi adı verilmektedir (Perraton, 2000; Saba, 2000). Literatürde bu ifadeyi destekleyebilecek birçok kaynağa ulaşmak mümkündür.

Karşılaştırma çalışmalarının yanında yaş, cinsiyet, güdülenme düzeyi, bilişsel stil ve öğrenme stratejileri diğer bağımsız değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ortam karşılaştırma çalışmaları son yıllarda bir kenara bırakılarak diğer bağımsız değişkenler ön plana alınmaya başlamıştır. Bu bulgu 1998 yılına göre 2007 yılında yüz yüze eğitimle uzaktan eğitim karşılaştırmalarının azaldığını ifade eden Davies, Howell ve Petrie'nin (2010) bulgusu ile tutarlıdır. Davies, Howell ve Petrie (2010) bu durumun uzaktan eğitimin önemli bir eğitim uygulaması olduğunun kabullenildiğini gösterecek nitelikte olarak yorumlamıştır.

Araştırma kapsamında inlenen makalelerde Türkçe uzaktan eğitim literatürünün farklı dillerdeki literatürdeki eğilimden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı dillerdeki literatürde kişiselleştirilmiş ya da kendi kendine adaptif öğrenme sistemleri (Saba, 2000); yeni ortamların etkileşimi artırması ve öğretim tasarımı (Berge ve Mrozowski, 2001); tasarım, geliştirme, yönetim, değerlendirme, kurumsal, kuram ve araştırma ile ilgili konular (Lee, Driscoll ve Nelson, 2004; öğrenme topluluğundaki iletişim ve etkileşim, öğretim tasarımı ve öğrenci özellikleri (Zawacki-Richter, 2009; Zawacki-Richter, Bäcker, ve Vogt, 2009) gibi konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yönüyle Türkçe uzaktan eğitim literatürün uzaktan eğitimin güncel eğilimlerini yakalaması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Tüm bunların yanında uzaktan eğitimin etkililiğinin artması ve yaygınlaşması kendine özgü kuramlarının olması ile sağlanacaktır (Moore & Kearsley, 1996; Garrison ve Anderson, 2003). Türkçe uzaktan eğitim literatüründe uzaktan eğitime özgü kuramların araştırmalarına çok az rastlanmaktadır. Bu bulgu farklı dillerdeki literatürle ilgili tutarlı bir bulgudur. Farklı dillerdeki literatürde de yeni araştırmacıların kuram geliştirmeye yönelik çalışma yapmadıkları ifade edilmektedir (Saba, 2000, 2003).

Türkçe yazılmış makalelerin ağırlıklı olarak nicel paradigmaya dayalı olarak yapıldığı görülmektedir. Araştırmaların modelleri incelendiğinde literatür taramasının yanında tekil tarama ve deneysel modellerin ön plana çıktığı görülmektedir. Son yıllara bakıldığında deneysel ve tekil tarama modellerinin ağırlıklı olarak tercih edilmeye başladığı ve nitel makalelere yer verildiği görülmektedir. Bu sonuçlar Anglin ve Morrison (2000); Bernard, Abrami, Lou ve Borokhovski (2004), Zawacki-Richter, Bäcker, ve Vogt (2009) ve Davies, Howell ve Petrie'nin (2010) bulguları ile tutarlıdır.

Araştırmaların yöntem boyutunda çok büyük bir bölümünün uzaktan eğitimde literatür taramasına ağırlık verdiği görülmektedir. Literatür taramasındaki çalışmaların alanın tanınırlığını ve temelini oluşturmak adına gerekli olduğu vurgulanabilir. Ancak literatür taramalarının alanda karşılaşılan otantik problemlere çözüm üretmede yeterli olmadığı da düşünülmektedir. Bu yönüyle bundan sonraki çalışmaların ağırlıklı olarak nitel ve nicel yönde planlanması önerilebilir. Literatür taramasının dışında kalan makalelerde ise nicel tarama türü çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmalar mevcut durumun betimlenmesini sağlayacak niteliktedir. Ancak uzaktan eğitim öğrencileriyle farklı mekanlarda bulunma durumundan kaynaklı olarak deneysel ve nitel çalışmaların uygulamasının az olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimde deneysel ve nitel çalışmalar yeni kuramlar geliştirmek ve yeni materyallerin etkililiğini ortaya koymak açısından önemli görülmektedir.

İncelenen makalelerin büyük çoğunluğu öğrencilerle çalışma yapıldığını göstermektedir. Öğretmenlerle çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Çalışmalarda lisans öğrencilerini ön plana çıktığı görülmektedir. Bu bulgu Davies, Howell ve Petrie'nin (2010) çalışmalarındaki lisansüstü öğrencileriyle yapılan çalışmaların ağırlıklı olduğu bulgusu ile çelişmektedir. Bu bulgunun temelinde Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamalarının ağırlıklı olarak üniversiteler tarafından yürütülmesi görülebilir. Araştırmalardaki çalışılan kişi sayısı oldukça çeşitlilik gösterecek nitelikte olarak bulunmuştur. Bunun nedeni olarak nicel, nitel ve karışık yöntemlerin kullanımı gösterilebilir.

Makalelerde kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde anket ve ölçek kullanımının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu Davies, Howell ve Petrie'nin (2010) bulguları ile tutarlıdır. Yine çalışmalarda betimsel analizler, t-testi ve ANOVA analizleri ön plana çıkmaktadır. Araştırmada bulunan betimsel analizlerin çok olması Panda (1992), Mishra (1997), Saba (2000), Berge ve Mrozowski (2001), Bernard, Abrami, Lou ve Borokhovski (2004), Naidu (2005), Zawacki-Richter, Bäcker, ve Vogt (2009) Davies, Howell ve Petrie'nin (2010) bulguları ile tutarlıdır. Davies, Howell ve Petrie'nin (2010) çalışmalarda yüzde frekans gibi betimsel analizlerin yanında t-testi ve ANOVA gibi analizlerin de kullanıldığı bulgusu araştırmayı destekler niteliktedir.

Makalelerde en çok karşılaşılan sınırlılıklardan bir tanesi literatür taraması ile sınırlı tutulmadır. Bunun yanında örneklem darlığı, denek kaybı, internet ortamından uygulanmış olma, iletişim araçlarının sınırlı kullanımı gibi sınırlılıklarla karşılaşılmaktadır. Türkçe literatürdeki bu sınırlılıkların yanında Bernard, Abrami, Lou ve Borokhovski (2004) uzaktan eğitim araştırmalarındaki problemleri; deneysel kontrol eksikliği (1), katılımcıların yansız olarak seçimi için işlem eksikliği (2), deneysel koşullara katılımcıların seçiminde yansız seçim eksikliği (3), kötü tasarlanmış bağımlı ölçümler nedeniyle geçerlik ve güvenilirlik eksikliği (4) ve öğrenci ve öğreticilerin

tutumlarıyla ilgili çeşitli değişkenlerin nedenini açıklamadaki başarısızlık (5) olarak ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim makalelerinin içerik boyutu ele alındığında öğrencilere yönelik çalışmaların ağırlıklı olduğu; öğretici, ortam ve yönetici boyutunun daha az çalışıldığı göze çarpmaktadır. Bunun yanında başarı, doyum ve tutum gibi değişkenlerin ön planda olduğu çalışmalarla karşılaşmaktadır. Özellikle uzaktan eğitimin uygulanabilmesi için gerekli olan elektronik ortamların içerik, öğrenme yönetim sistemi ve iletişim araçları boyutuyla daha derinlemesine araştırılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Araştırmaların bulguları ve önerileri değerlendirildiğinde 2005 yılından 2011 yılı ortalarına kadar öneriler ve bulgularda benzerlikler ortaya çıkmaktadır. Bu durum alanın halen gelişmekte olduğunu ve kendi içerisinde yapılanamaya devam ettiğini gösterecek niteliktedir.

Yapılan bu çalışmanın sonucunda uzaktan eğitim çalışmalarının sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Bunun yanında olan çalışmaların ise sadece eğitim alanı uzmanların değil birçok farklı alandan kişinin çalışmalarını içerdiği göze çarpmaktadır. Alanda Türkçe kaynak sayısı az olmasına rağmen İngilizce yazılmış dergi ve makale sayısının fazla olduğu da bilinmektedir. Türkiye’de uzaktan eğitimle ilgili bir dergi bulunmasına rağmen tamamen İngilizce olarak yayın yapmaktadır. Bu beklenen bir durumdur. Çünkü uzaktan eğitimin en etkili olduğu durumlardan biri küresel nitelikte bir eğitim olmasıdır. Bu yönüyle çalışmaları da küresel nitelikte olmalıdır. Ancak Türkiye’deki hedef kitlenin Türkçe okuyup yazabilenleri açısından Türkçe bir uzaktan eğitim dergisine ihtiyaç olduğu ortadadır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Anglin, G. J., & Morrison, G. R.. (2000). An analysis of distance education research: Implications for the instructional technologist. *Quarterly Review of Distance Education, 1*, 189-194.
- AÖF (2010). Anadolu üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Sistemi Tarihçesi. <http://www.aof.anadolu.edu.tr> adresinden 14.11.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. *Açık ve uzaktan eğitim sempozyumu*. 23–25 Mayıs 2002. (Sempozyum CD’si kullanılmıştır).
- Berge, Z., & Mrozowski, S. (2001). Review of research in distance education. *American Journal of Distance Education, 15*(3), 5-19.
- Bernard, R., Abrami, P., Lou, Y., & Borokhovski, E. (2004). A methodological morass? How we can improve quantitative research in distance education. *Distance Education, 25*(2), 175-198.
- Bernath, U. & Vidal, M. (2003). The theories and the theorists: Why theory is important for research with Børje Holmberg, Michael Graham Moore, Otto Peters. http://www.eden-online.org/contents/conferences/research/barcelona/D_S-Holmberg-Moore-Peters-Oct06.pdf adresinden 29.05.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Davies, R. S., Howell, S. L., & Petrie, J. A. (2010). A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 11*(3), 42-56.
- Demiray, U., & Sağlık, M. (2003). Açıköğretim fakültesi ve Açıköğretim lisesi uygulamalarını içeren araştırmalara ilişkin bir değerlendirme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4), 50-59.

- Demir Kaymak, Z., & Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Doi: 10.12738/estp.2013.3.1580
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London, UK: Routledge/Falmer.
- Gaytan, J. (2007). Vision shaping the future of online education: Understanding its historical evolution, implications, and assumptions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(2). <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer102/gaytan102.htm> adresinden 14.11.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde etkileşimsel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve öz-yeterlik algısına etkisi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1571-1587.
- İnceelli, A., Candemir, Ö., & Demiray, U. (2005). Elektronik akademik uzaktan eğitim dergisi: TOJDE içerik analizine dayalı bir değerlendirme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 99-124.
- Lee, Y., Driscoll, M. P., & Nelson, D. W. (2004). The past, present, and future of research in distance education: Results of a content analysis. *American Journal of Distance Education*, 18(4), 225-241.
- McIsaac, M. S., & Gunawardena, C. N. (1996). Distance Education. Ed: D.H. Jonassen, *Handbook of research for educational communications and technology: a project of the association for educational Communications and Technology*. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- MEB (1982). Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR), Ankara: Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.
- Mishra, S. (1997). A critical analysis of periodical literature in distance education. *Indian Journal of Open Learning*, 6(1&2), 39-54.
- Moore, M. G. & Kearsley, I. G. (1996). *Distance education: A systems view*. Wadsworth Publishing Company.
- Naidu, S. (2005). Researching distance education and e-learning. In C. Howard, J. V. Boettcher, L. Justice, K. Schenk, P. Rogers, & G. A. Berg (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (Vol. 4, p. 1564-1572). Hershey, PA: Idea Group, Inc.
- Panda, S. (1992). Distance educational research in India: Stock-taking, concerns and prospects. *Distance Education*, 13(2), 309-326.
- Perraton, H. (2000). Rethinking the research agenda. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-11.
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1), 1-9.
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simonson, M., Schlosser, C., & Hanson, D. (1999). Theory and distance education: A new discussion. *The American Journal of Distance Education*, 13(1), 60-75.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd Ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall, USA.

- Şimşek, A., Becit, G., Kilicer, K., Özdamar, N., Akbulut, Y., & Yildirim, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 439-458.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Uysal, Ö., Kobak, K., Berk, C., Kılıçer, T., & Çiğdem, H. (2009). İki binli yıllarda türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında gözlenen eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 941-966.
- Şimşek, N. (2002). Teknoloji destekli eşitlik açıköğretimde daralmayı gerektirir mi? *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 71-75.
- Verduin J. R. & Clark, T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları*, Çev: İlknur Maviş, Anadolu Üniversitesi Basımevi, Eskişehir.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A delphi study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3), 1-17.
- Zawacki-Richter, O., Bäcker, E. M., & Vogt, S. (2009). Review of distance education research (2000 to 2008): Analysis of research areas, methods, and authorship patterns. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(6), 21-50.

İletişim/Correspondence

Mehmet Barış HORZUM
Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
SAKARYA-TÜRKİYE
Tel: +90 264 295 6171
horzum@gmail.com

Mehmet ÖZKAYA
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
AKSARAY-TÜRKİYE
mehmetozkaya@msn.com

Muammer DEMİRCİ
Fatih Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İSTANBUL-TÜRKİYE
demirci.muammer@hotmail.com

Muhammed ALPASLAN
Milli Eğitim Bakanlığı
İSTANBUL-TÜRKİYE
mvalpaslan@gmail.com

Ek 1. Değerlendirme Kapsamında İncelenen Makaleler

No	Yıl	Dergi Adı	Makale Başlığı	Yazarlar
1	2007	Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi (EBULİNE)	İnternet Temelli Uzaktan Eğitimde Öğrenci Doyumu Ölçeği	Özlem PARLAK
2	2007	Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi (EBULİNE)	Farklı Bilişsel Sitillere Sahip Öğrencilerin E-Öğrenme Ortamlarında Öğrenme Stratejilerinin Kullanma Durumlarının Akademik Başarılarına Etkisi	Bilal ATASOY, Halil İ. YALIN
3	2007	Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi (EBULİNE)	Web Tabanlı Yeni Öğretim Teknolojileri: Web 2.0 Araçları	Mehmet Barış HORZUM
4	2006	Eğitim Bilimleri Ve Uygulama Dergisi (EBULİNE)	Uzaktan Öğretim Sistemlerindeki Çevrimiçi Etkileşimlerin Yapısal Çözümleme Yoluyla Modellenmesi	Nurettin ŞİMŞEK
5	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	Elektronik Akademik Uzaktan Eğitim Dergisi: Tojde İçerik Analizine Dayalı Bir Değerlendirme	Ayşe İNCEELLİ Özden CANDEMİR Uğur DEMİRAY
6	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology	İlköğretim Birinci Kademedeki Web Üzerinden Ders İşlenebilirliği	Ferhan ODABAŞI, Naci ÇOKLAR, Mübin KIYICI, Eylem Pınar AKDOĞAN
7	2006	The Turkish Online Journal Of Educational Technology	Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları	Hülya ERGÜL
8	2006	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	Web Destekli Ders Çalıştırıcı Tasarımı	Halil İbrahim BÜLBÜL, İhsan BATMAZ, Yaşar Güneri ŞAHİN, Mustafa KÜÇÜKALİ, Özlem Çakır BALTA, Cenk Koray BALTA
9	2008	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)	Harmanlanmış Öğrenme Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı Ve Doyuma Etkisi	Ertuğrul USTA, Ahmet MAHİROĞLU
10	2010	Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)	Mesleki-Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Bilgisayar Ve İnternet Temelli Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri	Özgen KORKMAZ, Seçkin TUNÇ
11	2008	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	Küreselleşme Sürecinde Uzaktan Eğitim	Asiye TOKER GÖKÇE
12	2009	Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	Uzaktan Öğretimi Tercih Eden Öğrencilerin Demografik Özellikleri	Meltem BATURAY Ömer Faruk BAY
13	2006	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	Öğrenmenin Yeni Yolu: E-Öğrenme	Özgür ASLAN

Ek 1. Değerlendirme Kapsamında İncelenen Makaleler (Devam)

No	Yıl	Dergi Adı	Makale Başlığı	Yazarlar
14	2008	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	Web Tabanlı Öğretim Ortamındaki Öğrencilerin İnternet Bağımlılığını Etkileyen Faktörler	Mehmet Barış HORZUM, Özlem ÇAKIR BALTA
15	2011	Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde İnternet Tabanlı Öğretim Yönteminin Ders Başarısına Etkisi	Hasan TÜRKER, Erhan YAYLAK
16	2006	Ege Eğitim Dergisi	Web Destekli Etkin Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri	Y. Deniz ARIKAN
17	2011	Kastamonu Eğitim Dergisi	Web Destekli Öğrenme Ortamlarının İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Düzeyleri Üzerine Etkisi	Alper ALTUNÇEKİÇ, Levent AKSU
18	2009	International Online Journal Of Educational Sciences	Çoklu Aracı Mimariler İle Dağıtık Yapay Zekâ Tekniklerinin Kullanıldığı Çağdaş Uzaktan Eğitim Uygulamaları	Mehmet KARAHAN
19	2005	Başkent Üniversitesi	Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler	Yasemin GÜLBAHAR
20	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	Gazi Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Potansiyeli	İrfan SÜER, Zeki KAYA, H. İbrahim BÜLBÜL, Hatice KARAÇANTA, Zihni KOÇ, Şaban ÇETİN
21	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	E-Öğrenmede Bilgisayar / Ağ Altyapısı Bakımından Etkili Parametreler Ve Türkiye'nin E-Öğrenmeye Hazır Bulunuşluğu	Mustafa Reşit USAL, Mehmet ALBAYRAK
22	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	Göçmen Türklere Yönelik Uzaktan Öğretim Uygulaması (F.Almanya'daki Türklerin Eğitim Sorunları Ve Anadolu Üniversitesi'nin Batı Avrupa Programları)	Ahmet Atilla DOĞAN
23	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology	İnternet Destekli Öğretim Sistemlerinde Bilişim Gereksinimlerinin Belirlenmesi	Orhan TORKUL, Cemal SEZER, Tijen ÖVER
24	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	İnternet Üzerinden Eğitim'de Eğitim Platformu Geliştirme Kriterleri Ve Uygulama Örneği	Caner AKÜNER
25	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	Yönetim Fonksiyonları Bağlamında Uzaktan Eğitim Yönetimi	Mehmet GÜROL, Muhammed TURHAN

Ek 1. Değerlendirme Kapsamında İncelenen Makaleler (Devam)

No	Yıl	Dergi Adı	Makale Başlığı	Yazarlar
26	2005	The Turkish Online Journal Of Educational Technology (TOJET)	İnternet Temelli Ölçmelerin Geçerliğini Sağlamada Yeni Yaklaşımlar	Çetin SEMERCİ, Cem BEKTAŞ
27	2008	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Farklı web tabanlı öğretim ortamlarında öğrencilerin başarı, motivasyon ve bilgisayar kaygı düzeyleri	Mehmet Barış HORZUM Özlem ÇAKIR BALTA
28	2009	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	E-öğrenme ortamları için özlü sözler ontolojisi ve görselleştirme yazılımı geliştirilmesi	Galip KAYA Arif ALTUN
29	2009	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Öğrenme nesnelерinin paylaşımında anlamsal web teknolojilerinin kullanımı	Hasan TÜRKSOY Petek AŞKAR
30	2005	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları	Özler ÇAKIR
31	2008	Eğitim ve Bilim	Web Ortamlı Probleme Dayalı Öğrenmede Bilişsel Esneklik Düzeyinin Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi	Ayfer ALPER Deniz DERYAKULU
32	2010	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	Çevrimiçi öğrenme ortamında algılanan sosyalleşme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması	Salih BARDAKCI
33	2008	İlköğretim Online	İlköğretim branş öğretmenlerinin web destekli öğretim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi	Suzan Duygu ERIŞTİ, Esra ŞİŞMAN, Yusuf YILDIRIM
34	2008	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	Toplumsal yetenek ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması	Ebru ÖZTÜRK
35	2007	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	E-Öğrenme Yöntemi ile Öğretmenlerin İnsan Hakları Eğitimi	F. Dilek GÖZÜTOK, Yasemin GÜLBAHAR Filiz KÖSE

Servant Leadership and School Culture: A Structural Equation Modeling¹

Mikail YALÇIN

Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education

Engin KARADAĞ

Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education

Abstract

Within the scope of the structural equation model, the purpose of this study was to test the theoretical framework that the servant leadership attitudes of primary school principals influence the process of establishing the school culture. With the thought that there is a reason-result relationship between these two basic variables, the study was designed on a causal basis. In the study, the servant leadership attitudes constituted the independent variable, and the school culture was taken as the dependent variable. The research universe included a total of 846 primary school teachers from 28 primary schools in a city center found in the Middle Black Sea Region in the academic year of 2011-2012. The research sample was made up of 282 primary school teachers from 12 primary schools determined with the triple stratified sampling method (upper-middle-lower) based on the socioeconomic structure of the region. The research data were collected with the Servant Leadership Scale (Barbuto and Wheeler, 2006) and with the School Culture Scale (Gruenert, 2000). In the study, while testing the theoretically-formed structural equation model, the Path analysis method was favored to search for the appropriate models and to combine the measurement error in both latent and observed variables. The findings obtained demonstrated that there were significant relationships between servant leadership and school culture but servant leadership did not have direct effects on school culture.

Keywords: *Servant leadership, school culture, structural equation model*

SUMMARY

As the symbols of the basic values and beliefs that constitute the sub-structure of school culture, school principals are supposed to choose the most effective leadership theory for their organizations and to take the philosophical basis of this theory into consideration (Karadağ, 2009). Servant leadership is one of such theories. Servant leadership starts with a person's innate feeling of providing service or of becoming the first person to provide that service, and then a conscious choice increases that person's willing to take the lead (Greenleaf, 1977). The servant leadership philosophy, which focuses on increasing workers' levels of motivation, total quality, encouraging team work, participatory management and civil service ethics (Page and Wong, 2000),

¹This paper was presented at the "7th National Educational Administration Congress" held by İnönü University on 24-26 May 2012.

emphasizes that the principle and primary purpose of leadership is ‘to serve others rather than first leading them’ (Sendjaya and Sarros, 2002). For a servant leader, others’ needs are of primary importance (Russell and Stone, 2002), and servant leader focuses on service, development, individuals’ needs and their benefits regarding leader-follower relationships (Graham, 1995). The servant leadership theory provides quite a new understanding of leadership by defining the heart of leadership focusing on the welfare of followers and believing that development is the result of a life-long learning process. The servant leadership concept, which constitutes the theoretical structure of the present study, was defined by Barbuto and Wheeler (2006) as a structure made up of 11 characteristics: (i) calling, (ii) listening, (iii) empathy, (iv) healing, (v) awareness, (vi) persuasion, (vii) conceptualization, (viii) foresight, (ix) stewardship, (x) growth and (xi) community building.

School culture is a social structure which is formed by all the sharers of the school and which has a close relationship with leadership. Deal and Peterson (1999) defined it as a network of rituals and traditions and as norms and values developed by teachers, principals, students and parents together to solve the problems and to celebrate the achievements. Servant leadership depends on mutual respect so that a warm atmosphere for learning can be established (Fridell, Belcher and Messner, 2009), and positive school culture is one of the structures that can establish and maintain this warm atmosphere for learning. The servant leadership model, which provides a different approach in contrast to well-accepted leadership styles for the relationships between the inner dynamics of a school and its environment, is an alternative leadership approach for school principals. The present study, taking the structural equation model into consideration, aimed at investigating the theoretical model that servant leadership attitudes of primary school principals influence the process of forming the school culture.

Purpose of the Study

The purpose of this study was not only to investigate the relationships between school culture and the servant leadership attitudes of school principals but also to determine the effects of their servant leadership attitudes on school culture.

METHOD

In the study, servant leadership attitudes were taken as the independent variable, and school culture was taken as the dependent variable. With the thought that there is a reason-result relationship between the variables, the causal model was used. The research sample included 282 primary school teachers selected with the stratified sampling method. In order to determine the school principals’ levels of servant leadership attitudes, the Servant Leadership Scale developed by Barbuto and Wheeler (2006) was used, and the School Culture Scale developed by Gruenert (1998) was applied to determine the perceptions regarding school culture. The theoretical model developed in the study was tested in three phases. In the first phase, Pearson correlation analysis was conducted to determine the relationship between servant leadership and school culture; in the second phase, multiple regression analysis was run to determine the extent to which servant leadership could predict school culture; and in the last phase,

Path analysis was applied to examine the influence of servant leadership on school culture.

FINDINGS

There were significantly positive relationships between school culture and the sub-dimension of altruistic calling of the school principals' servant leadership attitudes [$r=.49$]; between school culture and the sub-dimension of emotional healing [$r=.49$]; between school culture and the sub-dimension of wisdom [$r=.53$]; between school culture and persuasive mapping [$r=.48$]; and between school culture and organizational stewardship [$r=.49$]. It was found out that the independent variable of servant leadership significantly positively predicted school culture and that these independent variables explained 34% of the change in school culture [$R=.583$, $R^2=.340$, $F=28.415$, $p<.01$]. The sub-dimension of organizational stewardship of servant leadership was a significant predictor of the variable of school culture, while the other sub-dimensions did not significantly predict school culture. As a result of Path analysis conducted for the theoretical model thought to demonstrate the relationship between school culture and the primary school principals' servant leadership attitudes perceived by the teachers, the GFI value was calculated as 0.78; the AGFI value as 0.64; the RMSEA value as 0.196; and the χ^2/df ratio as 11.74. The goodness of fit values obtained revealed that the theoretical model was not appropriate to the data collected.

DISCUSSION & CONCLUSION

The present study carried out based on the teachers' perceptions revealed a significantly positive relationship between school culture and the school principals' servant leadership attitudes. A number of studies demonstrated that servant leadership attitudes are in relationship with school culture (Boyer, 2012; Zamperlin, 2012; Herndon, 2007; Hill, 2007). The findings obtained revealed that the independent variable of servant leadership was a significantly positive predictor of school culture. The significance level of the regression coefficient demonstrated that only the variable of organizational stewardship was a significant predictor of the variable of school culture. It was also found out that organizational stewardship, found to have a strong relationship with worker satisfaction and leader efficacy, was the best predictor of workers' willingness to demonstrate additional performance in their jobs (Barbuto and Wheeler, 2006). The goodness of fit indices obtained as a result of the Path analysis revealed that it was not possible to develop the model of the interaction of organizational culture and servant leadership. This situation is quite likely to have resulted from the cultural difference in the concept of service. Several studies on servant leadership demonstrated that different meanings could be attributed to similar concepts in different cultures (Mittal and Dorfman, 2012; Pekerti and Sendjaya, 2010). This result requires defining a larger number of new variables related to the perception of school culture and servant leadership with the structural equation model to be developed in future studies. In addition, due to the chance factors in the structural equation model, cross-validation should be used in future studies appropriate to the structural equation model. Finally, researchers should always take it consideration that the results of

structural equation model are restricted to the variables and factors determined within the content of the model.

Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modellemesi ¹

Mikail YALÇIN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Engin KARADAĞ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, okul kültürü oluşturma sürecini etkilediği şeklinde oluşturulan teorik çerçevenin yapısal eşitlik modeli kapsamında test edilmesidir. Bu iki temel değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi bulunduğu düşüncesinden hareketle çalışma nedensel bir desende tasarlanmıştır. Çalışmada, hizmetkâr liderlik davranışları bağımsız değişken, okul kültürü ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın evreni, 2011-2012 öğretim yılında orta Karadeniz bölgesi içerisinde bulunan bir ilin merkez sınırları içinde olan 28 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 846 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini, bölgenin sosyo-ekonomik yapısı göre (üst-orta-alt) üçlü tabakalı örnekleme kullanılarak belirlenen on iki ilköğretim okulunda görev yapan 282 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veriler Hizmetkâr Liderlik Ölçeği (Barbuto ve Wheeler, 2006) ve Okul Kültürü Ölçeği (Gruenert, 2000) ile toplanmıştır. Çalışmada teorik olarak oluşturulan yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde, uygun modeller araştırmak ve hem gizil hem de gözlenen değişkenlerdeki ölçüm hatasını birleştirmeyi sağlamak amacıyla Path analizi tercih edilmiştir. Bulgular hizmetkâr liderlik ile okul kültürü arasında anlamlı ilişkiler olduğunu; ancak hizmetkâr liderliğin okul kültürü üzerine doğrudan etkisinin olmadığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Hizmetkâr liderlik, okul kültürü, yapısal eşitlik modeli

Okul kültürünü oluşturan faktörlerin belirlenmesi çalışmaları özellikle günümüzde oldukça önem kazanmıştır. Bu faktörlerin en önemlilerinden birisi de okulların liderleri yani okul yöneticileridir. Temel değer ve inançlar okul kültürünün alt yapısını oluştururken; liderler de değer ve inançların sembolleri veya kendi kişiliklerinde değer ve inançları yansıtan modeller ya da temsilcilerdir. Bu bağlamda liderlik konusunda yapılan araştırmalarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Sosyal bilimlerin diğer alanlarında da olduğu gibi, liderlikle ilgili yaklaşım ve görüşlerin nesnellığı, liderleri farklı yaklaşımlar arasında örgütleri için en etkili olan liderlik teorisini seçmek ve bu teorini arkasındaki felsefî temeli dikkate almak durumunda bırakmaktadır (Karadağ, 2009). Son yıllarda liderlik araştırmalarının da temel dinamiği olan bu farklı liderlik yaklaşımlarından biri *hizmetkâr liderlik* yaklaşımıdır.

¹ Bu çalışma 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında İnönü Üniversitesi tarafından düzenlenen “7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi”nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Hizmetkâr liderlik ve hizmetkâr lider kavramları ilk olarak Robert Greenleaf (1970) tarafından kullanılmış ve bu kavramlar Greenleaf'ın çalışmalarıyla (1970, 1977) geliştirilmiştir. Greenleaf'a (1977) göre hizmetkâr liderlik, kişinin hizmet etmek ya da ilk hizmet eden olmak istemesi gibi doğal bir hisle başlar, sonrasında ise bilinçli bir seçim kişiyi liderlik etmeye istekli hale getirir. Hizmetkâr lider kavramının temelini oluşturan 'lider' ve 'hizmetkâr' kavramları arasındaki temel fark, hizmetkâr tarafından gösterilen özende kendini belli eder. Bu farklılığın felsefesi şudur: *ilk olarak diğer insanların en önemli önceliklerini yerine getirdiğinden emin ol.*

Hizmetkâr lider, takipçilerinin ihtiyaç önceliklerine dayalı hipotezini, ilk kez lider olan ve daha sonra vicdanının telkinlerinin dışında ya da normatif beklentilerle uyum içerisinde hizmet eden kişiye ısrarla sürdürür ve belirginleştirir. Hizmetkâr liderlik felsefesi; (i) çalışanların motive edilmesi, (ii) toplam kalite, (iii) ekip oluşturma, (iv) katılımcı yönetim ve (v) hizmet ahlakı idealleri üzerine odaklanır (Page ve Wong, 2000) ve 'hizmetkâr lider kimdir' ve 'hizmetkâr lider ne iş yapar' soruları üzerine kurulmuştur (Sendjaya ve Sarros, 2002). Hizmetkâr liderliğin bu temel soruları liderlik eylemlerinde önemli bir paradigma değişimini temsil eder. Hizmetkâr liderliğin asli ve ilk amacı 'diğerlerine liderlik etmekten önce diğerlerine hizmet etmektir'. Bu anlamda bir hizmetkâr liderin benlik algısı, lider ya da malikten ziyade hizmetkâr olmaktadır (Sendjaya ve Sarros, 2002). Hizmetkâr liderlik lider-takipçi ilişkilerinde *hizmete ve gelişmeye* odaklanır. Hizmetkâr liderlerin örgütlerinde tüm bireylerin ihtiyaçlarına ve çıkarlarına hizmet etmek örgütün normal işleyişinin ve amaçların bir parçası olup politikalar ve uygulamalarla ilgili tartışmalara geniş katılım olanakları sağlar (Graham, 1995). Russell ve Stone (2002), hizmetkâr bir lider için diğerlerinin ihtiyaçlarının ilk sırada geldiğini ve liderin kendi çıkarlarını ise diğerlerine hizmet etmede temel motivasyon aracı olarak ikinci sırada tuttuğunu ifade eder.

Hizmetkâr lider, diğerlerinin daha mantıklı, daha sağlıklı, daha özgür, daha özerk kişiler olarak gelişmelerini sağlayan ve hizmetkâr lider olabilmek için ihtimallerini arttıran, birbirine bağlı hedefler koyar. Hizmetkâr liderlik anlayışının gücü ve takipçilerin öğrenmesini, gelişimini ve özerkliğini destekleyen birçok özelliği, öğrenen örgüt liderliğinde geleceğinde önemli bir rol oynar (Bass, 2000). Hizmetkâr liderlik yaklaşımı; takipçilerin refahı üzerine odaklanan, gelişimin bir hayat boyu öğrenme süreci olduğu inancı tarafından nitelendirilen (Barbuto ve Wheeler, 2002) liderliğin kalbini tanımlayarak, liderlikle ilgili yepyeni bir anlayış sunar (Patterson, 2003). Bir hizmetkâr liderin ilk sorumluluğu insanlarla ilişkilerdir ve bu ilişkilerin örgütsel görevlerin ve ürünlerin üzerinde önceliği vardır (Lubin, 2001). Hizmetkâr lider takipçileriyle ilgilenerek onların sağlıklı bir yaşam sürmeleri, bilgece davranışlar sergilemeleri ve sorumluluklarını kabullenmeleri için daha istekli olmalarına yardımcı olmalıdır. Takipçilerini dinlemeli, ihtiyaçlarını ve isteklerini öğrenmeli, acı ve hayal kırıklıklarına ortak olmak için istekli olmalıdırlar. Güç kullanmadan takipçilerini güçlendirmeli, örgütün mali çıkarlarının tersine olsa bile iyi ve doğru olanı savunmalıdır (Yukl, 2010).

Greenleaf'ın (1970) ortaya koyduğu kavramsal modeli desteklemek amacıyla hizmetkâr liderlikle ilgili pek çok model ortaya konmuştur (Barbuto ve Wheeler, 2006; Dennis ve Bocernea, 2006; Farling, Stone ve Winston, 1999; Graham, 1991; Patterson, 2003; Polleys, 2002; Sendjaya ve Sarros, 2002; Spears, 1995). Greenleaf'ın (1970, 1977) hizmetkar liderlik düşüncesini geliştiren ve kavramsallaştıran Spears (1998),

hizmetkar liderliğin geliştirilmesi için kritik öneme sahip 10 özellik tanımlamıştır: (i) dinleme, (ii) empati, (iii) zihinsel iyileşme, (iv) farkındalık, (v) ikna, (vi) kavramsallaştırma, (vii) öngörü, (viii) kahyalık, (ix) insanların gelişimine katkı ve (x) toplumu inşa etme. Bu araştırmanın teorik yapısını oluşturan Barbuto ve Wheeler (2006) ise, daha çok Greenleaf ve Spears'ın çalışmalarına dayandırdıkları hizmetkâr liderlik kavramlarını 11 özelliğe sahip bir yapı olarak tanımlamışlardır. Bu yapılar; (i) *tutku*, (ii) *dinleme*, (iii) *empati*, (iv) *iyileştirme*, (v) *farkındalık*, (vi) *ikna*, (vii) *kavramsallaştırma*, (viii) *öngörü*, (ix) *kahyalık*, (x) *büyüme* ve (xi) *toplumu inşa etmedir*. Barbuto ve Wheeler (2006) tarafından *tutku*, hizmet etme arzusu, başkalarının yararı için kendi çıkarlarını feda etme; *dinleme*, diğerlerinin fikirlerini dinleme ve değer verme yeteneği; *empati*, başkalarının karşılaştıkları durumları anlayabilme yeteneği; *iyileştirme*, iyileşme sürecinin ne zaman ve nasıl teşvik edileceğini bilme becerisi; *farkındalık*, çevredeki ipuçlarını toplayarak olup bitenlerin bilincinde olma yeteneği; *ikna*, resmi bir otorite dışında/yasal yollara başvurmadan diğerlerini etkileyebilme yeteneği; *kavramsallaştırma*, zihinsel modeller kullanılan bir ortamı/çevreyi teşvik etme, derin/yaratıcı düşünmeyi cesaretlendirme yeteneği; *öngörü*, geleceği ve onun sonuçlarını önceden bilebilme/tahmin edebilme yeteneği; *kahyalık*, örgütlerin topluma amaçlı bir şekilde katkı sağlaması gerektiğine inanma; *büyüme*, diğerlerinin ihtiyaçlarını belirleme ve gelişim olanakları sağlama yeteneği ve *toplumu inşa etme*, bir örgütte topluluk ruhu oluşturma yeteneği olarak tanımlanmıştır.

Toplumsal hizmet üreten kurumlar olarak okullar çoğu zaman bir işletme gibi yönetilmeye müsait değildir. Bu gerçeği göz ardı etmek, okulların çok boyutlu yapısı içerisinde bir takım problemleri de beraberinde getirebilmektedir. Okulun kendi iç dinamikleri ve çevresiyle olan ilişkilerinde genel kabul gören liderlik tarzlarının aksine, farklı bir yaklaşım olarak hizmetkâr liderlik modeli, okul yöneticileri için alternatif bir liderlik yaklaşımı olarak öne çıkmaktadır. Okulun çok boyutlu yapısı içerisinde liderliğin ilişkisi içerisinde olduğu pek çok sosyal değişken vardır. Okulların tüm paydaşlarıyla birlikte oluşturdukları kültür değişkeni, liderlikle yakın ilişkisi olan bir sosyal yapıdır. Sadece kültür üreten değil, aynı zamanda kültürü aktaran bir örgüt (Çelik, 2002) olarak okulların; toplumun mevcut kültürünü yeni yetişenlere aktarması, değişik yaşantılara sahip olarak toplumun farklı kesimlerinden ve alt kültürlerinden okula gelenler arasında bütünleşmeyi sağlaması, çatışmaları azaltması, ulusal çıkarlar çevresinde ortak bir birlik bilinci ve güç oluşturması beklenir (Şişman, 2002). Deal ve Peterson (1999), okul kültürünün sorunları çözmek ve başarıları kutlamak için öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve velilerin birlikte çalışarak geliştirdikleri, okul hayatının her köşesini etkileyen gelenekler ve ritüeller ağı, normlar ve değerler olduğunu belirterek, okul kültürünün önemini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir (Deal ve Peterson, 2009):

- Okulun kültürü günlük davranışların odağını netleştirir, önemli ve değerli şeylerin ne olduğu konusunda dikkati artırır.
- Okul kültürü temel değerleri tanımlar ve bağlılık oluşturur.
- Olumlu okul kültürü motivasyonu güçlendirir.
- Olumlu bir okul kültürü okul etkinliğini ve verimliliğini artırır.

Hizmetkâr liderlik sıcak bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için karşılıklı saygıya dayanır (Fridell, Belcher ve Messner, 2009) ve olumlu okul kültürü bu sıcak öğrenme ortamını oluşturabilecek ve sürdürebilecek yapılardan biridir. Hoy ve Miskel (2012),

okulların öğrenme ve öğretmeye adanmış hizmet örgütleri olduklarını belirterek, nihai amacı öğrenci öğrenmesi olan okulların varlığının bu hizmet üzerine kurgulandığını ifade etmiştir. Bu hizmet sürecinde okullarda yönetici ve iş görenlerin ortak davranmasını sağlayan başat unsur okul kültürüdür. Öğretmen, yönetici, öğrenci ve yardımcı personelin iletişimi sonucu ortaya çıkan etkileşimler, okul kültürünün belirleyicileri olsa da en önemli unsur okulun lideri de olan yöneticisidir (Fırat, 2007). Günümüze kadar liderliğin, örgüt ve özellikle okul kültürü üzerindeki etkisi ve uygulamaları pek çok araştırmacı tarafından ele alınmıştır (Bass, 1990; Hood, 2003; Kouzes ve Posner, 2002; McKee, 2003; Verschoor, 2006). Bu araştırmalara karşın literatürde hizmetkâr liderliğin okul kültürü üzerindeki etkilerini açıklayan yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının, okul kültürünü oluşturma sürecini etkilediği şeklinde oluşturulan teorik model yapısal eşitlik modeli kapsamında açıklanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Bu çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışları temel alınarak bir model geliştirilmiş ve bu modelin içeriğindeki hizmetkâr liderlik davranışlarının, birbirleriyle olan yapısal ilişkilerini ve bu değişkenlerin birbiriyle etkileşerek okul kültürünün oluşma sürecini ne ölçüde etkilediklerini incelemek amacıyla nedensel desen kullanılmıştır. Hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkinin neden-sonuç ilişkisi olduğu düşüncesinden hareket edilerek desenlenen çalışmada, hizmetkâr liderlik davranışları bağımsız değişken, okul kültürü ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni, 2011-2012 öğretim yılında orta Karadeniz bölgesi içerisinde bulunan bir ilin merkez sınırları içinde olan 28 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 846 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek üzere evrende bulunan ilköğretim okulları, buldukları bölgenin sosyo-ekonomik yapısına göre (üst-orta-alt) üçlü tabakalı örnekleme kullanılarak saptanmış ve belirlenen on iki ilköğretim okulunda görev yapan 282 ilköğretim okulu öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Örneklem grubuna ilişkin temel bilgiler tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Örnekleme Grubunun Demografik Bilgilerine Ait Dağılımlar

Seçenekler		1	2	Toplam
Cinsiyet	<i>n</i>	175	107	282
	%	62	38	100
Yaş	<i>X</i>	38		
	<i>SS</i>	8.5		
Kıdem	<i>X</i>	15		
	<i>SS</i>	8.5		

Veri Toplama Araçları

Hizmetkâr Liderlik Ölçeği: Ölçek bireylerin hizmetkâr liderlik davranış düzeylerini belirlemek amacıyla Barbuto ve Wheeler (2006) tarafından geliştirilmiştir. Beşli Likert skalasında olup beş faktörden ve toplam yirmi üç (23) maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğinin, yapı geçerliğinin tespiti için maksimum olabilirlik tekniğiyle *doğrulayıcı faktör analizi* kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinden Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=560.03$, $sd=220$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2/sd=2.54$], önerilen yapının toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapıya ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [RMSEA=.07, CFI=.98, NFI=.97, GFI=.85] ölçek için önerilen yapının uygun olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yükleri .63-.91 arasındadır. Elde edilen bu sonuç, standart uyum değerleri kapsamında ölçeğin yapısına ilişkin değerlerin beş faktörden oluşan yapıyı doğruladığını göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .82-.90 arasında saptanmıştır.

Okul Kültürü Ölçeği: Ölçek çalışan algılarına göre okulların kültür düzeylerini belirlemek amacıyla Gruenert (2000) tarafından geliştirilmiş ve Demirtaş (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek beşli Likert skalasında olup beş faktörden ve toplam yirmi yedi (27) maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında ölçeğinin yapı geçerliğinin tekrar tespiti için maksimum olabilirlik tekniğiyle *doğrulayıcı faktör analizi* kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indekslerinden Ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî anlamlılık düzeyleri saptanmıştır [$\chi^2=611$, $sd=314$]. Serbestlik derecesine bağlı olarak düşük Ki-kare (χ^2) değeri [$\chi^2/sd=1.94$], önerilen yapının toplanan veriye uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca yapıya ait diğer uyum iyiliği indeksleri de [RMSEA=.05, CFI=.99, NFI=.97, GFI=.86] ölçek için önerilen yapıya uygun olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yükleri .62-.89 arasındadır. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında elde edilen değerler, beş faktörden oluşan yapının doğrulandığını göstermektedir. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .81-.94 arasında saptanmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayıları, Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Ölçekler	Madde Sayısı	Alpha	\bar{X}	SS	n
1-Fedakârlık	4	.85	2.82	.99	282
2-Duygusal Şifa	4	.82	2.69	1.02	282
3-Bilgelik	6	.90	3.33	.91	282
4-İkna Edicilik	6	.86	3.02	.88	282
5-Örgütsel Kâhyalık	3	.88	3.77	1.00	282
Toplam [Hizmetkâr Liderlik]	23	.96	15.64	4.23	282
4-İşbirlikçi Liderlik	11	.94	3.42	.81	282
5-Öğretmen İşbirliği	3	.81	3.15	.82	282
6-Mesleksel Gelişme	5	.86	3.50	.76	282
7-Amaç Birliği	4	.91	3.62	.77	282
8-Mesleksel Destek	4	.90	3.64	.81	282
Toplam [Okul Kültürü]	27	.95	17.35	3.82	282

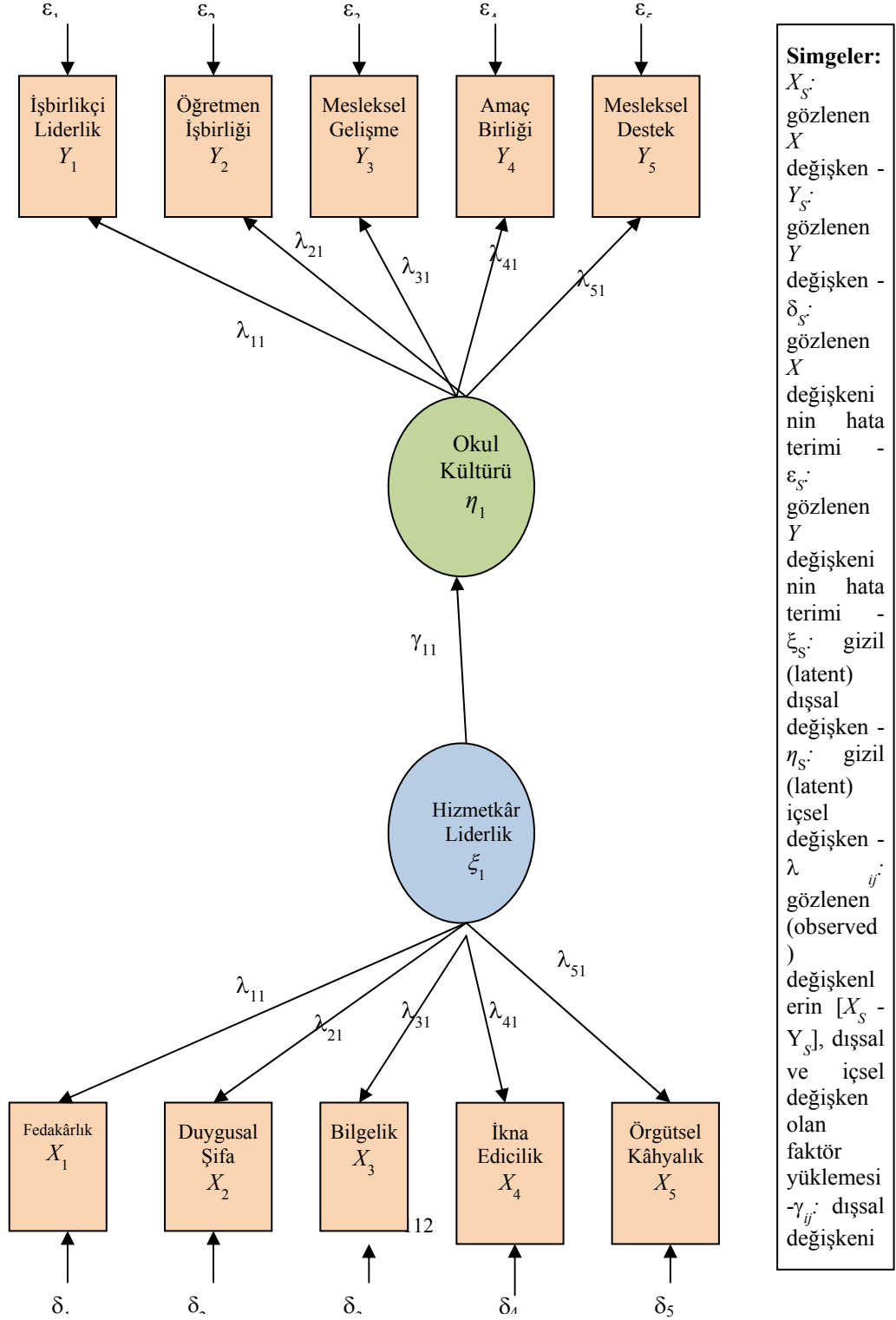
İşlem

Bu çalışmanın ana hedefi, ilköğretim okulu müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi araştırarak, geliştirilen bağımsız teorik bir modeli test etmektir. Bu kapsamda araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada hizmetkâr liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Korelasyon Analizi, ikinci aşamada hizmetkâr liderliğin okul kültürünü yordama düzeyinin saptanması amacıyla Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Son aşamada ise; araştırma modeli direkt olarak ölçülemeyen ve görülemeyen teorik kavramlar ve yapılar bakımından formüle edildiği için, yapısal eşitlik modeli ile bu teorik yapıdaki değişkenler, birtakım göstergelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Yapısal eşitlik modelinin bu tip teorik yapıları formüle etmede, problemleri çözmeye yararlı olduğu kanıtlanmıştır. Çalışmada yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde, teorik modele uygun modeller araştırmak ve hem gizil hem de gözlenen değişkenlerdeki ölçüm hatasını birleştirmeyi sağlamak amacıyla çoklu regresyon analizi yerine Path analizi kullanılmıştır. Bu çalışmanın metodolojisi aşağıdaki aşamaları içermektedir:

(i) *Teorik modelin oluşturulması*: Bu aşamada hizmetkâr liderlik davranışlarıyla okul kültürünün ilişkilerini gösteren yapısal eşitlik modeli oluşturulmuştur (Şekil 1'e bakınız). Teorik model ölçüm bileşenleri ve yapısal eşitlik bileşeninden meydana gelmektedir. Hizmetkâr liderlik ölçüm bileşeni beş gözlenen değişkenden (*fedakârlık, duygusal şifa, bilgelik, ikna edicilik ve örgütsel kâhyalık*), okul kültürü ölçüm bileşeni de beş gözlenen değişkenden (*işbirlikçi liderlik, öğretmen işbirliği, mesleksel gelişme, amaç birliği ve mesleksel destek*) oluşmaktadır. Yapısal eşitlik bileşeni ise teorik olarak, hizmetkâr liderlik ve okul kültürü gizil değişkenleri arasındaki ilişkiyi formüle etmektedir. Teorik modelde ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan hizmetkâr liderlik davranışlarının okul kültürü üzerinde etkileri olduğu kabul edilmiştir. Modelde, gözlenen değişkenler dikdörtgen; gizil değişkenler ise oval kutucuklarla temsil edilirken, gizil dışsal değişkenler arasındaki korelasyon eğri çift

yönlü çizgiler, gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlere olan faktör yüklemeleri ile dışsal değişkenlerin içsel değişkene olan etkisi doğrusal tek yönlü çizgiler ile temsil edilmiştir.

(ii) *Modelin test edilmesi:* Bu aşamada hizmetkâr liderlik davranışları ve okul kültürü temel alınarak bağımsız koşullarda oluşturulan ve değişkenlerin ilişkilerini tanımlayan model istatistiksel uyum bakımından test edilmiştir. Öncelikle doğru kabul edilen model temel alınarak uyum iyiliği indeksleri tahmin edilmiştir. Çalışmada kullanılan bu uyum iyiliği indeksleri şunlardır: GFI (Goodness-of-fit index, Uyum iyiliği indeksi), AGFI (Adjusted goodness-of-fit index, Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi), RMSEA (Root mean square error of approximation, Ortalama hataların karekök ortalaması), χ^2 (Chi square, ki-kare istatistiği), df (Degree-of freedom, Serbestlik derecesi) ve χ^2/df 'nin oranı. Bu indekslerin standart uyum ölçü değerleri ise şunlardır: GFI, AGFI'den elde edilen katsayısı 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. Literatürde tam bir uyuma olmamakla birlikte elde edilen kat sayınının 0.85 (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988) veya 0.90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen değerlerde 0 ile 1 arasında değişmektedir. Gözlenen ve üretilen matrisler arasındaki hata payını ifade eden RMSEA'da, GFI ve AGFI'deki durumun tersine elde edilen değerlerin 0'a yakın olması uyumluluk için gereklidir. RMSEA'da elde edilen 0.05 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/df 'nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001).



Şekil 1. Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü Yapısal Eşitlik Modeli

BULGULAR ve YORUMLAR

Teorik Modele İlişkin Korelasyon Analizi Bulguları

Tablo 3'te öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışlarıyla okul kültürü algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Pearson çarpım momentler korelasyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tabloda görüldüğü gibi öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının fedakârlık alt boyutu ile okul kültürü arasında [$r=.49$]; duygusal şifa alt boyutu ile okul kültürü arasında [$r=.49$]; bilgelik alt boyutu ile okul kültürü arasında [$r=.53$]; ikna edicilik alt boyutu ile okul kültürü arasında [$r=.48$]; ve örgütsel kâhyalık alt boyutu ile okul kültürü arasında [$r=.49$] pozitif yönde manidar bir ilişki saptanmıştır.

Tablo 3.

Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1- Fedakârlık	-											
2- Duygusal Şifa	.81*	-										
3- Bilgelik	.73*	.67*	-									
4- İkna Edicilik	.79*	.80*	.80*	-								
5- Örgütsel Kahyalık	.54*	.50*	.79*	.65*	-							
6- İşbirlikçi Liderlik	.70*	.67*	.70*	.71*	.61*	-						
7- Öğretmen İşbirliği	.42*	.45*	.43*	.39*	.30*	.57*	-					
8- Mesleksi Gelişme	.26*	.24*	.33*	.25*	.37*	.50*	.58*	-				
9- Amaç Birliği	.32*	.32*	.35*	.30*	.38*	.52*	.52*	.80*	-			
10- Mesleksi Destek	.28*	.32*	.35*	.31*	.36*	.48*	.53*	.72*	.72*	-		
11-Hizmetkâr Liderlik [Toplam]	.88*	.86*	.91*	.92*	.79*	.78*	.45*	.33*	.38*	.37*	-	
12- Okul Kültürü [Toplam]	.49*	.49*	.53*	.48*	.49*	.75*	.78*	.87*	.86*	.84*	.57*	-

$n=282$, * $p<.01$

Teorik Modele İlişkin Regresyon Analizi Bulguları

Tablo 4'te öğretmenlerin okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarına ilişkin algılarının okul kültürü algılarını yordama düzeyini saptamak amacıyla gerçekleştirilen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde hizmetkâr liderlik bağımsız değişkeninin fedakârlık, duygusal şifa, bilgelik, ikna edicilik ve örgütsel kâhyalık alt boyutlarını temsil eden bağımsız değişkenlerin birlikte okul kültürünü pozitif yönde manidar olarak yordadığı ve bu bağımsız değişkenlerin okul kültüründeki değişimin %34'ünü [$R=.583$, $R^2=.340$, $F=28.415$, $p<.01$] açıklayabildiği, okul kültürünün kalan %66'lık kısmının ise diğer değişkenlerle açıklanabileceği görülmektedir. Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki önem sırası ise duygusal şifa, örgütsel kâhyalık, bilgelik, fedakârlık ve ikna edicilik

şeklinde. Regresyon katsayısının anlamlı olup olmadığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, sadece örgütsel kâhyalık değişkeninin okul kültürü değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer bağımsız değişkenlerin ise okul kültürü değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları görülmektedir.

Tablo 4.

Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü Arasındaki Çok Değişkenli Regresyon Matrisi

Hizmetkâr Liderlik	B	SH _B	β	t	p	VIF
Sabit	10.287	.660		15.594	.000	
1- Fedakârlık	.379	.313	.115	1.211	.227	3.76
2- Duygusal Şıfa	.802	.303	.249	2.646	.009	3.71
3- Bilgelik	.636	.382	.178	1.665	.097	4.75
4- İkna Edicilik	-.406	.398	-.109	-1.019	.309	4.80
5- Örgütsel Kâhyalık	.779	.264	.239	2.956	.003	2.72

*Eigenvalue*_{max/min}: 580, n=282, R=.583, R²=.340, F=28.415, p<.01

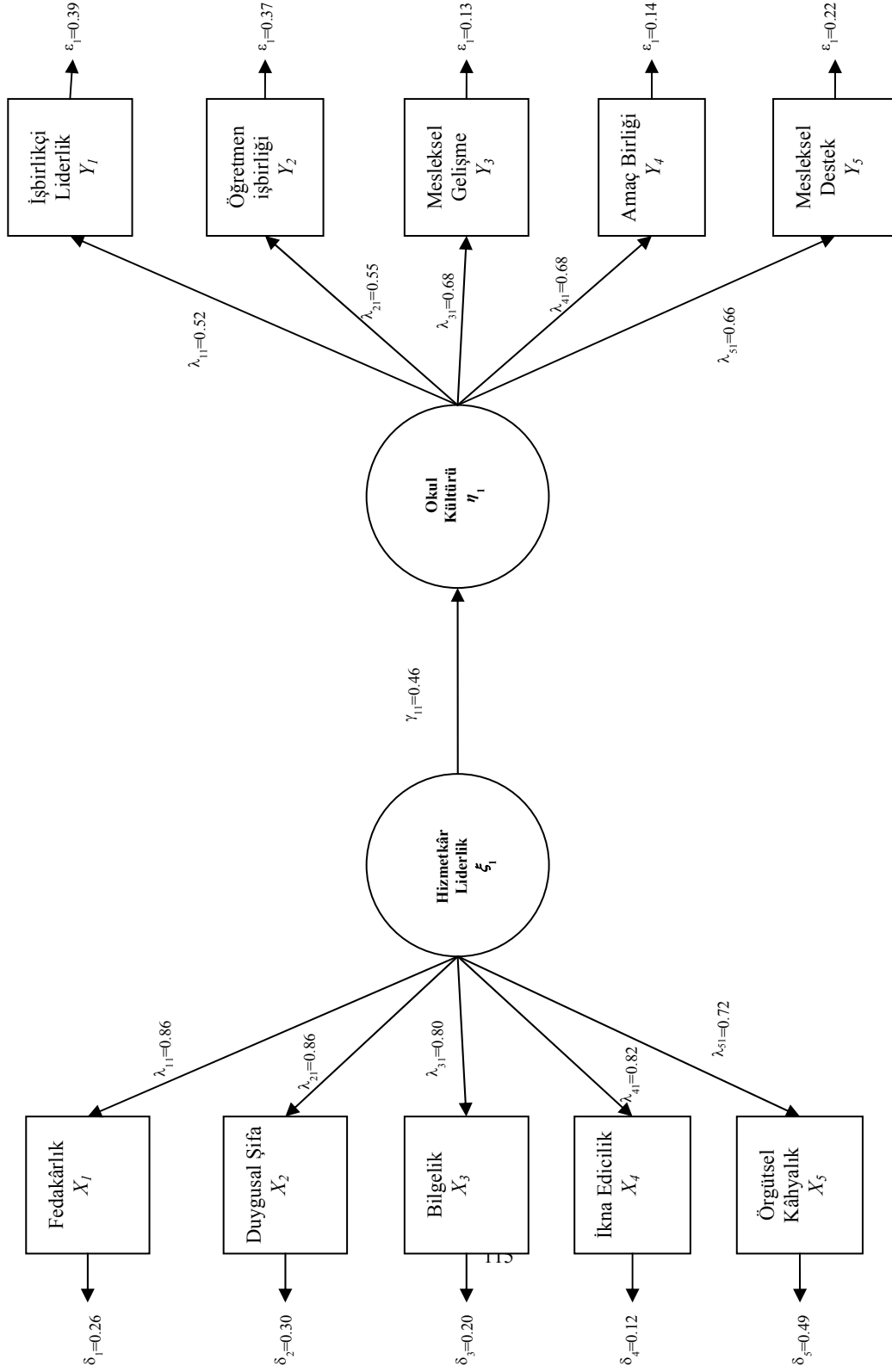
Uyum İyiliği İndekslerine İlişkin Bulgular

İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan hizmetkâr liderlik davranışlarıyla okul kültürü arasındaki ilişkiyi gösterdiği düşünülen teorik model için yapılan Path analizi sonucu şekil 2’de gösterilmiştir. Teorik modelde yer alan gözlenen ve gizil değişkenlerin modele olan katkılarının uyum indeksleri de tablo 5’te sunulmuştur. Modelin uyum iyiliğinin belirlenmesinde GFI, AGFI, RMSEA, χ^2 ve χ^2/df indeksleri kullanılmıştır. GFI, kovaryansın bağıntılı derecesini ve model tarafından ortaklaşa açıklanan varyansı göstermektedir. Bu çalışmanın mevcut modelinde GFI değeri 0.78 olarak saptanmıştır. AGFI uyum iyiliği değeri de 0.64 olarak saptanmıştır. Elde edilen GFI ve AGFI uyum iyiliği değerleri teorik modelinin, elde edilen veriye uygun olmadığını göstermektedir. Model tarafından açıklanamayan varyans ve kovaryansın ortalaması içeren RMSEA değeri çalışmada 0.196 olarak saptanmıştır. Bu durum, varyans ve kovaryansın oluşturan teorik model tarafından açıklanamadığını göstermektedir. Çalışmada χ^2/df oranı, 11.74 olarak saptanmıştır. Bu oranın 5’ten büyük olması da verinin model ile uyumlu olmadığı anlamına gelmektedir.

Tablo 5.

Yapısal Eşitlik Modeline İlişkin Uyum Parametreleri

Uyum Parametresi	Kat Sayı
GFI	0.78
AGFI	0.64
RMSEA	0.196
df	34
χ^2	399.23
χ^2/df	11.74



Şekil 2. Hizmetkâr Liderlik ve Okul Kültürü Yapısal Eşitlik Modeli

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Gittikçe karmaşıklaşan sosyal yaşamla birlikte örgütlerin de gün geçtikçe çeşitlenmesi ve farklılaşması, lider etkililiğinde bazı lider davranışlarını öne çıkarmış, buna paralel olarak da lider davranışları bağlamında pek çok liderlik türü ortaya çıkmıştır. Gelecekte liderlik türlerinin daha da çoğalması ve farklılaşması da kuvvetle muhtemeldir. Lider davranışları özelinde kavramsallaştırılan liderlik yaklaşımlarından biri de hizmetkâr liderliktir. Greenleaf tarafından ilk kez kavramsallaştırıldığı tarihten bu yana teorik olarak geliştirilmeye çalışılan hizmetkar liderlikle ilgili son 20 yılda da pek çok ampirik çalışma yapılmıştır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin göstermiş oldukları hizmetkâr liderlik davranışlarının okul kültürüne olan etkilerini belirlemektir. Bu etkiyi ortaya çıkarmak için çalışmada yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarının okul kültürünü etkilediği şeklinde teorik bir model oluşturulmuştur. Oluşturulan teorik modelin bağımsız değişkenleri hizmetkâr liderliğin bileşenleri, bağımlı değişkeni ise okul kültürüdür. Çalışmanın yapısal eşitlik modelinin ilk parçası ve bağımsız değişkeni olan hizmetkâr liderlik; üyelerin en acil ihtiyaçlarına odaklanarak örgütün hedeflerine ulaşması için çaba harcayan, üyelere hedeflerin gerçekleşmesi için ne gerekiyorsa yapmaları konusunda güvenen, takipçinin liderlik özelliği sergilemesi sonucunda bir birey olarak gelişip gelişmediği konusunda kendini sorgulayan (Greenleaf, 1970) liderlik davranışlarını ifade eder. Grup üyelerinin dış adaptasyon ve iç uyumla ilgili problemleri çözdükleri, grup üyeleri tarafından paylaşılan ve öğrenilen varsayımlar (Schein, 1992) olarak tanımlanan okul kültürü ise, okul etkililiğinin en önemli faktörlerinden birisidir. Okulun her üyesi okul kültürünü oluşturan bileşenleri öğrenir ve zamanla norm haline gelen bu bileşenler okula bir kimlik kazandırır. Leithwood ve Reihl (2003), okul liderlerinin personel arasında paylaşılan normları, değerleri, inançları geliştirmek için yapılan uygulamalarla ve personel arasında ortak güven ve ilgi yaratarak kültürü etkileyebileceklerini belirtmektedir.

Öğretmen algıları bağlamında gerçekleştirilen çalışmada, okul müdürlerinin hizmetkâr liderlik davranışlarıyla okul kültürü arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Alanyazındaki pek çok çalışma hizmetkâr liderlik davranışlarının okul kültürüyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Boyer, 2012; Herndon, 2007; Hill, 2007). Zamperlin (2012), hizmetkar liderlik ve okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; okullarında hizmetkar liderlik gösteren, insanlara değer ve önem veren, empati kuran, personelin de lider olması için çalışan okul müdürlerinin son derece etkili olduklarını ve okullarında birbirlerini dinleyen, güven duyan bir ekip ve bir öğrenme topluluğu oluşturabildiklerini belirlemiştir. Bulgular hizmetkâr liderlik bağımsız değişkeninin fedakârlık, duygusal şifa, bilgelik, ikna edicilik, örgütsel kâhyalık alt boyutlarını temsil eden bağımsız değişkenlerin birlikte okul kültürünü pozitif yönde manidar olarak yordadığı ve bu bağımsız değişkenlerin okul kültüründeki değişimin %34'ünü açıklayabildiğini göstermektedir. Regresyon katsayısının anlamlılık derecesi ise sadece örgütsel kâhyalık değişkeninin okul kültürü değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu, hizmetkâr liderlik değişkeninin diğer bileşenlerinin ise okul kültürü değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olmadıklarını göstermektedir. Barbuto ve Wheeler (2006), çalışanların işlerinde ekstra performans gösterme isteklerinin en iyi

yordayıcısının örgütsel kâhyalık bileşeni olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca örgütsel kâhyalık boyutunun çalışan memnuniyeti ve lider etkililiği ile güçlü bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel kâhyalık liderlerin toplumsal kalkınma, programlar ve sosyal yardımlar aracılığıyla topluma olumlu yönde katkı sağlamak için bir örgütü ne ölçüde hazır hale getirdiğini açıklar. Örgütsel kâhyalık; etik ve toplumun refahı için sorumluluk alma değerini içerir, aynı zamanda alınan strateji ve kararların var olan durumu daha iyi bir hale getireceğini garanti eder. Ayrıca bu tip liderler iş yerinde bir toplum ruhu geliştirmeye çalışırlar, böylelikle kendilerinden sonrakilere olumlu bir miras bırakmış olurlar (Barbuto ve Wheeler, 2006).

Regresyon analizi hizmetkâr liderlik değişkeninin okul kültürünün bir yordayıcısı olduğunu gösterse de, veriler üzerinde gerçekleştirilen Path analizinde, oluşturulan modele ilişkin uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç elde edilen verilerle hizmetkâr liderlik ve örgüt kültürü etkileşimi modelinin oluşturulamayacağını ifade etmektedir. Bu durumun hizmet kavramının kültürel farklılığından kaynaklanmış olma ihtimali yüksektir. Benzer kavramlar farklı kültürlerde farklı anlamlar yüklenebilirler ya da aynı kavramlara farklı kültürlerde verilen tepkiler farklılık gösterebilirler. Pekerti ve Sendjaya (2010), hizmetkâr liderlik davranışlarının pek çok ülkede görülmekle birlikte, uygulamalarının daha çok kültür tarafından şekillendirildiğini öne sürmüştür. Hizmetkâr liderlik kavramsal olarak benzer şekillerde algılsa da, özellikle hizmetkâr liderliğin alt boyutlarının hangisinin önemli olduğu konusunda bireylerin karar vermesinde kültür önemli bir belirleyicidir. Mittal ve Dorfman (2012), hizmetkar liderliğin eşitlik, ahlaki bütünlük, güçlendirme, empati ve alçakgönüllülük gibi kültürler arasında etkili liderlik için önemli olarak kabul edilen yönlerinin analiz edildiği çalışmalarında, bu boyutların her birinin etkili liderlik ile ilişkili olduğunu tespit ederken; farklı kültürlerde hizmetkar liderlik bileşenlerinin desteklenmesinde önemli farklılıklar bulmuşlardır. Eşitlik ve güçlendirme boyutları Avrupa / İskandinav kültüründe daha güçlü desteklenirken, Asya ve benzer kültürlerde daha az desteklenmiştir. Öte yandan, hizmetkar liderliğin empati ve alçakgönüllülük boyutları Asya kültürlerinde Avrupa kültürlerine kıyasla daha fazla desteklenmiştir.

Bu sonuç, hizmetkâr liderlik ve okul kültürü algısı ile ilgili daha fazla yeni değişkenin yapılacak araştırmalarda oluşturulacak olan yapısal eşitlik modelinde tanımlanmasını gerektirmektedir. Ayrıca yapısal eşitlik modelindeki şans faktörlerinin yer almasından dolayı, yapısal eşitlik modeline uygun yeni çalışmalarda çapraz geçerlik yapılmalıdır. Çapraz geçerlik, yapısal eşitlik modeli ve geliştirilmiş faktörlerin istikrarını doğrulamak için tavsiye edilmektedir. Gelecek araştırmalarda, hizmetkâr liderlik davranışlarının okul kültürü üzerindeki dolaylı ya da doğrudan etkilerini ortaya çıkarmak için farklı örneklemeler üzerinde çalışılmalıdır. Bu araştırmada ortaya konan modelin doğrulanmamasının olası nedenleri, daha küçük gruplarda gerek hizmetkâr liderlik gerekse okul kültürü kavramlarına yönelik fenomenolojik çalışmalarla araştırılmalıdır. Son olarak, araştırmacılar her zaman için yapısal eşitlik modeli sonuçlarının, model içeriğinde belirlenen değişken ve faktörlerle sınırlı olduğunu dikkate almalıdır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2002). Becoming a servant leader: Do you have what it takes? NebGuide G02-1481-A. Lincoln: University of Nebraska, Nebraska Cooperative Extension.
- Barbuto, J. E., & Wheeler, D. W. (2006). Scale development and construct clarification of servant leadership. *Published in Group & Organization Management*, 31(3), 300-326.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications*. New York, NY: The Free Press.
- Bass, B. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Socio-Economics*, 35(6), 18-40.
- Boyer, D. B. (2012). A study of the relationship between the servant leader principal on school culture and student achievement in the lower Kuskokwim school district. Unpublished doctoral dissertation. Grand Canyon University, Phoenix.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Fieldbook*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Dennis, S. R., & Bocarnea, M. C. (2006). Development of the servant leadership assessment instrument. *Leadership and Organization Development Journal*, 26(7/8) 600-615.
- Farling, M. L., Stone, A. G., & Winston, B. E. (1999). Servant leadership: Setting the stage for empirical research. *Journal of Leadership Studies*, 6, 49-72.
- Fırat, Ş. N. (2007). Okul müdürü ve öğretmenlerin okul kültürü ile değer sistemlerine ilişkin algıları. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 71 - 83.
- Fridell, M., R. N., & Messner, P. E. (2009). Discriminate analysis gender public school principal servant leadership differences. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(8), 722 - 736.
- Graham, J. W. (1991). Servant-leadership in organizations: Inspirational and moral. *Leadership Quarterly*, 2(2), 105-119.
- Graham, J. W. (1995). Leadership, moral development, and citizenship behavior. *Business Ethics Quarterly*, 5(1), 43-54.
- Greenleaf, R. K. (1970). *The servant as a leader*. Indianapolis, IN: Greenleaf Center.
- Greenleaf, R. K. (1977). *Servant Leadership: A Journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York, NY: Paulist Press.
- Gruenert, S. (2000). Shaping a new school culture. *Contemporary Education*, 71(2), 14-18.
- Herndon, B. C. (2007). An analysis of the relationships between servant leadership, school culture, and student achievement. Unpublished doctoral dissertation. University of Missouri, Columbia.

- Hill, J. R. (2007). Servant leadership characteristics of high school principals, organizational culture, and student performance: A correlational study. Unpublished doctoral dissertation. University of North Dakota, North Dakota.
- Hood, J. N. (2003). The relationship of leadership style and CEO values to ethical practices in organizations. *Journal of Business Ethics*, 43(40), 263-273.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.
- Karadağ, E. (2009). Spiritual leadership and organizational culture: A study of structural equation model. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1357-1405.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership challenge*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K.A. & Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? Paper prepared for the AERA Division A Task Force on Developing Research in Educational Leadership, Chicago, IL.
- Lubin, K. A. (2001). Visionary leadership behaviors and their congruency with servant leadership characteristics, Dissertation Abstracts International, (UMI No. 3022943).
- Marsh, H. W., Balla, JR., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effects of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- McKee, D. (2003). Spirituality and marketing: An overview of the literature. In R. A. Giacalone, & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance* (pp.57-75). Armonk, NY: Sharpe.
- Mittal, R., & Dorfman, P. W. (2012). Servant leadership across cultures. *Journal of World Business*. 47, 555-570.
- Page, D. & Wong, P.T.P. (2000), A conceptual framework for measuring servant leadership. In S. Adjibolosoo (Ed.), *The Human Factor in Shaping the Course of History and Development* (pp. 69-109). Oxford: Oxford University
- Patterson, K. A. (2003) *Servant leadership: A theoretical model*. Unpublished doctoral dissertation. Regent University, Virginia.
- Pekerti, A. A., & Sendjaya, S. (2010). Exploring servant leadership across cultures: Comparative study in Australia and Indonesia. *The International Journal of Human Resource Management*, 21(5), 754-780.
- Polleys, M. S. (2002). One university's response to the antileadership vaccine: Developing servant leaders. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 117-130.
- Russell, R.F. & Stone, A.G. (2002). A review of servant leadership attributes: Developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23(3), 145-157.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sendjaya, S., & Serros, J. (2002). Servant leadership: Its origin, development, and applications in organization. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 9(2), 57-64.
- Spears, L. (1995). *Reflections on leadership: How Robert K. Greenleaf's theory of servant leadership influenced today's top management thinkers* New York: John Wiley & Sons.

- Spears, L. C. (1998). Tracing the growing impact of servant-leadership. In L. C. Spears (Ed.), *Insights on Leadership: Service, stewardship, spirit, and servant-leadership* (pp. 1-12). New York, NY: John Wiley and Sons.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı: Etkili okullar*. Ankara: Pegem A.
- Verschoor, C. C. (2006). Strong ethics is a critical quality of leadership. *Strategic Finance*, 87(7), 19.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Zamperlin, F. U. (2012). *The role of servant leadership in middle school culture*. Unpublished doctoral dissertation. Fordham University, New York.

İletişim/ Correspondence

Mikail YALÇIN
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Meşelik Yerleşkesi, 26480
Eskişehir / TÜRKİYE
Tel: 222 - 2393750 - 1663
mikailyalcin@gmail.com

Engin KARADAĞ
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Meşelik Yerleşkesi, 26480
Eskişehir / TÜRKİYE
Tel: 222 - 2393750 - 1644
enginkaradag@ogu.edu.tr

Determination of Secondary Students' Social Skill Levels

Munise DURAN

Inonu University, Faculty of Education

Nadir ÇELİKÖZ

Selcuk University, Faculty of Vocational Education

Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU

Trakya University, Keşan Vocational High School

Abstract

The aim of this study is to determine the social skills levels of students at the secondary school education. Through the use of a general screening model, social skill scale was applied to 291 students from the secondary schools in the city of Malatya. In collecting the data Matson's social skill scale consisting of 47 items using a 5 point likert scale with appropriate and inappropriate social behaviors was used. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the 'inappropriate social behaviors' sub-scale, 'appropriate social behaviors' subscale and the total social behaviors levels are 0.81, 0.83, 0.94, respectively. The findings of the study in which students' social skill levels were compared based on their gender, grade, socio-economic level and the place they live in are as follows: (1) In terms of gender variable, girls have higher social skill levels than boys. (2) The places where students live do not affect their social skills. (3) Positive and negative behaviors vary according to the economic levels of the students. (4) Grade variable is influential on negative social behaviors, the higher the grade of students the more likely they reveal negative behaviors.

Keywords: *social skill, socialization, secondary school education*

SUMMARY

Social skills, namely peer relations, self-control, academic skills, conformity and assertiveness are fundamental in one's having good relationships with others, obeying social rules, taking responsibility, helping others and using his/her rights. These skills could be acquired during the primary school period which is also called basic education. For primary schools are the institutions that are responsible for helping all the members of the society get basic knowledge, skills, and behaviors. Students at the second school are adolescents for whom identity, personality and friendship relationships have more importance and thereby helping those students acquire social skills proves more essential. Although the importance of helping the millions of second school students acquire social skills is evident, at the meetings held by individuals or institutions the problems related with helping the students acquire these skills are discussed and the need to solve these problems is expressed.

Therefore, in this study we sought answers to the following questions: What are the social skill second school students? Do social skills levels vary according to some

personal characteristics of the students? Considering these two questions as the basic problems, we also tried to find answers to the following sub-problems:

1. What are the social skill levels of second school students?
2. Do social skills levels differ according to the following personal characteristics of the students?
 - a. gender of the students?
 - b. grade of the students?
 - c. socio-economic levels?
 - d. place they live?

METHOD

A general screening model was used in this study. Since the social skill second school students were determined referring to their ideas, the study has a descriptive quality.

Population and Sampling

The population of this study is formed by the second school students who attend second schools in the city of Malatya and its provinces and villages during the 2010-2011 academic year. The sample group was selected from 6th, 7th, and 8th grade students at the second schools. In selecting the sample, the socio-economic level of the schools was taken into consideration and 5 schools were selected through cluster sampling from low, middle and high income levels. There are 291 students in the sample group, 152 of whom are girls and 139 boys. Their average age is 13, 05 ($\pm 1,03$ sd) and their age range is 11-15.

Data Collection Instruments

The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) was used as data collection tool. Developed by Matson, Hessel and Rotatory in 1983 the scale aims to determine the social skills levels of children aged 12-14. The scale was adapted into Turkish by Bacanlı and Erdoğan (2003). There are 47 items in the scale and it is a 5 point likert scale. The rating of the scale is as follows: 'not at all true of me' 1 point; 'slightly true of me' 2 points; 'moderately true of me' 3 points; 'very true of me' 4 points; 'completely true of me' 5 points. The lowest score to get from the scale is 47 while the highest score is 235. In the scale, there are two subscales as 'socially appropriate behaviors' and 'socially inappropriate behaviors'.

Data Collection

The researchers visited the selected schools in the city of Malatya to implement the data collection instrument. During implementation those students who were present at the schools and who volunteered to take part in the study were involved in the study. In total 310 students answered the questionnaires and 291 of the questionnaire forms were accepted as valid. The return ratio of the scale was about 94%.

FINDINGS

1. Second school students seem to have high levels of social skills and they avoid asocial behaviors.
2. In terms of gender, the students reveal significant differences in *general social skills*. ($t=3.003$, $p<0,5$). The average general social skill score of girls is ($\bar{x}=200,11$), while boys' average score is higher ($\bar{x}=193,89$). According to the results of subscales there are significant differences between the sexes in terms of both appropriate social behavior ($t=2,926$, $p<0,5$) and inappropriate social behaviors ($t=1,998$, $p<0,5$). The girls have higher social skill level than boys.
3. *The place lived* variable does not affect the social skills of the students. There are not significant differences between the students who live in the city and the students who live in the provinces or villages in terms of general skills ($t=0,210$, $p=0,834$), appropriate behaviors ($t=0,155$; $p>0,05$), and inappropriate behaviors ($t=0,388$; $p>0,05$).
4. While in terms of general skills ($t=1,16$; $p=0,249$) and appropriate social skills ($t=1,00$; $p=0,293$) there are not differences between students from different economic levels, there are significant differences in terms of inappropriate social behaviors ($t=3,87$; $p=0,001$). Those with 1500 TL and less monthly income ($\bar{x}=102,07$), exhibit more asocial behavior than the students with 1501 TL and more monthly income ($\bar{x}=96,29$) (due to reverse scale). As we could infer from these results, as the economic level decreases inappropriate social behaviors increase.
5. According to the grades of the students there are significant differences ($\alpha=0,05$) in terms of *general social skills* among second school students. Although 6th grade students have higher general social skills than other grades, according to the results of Scheffe test, there are significant differences only between 6th grade students and 8th grade students.

CONCLUSION & RECOMMENDATIONS

1. Second school students have high social skill levels. These skills are reflected as exhibiting appropriate social behavior and avoiding inappropriate social behavior.
2. Social skill levels of second school students vary according to their gender. Girls have higher social skill levels than boys.
3. Students' social skills levels do not reveal any differences in terms of the place lived. That is, the students living in the city, province and villages have similar social skill levels. In other words, the place lived does not affect social skills.
4. Second school students' general social skills are not affected by their economical levels. However, the students from lower socio-economic levels tend to exhibit more inappropriate behavior.
5. Second school students' social skill levels vary. This difference, however, is not reflected as an increase in skills but rather as a decrease in skills.

Based on the findings of the research following recommendations can be made:

1. Social skills or interpersonal relationships have important roles in our lives. Therefore, social skills training should be included in the curricula of the schools.

2. Those teachers who are not proficient in training social skills should get in-service teacher education.
3. The students with lower social skills should be identified and through school-parent cooperation activities the parents should be informed about the importance of social skills.
4. Both teachers and parents should have supportive attitudes to increase the social skill levels of boys.
5. Social skills training programs should be supported with the finding of further studies and those programs should be implemented widely.
6. That social skills form the foundation of life and the school system is a given fact. Therefore further studies which involve various education levels (preschool, secondary school, tertiary education), with various methodologies (qualitative, experimental) and surveying the ideas of various sections of the society (family, peers, teachers, administrators, inspectors) should be conducted.

Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi

Munise DURAN

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Nadir ÇELİKÖZ

Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi

Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU

Trakya Üniversitesi, Keşan Meslek Yüksekokulu

Özet

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri belirlenmektedir. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada Malatya il merkezindeki ortaokul okullarında öğrenim gören toplam 291 öğrenciye sosyal beceri ölçeği uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak Matsonun olumlu sosyal davranışlar ve olumsuz sosyal davranışlar olarak toplam 47 maddeden oluşan 5'li Likert tipi sosyal beceri ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlik katsayıları sırasıyla; "olumsuz sosyal davranışlar" alt ölçeği: 0.81, "olumlu sosyal davranışlar" alt ölçeği için 0.83 ve toplam sosyal beceri düzeyleri ise 0.94'tür. Öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin; cinsiyet, sınıf, sosyo-ekonomik düzey ve yaşadıkları yer değişkenlerine göre karşılaştırıldığı araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir; (1) Cinsiyet değişkeni açısından kızların erkeklere göre genel sosyal beceri düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. (2) Yaşadıkları yer öğrencilerin sosyal beceri düzeylerini etkilememektedir. (3) Olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar öğrencilerin ekonomik durumlarına göre farklılaşmaktadır. (4) Olumsuz sosyal davranışlar üzerinde sınıf değişkeni etkilidir, sınıf düzeyi arttıkça olumsuz davranışlarda da artış eğilimi gözlenmektedir.

Anahtar Sözcükler: *Hizmetkâr liderlik, okul kültürü, yapısal eşitlik modeli*

Okul ortamlarında bireysel farklılıkların gözlenebildiği bazı öğrencilerin çekingen ve içe kapanık, bazılarının ise saldırgan ve kavgacı oldukları, arkadaş edinmekte güçlük çektikleri, teneffüslerde yalnız başına oturdukları, derslerde grup etkinliklerine katılmadıkları, sınıfta söz alıp konuşmadıkları, bir işte zorlanmalarına karşın yardım istemedikleri gözlenmektedir. Bu tür davranışlarda ya da becerilerde yetersiz olan öğrencilerin yanı sıra arkadaşlarıyla oynayan işbirliği yapan, eşyalarını paylaşan öğrenciler de yer almaktadır. Öğretmenleri ve anne babaları tarafından sosyal yönden yeterli bulunan çocuklar okulda ve toplumsal yaşamda da başarılı ve uyumlu olarak tanımlanmaktadırlar (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2009).

Bireyin gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşmedir. Sosyalleşme, bireylerin özellikle çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun diğer üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları bir süreçtir (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Sosyal beceriler, sosyal çevreye uyum sağlama ve uygun iletişim yollarını kullanarak oluşabilecek çatışmalarla başa çıkabilme

becerileri (Hilooğlu ve Cenkeven, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Tanımların incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, “sosyal beceri” kavramı kompleks bir kavramdır, farklı boyutları içerir ve karmaşık ilişkiler oluşturan farklı becerilerin bir arada uyumlu bir şekilde yürütülebilmesi yeterliliğini ifade etmektedir. Calderalla ve Merrell (1997) sosyal becerileri; (1) akran ilişkileri, (2) kendini kontrol, (3) akademik, (4) uyum ve (5) atılganlık becerileri olmak üzere beş boyutta ele almaktadır. Akranların birbirleriyle olan ilişkilerine yönelik beceriler; arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman, arkadaşlarından yardım isteme veya onlara yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde geliştiren sosyal becerilerdir. *Kendini kontrol etme becerileri*; kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problem ortaya çıktığında soğukkanlılığını koruma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirilere açık olma gibi bireyin, kendini kabul etmesini sağlayan becerilerdir. *Akademik beceriler*; bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir. *Uyum becerilerinde*; kurallara uyma, eşyalarını paylaşma sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklentilerini yerine getirme davranışları yer almaktadır. *Atılganlık becerileri* ise; başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmaya, duygularını ifade etme gibi becerilerdir (Calderalla ve Merrel,1997).

Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde, haklarını kullanabilmesinde sosyal beceriler, yani; *akran ilişkileri*, *kendini kontrol*, *akademik*, *uyum* ve *atılganlık* becerileri temel teşkil etmektedir. Bu beceriler ise büyük oranda temel eğitim olarak da adlandırılan ilköğretim okullarında kazandırılmaktadır. Öğrencilerde sosyal becerilerin kazandırılması, pekiştirilmesi ve bu becerilerin değişik ortamlarda uygulamaya dönüştürülmesi ilköğretimin önemli işlevleri arasında yer almaktadır. Çünkü toplumdaki tüm bireylerin sahip olmaları gerekli olan temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmakla sorumlu olan kurumlar ilköğretim okullarıdır.

Ortaokullarda sosyal becerilere önem verilmesi ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması iki açıdan oldukça fayda sağlar. Bunlardan birincisi riskli davranışlarının azaltılması, ikincisi ise koruyucu yeterliliklerin kazandırılmasıdır (Kabakçı ve Fidan, 2008). *Riskli davranışlarının azaltılması*; akademik başarı, öğrenme motivasyonu, okula ilgi ve bağlılığın artması, okuldan atılma olasılığının azalması, daha iyi bir dereceyle mezun olma ve iş bulma olasılığındaki artış açısından fayda sağlarken, *koruyucu yeterliliklerin kazandırılması* ise; daha çok yetkinlik beklentisinin yükselmesi, diğerleriyle işbirliğinin artması, sosyal becerilerin ve problem çözme becerilerinin gelişmesi, topluma bağlılık ve sağlıklı yaşamda artış, aile ilişkilerini geliştirme, madde bağımlılığında ve şiddet kullanımında düşüş gibi alanlarda fayda sağlamaktadır. Sosyal beceri programları ilköğretim okullarında etkili bir şekilde yürütülebilirse, öğrenciler daha etkili öğrenirler, diğerlerini olumlu taraflarından görürler, ruhen ve bedenlen daha sağlıklı olurlar, sorumlu aile üyeleri ve uyumlu vatandaşlar haline dönüşürler ve ayrıca okul ile yaşam performansları da artar (Bencivenga ve Elias, 2003; Zins ve Wagner, 1997).

Bu faydaları dikkate alındığında sosyal becerilerin okulların eğitim programlarında ağırlıklı bir şekilde yer alması ve etkili bir şekilde kazandırılması kaçınılmaz hale gelmektedir. Özellikle ortaokul kademesinde yer alan öğrenci kitlesinin yaşları itibariyle ergenlik döneminde yer alması ilgi, kimlik, kişilik, arkadaşlık ilişkileri vb. değer ve özelliklerin önemli hale gelmesi sosyal becerilerin bu okullarda kazandırılmasını daha fazla gerekli kılmaktadır. Sayısı milyonlarla ifade edilen ortaokul kademesi öğrencileri için sosyal beceriler bu denli önem taşımaya rağmen birçok kişi, kurum ve kuruluş tarafından yapılan araştırma ve bilimsel toplantıda (şuralar, sempozyumlar, paneller, tartışma programları vb.) bu becerilerin bu okullarda kazandırılmasıyla ilgili sorunlara işaret edilmekte ve çözüm yolları aranması önerilmektedir.

Bu yüzden bu çalışmada, ‘Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri nedir?’ ve ‘Öğrencilerin bazı kişisel özelliklerine göre sosyal beceri düzeyleri farklılaşmakta mıdır?’ soruları temel problem olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri nedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri aşağıdaki kişisel özelliklere göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - a. Cinsiyetlerine,
 - b. Sınıflarına,
 - c. Sosyo-ekonomik düzeylerine,
 - d. Yaşadıkları yere.

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması genel hatlarıyla açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde *genel tarama modeli* kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin sosyal becerileri kendi görüşleri doğrultusunda belirlendiği için betimsel nitelik taşımaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2010-2011 eğitim öğretim yılı Malatya il merkezine bağlı, ilçe ve köylerdeki ilköğretim okullarının ortaokullarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise çalışma evreni içerisinde tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilen, 6, 7, 8. sınıflara devam eden ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde okulların sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınmış ve gelir düzeyi, düşük, orta, yüksek olan bölgelerden küme örnekleme yöntemiyle toplam 5 okul seçilmiştir. Örneklem içerisinde 152 kız ve 139 erkek olmak üzere toplam 291 öğrenci yer almaktadır. Öğrencilerin yaş ortalamaları 13,05 ($\pm 1,03$ ss)’tir ve yaşları 11 ile 15 arasında değişmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “*Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme (MÇSBD)*” ölçeği kullanılmıştır. Matson, Rotatory ve Hessel tarafından 1983 yılında geliştirilen ölçek, 12-14 yaş arası çocukların sosyal becerilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır (Bacanlı ve Erdoğan, 2003). Ölçeğin Türkçe’ye uyarlaması Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek toplam 47 maddeden oluşmaktadır ve 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin puanlandırılması; “bana hiç uygun değil”: 1 puan, “bana az uygun”: 2 puan, “bana orta düzeyde uygun”:3 puan, “bana oldukça uygun”:4 puan ve “bana tamamen uygun”: 5 puan şeklinde yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 47 en yüksek puan ise 235’tir. Ölçekte “olumlu sosyal davranışlar” ve “olumsuz sosyal davranışlar” olmak üzere iki alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirliğinin bir göstergesi olarak Matson, Rotatory ve Hessel (1983) tarafından “test-tekrar test” güvenilirliği hesaplanmış ve korelasyon katsayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Alt ölçekler için hesaplanan korelasyon katsayıları ise sırasıyla; “*Olumsuz Sosyal Davranışlar*” için 0.70, “*Olumlu Sosyal Davranışlar*” için 0.74’tür. Ölçeğin Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından hesaplanan Croanbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayıları ise; “olumsuz sosyal davranış” alt ölçeği için 0.81, “olumlu sosyal davranış” alt ölçeği için 0.83 ve toplam sosyal beceri için ise 0.94’tür.

Verilerin toplanması

Veri toplama aracı Malatya il merkezinde belirlenen okullara gidilerek, araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Uygulama sırasında okulda bulunan ve araştırmaya katılmaya istekli olan öğrenciler tercih edilmiştir. Araştırmada toplam 310 öğrenciye anket uygulanmakla birlikte, 291 öğrencinin anketi geçerli kabul edilmiştir. Ölçeğin geri dönüş oranı yaklaşık % 94’tür.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, aile ekonomik durumu ve yaşadığı yere göre sosyal becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için değişkenlerin düzeylerine göre t testi ve varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Öğrencilerin becerilerinin belirlenmesi için kullanılan ölçek 5’li Likert tipi bir ölçektir. Her bir maddeye verilecek cevap kodları 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Ölçeklerde yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareket edilerek seçeneklerin sınırları belirlenmiştir. Veriler çözümlenirken her bir maddeye verilen cevaplar dikkate alınarak, elde edilen veriler tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. İncelenen değişkenler açısından farklılık bulunup, bulunmadığı $\alpha=0.05$ düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda aşağıda verilmiştir.

3.1 Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri

Araştırmada ilk olarak ortaokul öğrencilerinin sosyal becerilerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin beceri düzeyleri hem genel hem de olumlu ve olumsuz sosyal davranışlar açısından ortaya konulmuştur. Tablo 1’de Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin betimlenmesine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 1
İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri

Aralık Değer	Sosyal Beceriler	N	\bar{x}	ss
(1) 23.00 – 41.40	<i>Bana Hiç Uygun Değil</i>			
(2) 41.41 – 59.80	<i>Bana Az Uygun</i>			
(3) 59.81 – 78.20	<i>Bana Orta Düzeyde Uygun</i>	291	95,90	13,31
(4) 78.21 – 96.60	<i>Bana Oldukça Uygun</i>			
(5) 96.61 – 115.00	<i>Bana Tamamen Uygun</i>			
(3) 24.00 – 43.20	<i>Bana Hiç Uygun Değil</i>			
(4) 43.21 – 62.40	<i>Bana Az Uygun</i>			
(3) 62.41 – 81.60	<i>Bana Orta Düzeyde Uygun</i>	291	101,23	9,17
(4) 81.61 – 100.80	<i>Bana Oldukça Uygun</i>			
(5) 100.80 – 120.00	<i>Bana Tamamen Uygun</i>			
(5) 47.00 – 89.40	<i>Bana Hiç Uygun Değil</i>			
(6) 89.41 – 125.80	<i>Bana Az Uygun</i>			
(3) 125.81 – 162.20	<i>Bana Orta Düzeyde Uygun</i>	291	197,14	17,87
(4) 162.21 – 198.60	<i>Bana Oldukça Uygun</i>			
(5) 198.61 – 235.00	<i>Bana Tamamen Uygun</i>			

Tablo 1'in incelenmesinden de anlaşılacağı gibi ortaokul öğrencilerinin *genel sosyal becerilerine* ilişkin aritmetik ortalama puanları $\bar{x} = 197,14$ 'tür ve sosyal beceri düzeylerinin "oldukça" yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri ayrıntılı olarak incelendiğinde ise; *olumlu sosyal davranışları* ($\bar{x} = 95,90$) oldukça yüksek düzeyde (4) sergiledikleri, *olumsuz sosyal davranışları* ($\bar{x} = 101,23$) ise (tersten puanlandığı için) hemen hemen hiç (1) sergilemedikleri anlaşılmaktadır. Buna göre, ortaokul öğrencilerin sosyal becerilerinin oldukça yüksek olduğu ve asosyal davranışlardan önemli ölçüde kaçınmaya çalıştıkları söylenebilir. Yani öğrencilerin; birçok arkadaşına sahip oldukları, nasıl arkadaş edineceklerini bildikleri, arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurdukları, paylaşım becerilerine sahip oldukları, arkadaşlarıyla ya da diğer insanlarla sohbet başlatabildikleri, onları sıkmadıkları, arkadaşlarıyla konuşmaktan korkmadıkları-çekinmedikleri, başkalarını incitmedikleri ya da kavga etmedikleri söylenebilir. Bununla birlikte elde edilen bu sonuç, öğrencilerin yalnızca "kendi görüşlerine dayalı olduğu gerçeği" göz ardı edilerek değerlendirilmemeli, farklı kesimler aynı öğrencileri değerlendirdiğinde sosyal beceri düzeylerinin farklılaşabileceği dikkate alınmalıdır. Nitekim, sosyal beceriler konusunda farklı örneklerde yapılan bazı araştırmalar (Rose, 1982; Fields 1989; Tilman, 1995; Doughty, 1997; Richardson, 1998; Suarez, 2000; Elliott, 2001) yer alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğunu vurgularken, bazı araştırmalar [Pedro-Carroll ve Cowen, 1985; Menard, 1998;; Pelton ve Forehand, 2001; Cottongim, 2002] farklı nedenlere bağlı olarak farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin düşük sosyal becerilere sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bazı Kişisel Özelliklerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt probleminde ilk olarak öğrencilerin cinsiyetlerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tablo 2'de Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bağımsız t-Testi Sonuçları verilmektedir.

Tablo 2
Cinsiyetlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t	P
<i>Olumlu Sosyal Davranışlar</i>	<i>Kız</i>	152	97,32	13,53	2,926	0,003
	<i>Erkek</i>	139	94,36	12,95		
<i>Olumsuz Sosyal Davranışlar</i>	<i>Kız</i>	152	102,79	9,22	1,998	0,048
	<i>Erkek</i>	139	99,53	8,84		
<i>Genel Sosyal Beceri</i>	<i>Kız</i>	152	200,11	18,93	3,003	0,003
	<i>Erkek</i>	139	193,89	16,09		

p < 0.05

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin cinsiyetlerine göre, *genel sosyal beceri* düzeyleri anlamlı ölçüde farklılık göstermektedir (t=3.003, p<0,5). Kız öğrencilerin

genel sosyal beceri puan ortalamaları (\bar{x} =200.11), erkek öğrencilerden (\bar{x} =193,89) daha yüksektir. Alt ölçekler açısından incelendiğinde ise, yine hem *olumlu* ($t=2,926$, $p<0,5$) hem de *olumsuz sosyal davranışlar* ($t=1,998$, $p<0,5$) açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar vardır ve kızların sosyal beceri düzeyleri erkeklerden daha yüksektir. Literatürde yer alan birçok çalışmada (Kasatura, 1991; Deniz, 2003; Avşar ve Öztürk, 2007; Seven, 2008; Kabakçı ve Fidan, 2008) kızların erkeklerden daha fazla sosyal beceriye sahip oldukları, daha yüksek düzeyde iletişim becerisi gösterdikleri, erkeklerin ise daha fazla saldırgan davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir. Bu sonuçlar bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Kızların erkeklere oranla daha yüksek sosyal beceriye sahip olmaları; kızlara ve erkeklere yüklenen toplumsal roller, kızların ergenliğe daha erken girmesi ve arkadaş çevresine daha erken yönelmesi, aile ve çevre desteği, kızların daha atılgan, girişken ve duyuşsal olarak daha duyarlı olmaları gibi nedenlere bağlanabilir.

Tablo 3
Yaşanılan Yere Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik t-Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	Y. Yer	n	\bar{x}	ss	t	P
<i>Olumlu Sosyal Davranışlar</i>	<i>Şehir</i>	238	95,76	13,41	0,155	0,877
	<i>Diğer</i>	53	96,55	12,97		
<i>Olumsuz Sosyal Davranışlar</i>	<i>Şehir</i>	238	101,27	9,57	0,388	0,698
	<i>Diğer</i>	53	101,06	7,20		
<i>Genel Sosyal Beceri</i>	<i>Şehir</i>	238	197,03	18,13	0,210	0,834
	<i>Diğer</i>	53	197,60	16,81		

$p > 0.05$

Tablo 3'e göre *yaşanılan yer* değişkeni öğrencilerin sosyal becerilerini etkilememektedir. Hem genel ($t=0,210$, $p=0,834$), hem olumlu ($t=0.155$; $p>0.05$) hem de olumsuz ($t=0.388$; $p>0.05$) sosyal beceri puanları açısından şehirde yaşayan öğrencilerle, ilçe ve köylerde yaşayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemektedir. Oysaki; Halıcı ve Baran (2006) 12-14 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimlerinin yaşadıkları yere göre değiştiğini, McLoyd (1998) fakir ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olan çocukların orta sosyo-kültürel düzeydeki çocuklara göre yüksek oranda duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını, Ramsey (1998) ve Seven (2008) sosyo-kültürel düzeyin çocukların sosyal stratejileri kullanma biçimlerini etkilediğini ve alt sosyo-kültürel düzeydeki çocukların problem çözmede orta sosyo-kültürel düzeydeki çocuklara göre daha hırçın ve saldırgan davrandıklarını, düşük sosyo-kültüre sahip ailelerden gelen çocukların daha az sözel iletişim kurduklarını ve yine McLoyd (1998) sosyal sınıf farklılıklarının dışsal problem davranışlarında okul öncesinden ilköğretime doğru artış gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu yönüyle bu çalışmadan elde edilen bulgular, literatürün çoğunluğunda yer alan sosyo-kültürel düzeyin sosyal beceriler üzerindeki etkisini ortaya koyan araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun farklı nedenleri olabilir. Gazete, dergi, internet, televizyon vb. iletişim araç ve ortamlarına her yerden her kesimin kolayca ulaşabilmesi, okullardaki sosyal etkinliklerin şehir dışındaki daha küçük yerleşim birimlerinde dahi benzer

şekillerde uygulanabiliyor olması, ailelerin benzer şekillerde bilinçlilik düzeylerinin artması, bu nedenler arasında sayılabilir.

Tablo 4
Ekonomik Duruma Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik T-Testi Sonuçları

Sosyal Beceri	Ekonomik durum	n	\bar{x}	ss	t	p
Olumlu Sosyal Davranışlar	Asgari Ücret-1500 TL	214	95,57	13,65	1,00	,293
	1501 TL ve Üstü	77	97,90	11,06		
Olumsuz Sosyal Davranışlar	Asgari Ücret-1500 TL	214	102,07	8,73	3,87	,001
	1501 TL ve Üstü	77	96,29	10,21		
Genel Sosyal Beceri	Asgari Ücret-1500 TL	214	197,63	18,07	1.16	,249
	1501 TL ve Üstü	77	194,19	16,55		

p < 0.05

Tablo 4'ün incelenmesinden de anlaşılacağı gibi, ekonomik durumu farklı olan öğrencilerin genel (t=1.16; p=0.249) ve olumlu sosyal beceri (t=1.00; p=0.293) düzeyleri değişmemekle birlikte, olumsuz sosyal davranışlar açısından (t=3,87; p=0,001) anlamlı farklılık gözlenmektedir. 1500 TL ve daha az aylık gelire sahip olanlar (\bar{x} =102,07), aylık geliri 1501 TL ve üstü olan öğrencilerden (\bar{x} =96,29) daha fazla asosyal davranışlar sergilemektedirler (ters puanlandığı için). Buradan anlaşılacağı üzere ekonomik düzey düştükçe olumsuz sosyal davranışlar çoğalmaktadır. Bu bulgu literatürü destekler niteliktedir. Çilingir (2006) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada sosyo-ekonomik durumu farklı ailelerinin çocuklarının sosyal becerilerinde fark olduğu gözlenmiştir. Erdoğan ve Oto (2004) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise, sokakta çalışan çocukların saldırganlık puanı sokakta çalışmayan çocuklara göre daha yüksek bulunmuştur. McLoyd (1998) ve Ramsey (1998) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar ifade edilmektedir. Bu durumun, yüksek gelire sahip bireylerin; daha iyi eğitim alma, daha fazla kendine güven duyma, daha fazla çevreye sahip olma ve çevredeki insanlara daha fazla imkân sunabilme gücüyle açıklanabileceği düşünülmektedir.

Tablo 5
Sınıf Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Tek-Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Sosyal Beceri	Sınıf	N	\bar{x}	ss	F	p	Fark
Olumlu Sosyal Davranışlar	6.sınıf	71	101,13	15,18	3,159	0,044	6-8
	7.sınıf	104	100,68	12,57			
	8.sınıf	116	97,67	14,21			
Olumsuz Sosyal Davranışlar	6.sınıf	71	97,28	14,33	3,349	0,036	6-7 6-8
	7.sınıf	104	94,63	12,16			
	8.sınıf	116	93,52	13,42			
Genel Sosyal Beceri	6.sınıf	71	200,94	17,35	3,714	0,026	6-8
	7.sınıf	104	198,13	17,63			
	8.sınıf	116	193,92	18,00			

p < 0.05

Tablo 5'te de görüldüğü gibi, okumakta oldukları sınıflara göre ortaokul öğrencilerinin *genel sosyal beceri* puan ortalamaları arasında $\alpha= 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar vardır ($F=3.714$; $p<0.05$). Altıncı sınıfların, genel sosyal beceri puan ortalamaları $\bar{x} = 200.94$ iken, Yedinci sınıfların $\bar{x} = 198.13$ ve Sekizinci sınıfların ise $\bar{x} = 193.92$ 'dir. Altıncı sınıfların genel sosyal becerilerinin diğer sınıflardan daha yüksek olduğu gözlenmekle birlikte yapılan Scheffe testi sonucuna göre yalnızca Altıncı ve Sekizinci sınıfların puan ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur. Yani Altıncı sınıflar, Sekizinci sınıflara göre daha fazla sosyal beceriye sahiptirler. Öğrencilerin beceri düzeyleri ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde Altıncı sınıfların, sekizinci sınıflara göre daha fazla *olumlu sosyal davranışlar* sergiledikleri ($F=3.159$; $p<0.05$), hem altı hem de yedinci sınıflara göre de daha az *olumsuz sosyal davranışlar* ($F=3.349$; $p<0.05$) gösterdikleri anlaşılmaktadır. Eğitimin sosyal bakış açısını içeren ve yaygın kabul gören tanımlarından birisi “eğitimin bireyin sosyalleştirilmesi süreci” olduğu şeklindedir. Her ne kadar ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin yüksek olduğu gözlenirse de, ilerleyen sınıflarda bu becerilerinde bir azalma gözlenmekte, hatta altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru eğitildikçe sosyal becerilerde anlamlı düzeyde bir azalmanın olduğu söylenebilir. Bunda çevre, aile baskısı ve eğitim sisteminin önemli ölçüde etkili olduğu düşünülmektedir. Özellikle Türk toplumunda yaygın olan otoriter aile yapısı ile geleneksel eğitim sisteminin uygulandığı Türk Eğitim sisteminde; öğrencilerin susması, konuşmaması, farklı görüş bildirmemesi, anne-babanın, öğretmenin ya da ders kitabının ifade ettiği bilgileri “aynen tekrar” etmesi istenmektedir. Hatta öğrenciler daha da eğitilerek üniversite son sınıfa geldiklerinde görüş bildirmez, parmak kaldırmaz, farklı-yaratıcı bir ürün ya da fikir ortaya koyamaz olmaktadır. Ayrıca Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin ve özellikle de sekizinci sınıf öğrencileri SBS ya da benzeri sınavlara hazırlanmakta ve bu dönemde ağır stres yaşamaktadırlar. Sınav yükünün ağırlığının, onların sosyalleşme becerilerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Yapılan benzer araştırmalarda da (Roseberry, 1997; Churney, 2000; Kabakçı ve Fidan, 2008; Nolan, 2003) öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça, sosyal becerilerinde bir azalma olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Sonuç olarak öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde etkisi bulunduğu ancak bu etkinin olumlu değil olumsuz sosyal davranışlar kazanma ve olumlu sosyal davranışlarda azalma şeklinde olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak varılan genel sonuçlar şu şekildedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri oldukça yüksektir. Bu beceriler öğrencilerde olumlu sosyal davranışları sergileme, olumsuz sosyal davranışlardan ise kaçınma şeklinde ortaya çıkmaktadır.
2. Ortaokul öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmaktadır. Kız öğrenciler erkeklere göre daha fazla sosyal beceriye sahiptirler.
3. Yaşadıkları yere göre öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri değişmemektedir. Yani şehir, ilçe ve köylerde yaşayan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri benzerlik göstermektedir. Diğer bir ifadeyle yaşanılan yer, öğrencilerin sosyal becerilerini etkilememektedir.

4. Ortaokul öğrencilerinin genel sosyal becerilerini, ekonomik durumları etkilememektedir. Bununla birlikte düşük sosyo-ekonomik düzeyde yer alan öğrencilerin daha fazla olumsuz sosyal davranış sergileme eğiliminde oldukları gözlenmiştir.
5. Ortaokulun farklı sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin, sosyal becerileri farklılık göstermektedir. Ancak bu farklılık sosyal becerilerde artış şeklinde değil, daha çok bir azalma yönünde görülmektedir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak üretilen öneriler şu şekildedir:

1. Sosyal beceriler ya da kişiler arası ilişkiler, yaşamda önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle okullarda sosyal beceri eğitimi dersleri mutlaka yer almalıdır.
2. Sosyal becerilerin kazandırılmasında yetersizlik gösteren öğretmenler, hizmet içi eğitimle yeterli hale getirilmelidir.
3. Okullarda sosyal beceri düzeyi düşük olan öğrenciler belirlenmeli ve okul aile işbirliği etkinlikleriyle veliler, sosyal becerilerin kazandırılması konusunda bilinçlendirmelidir.
4. Gerek öğretmen ve gerekse anne-babalar tarafından erkek öğrencilerin sosyal becerilerini artırmaya yönelik daha destekleyici tutum ve tavırlar sergilenmelidir.
5. Sosyal beceri eğitimi programları yeni araştırma bulgularıyla desteklenmeli ve yaygın olarak uygulanmalıdır.

Sosyal becerilerin, hayatın ve eğitim sisteminin temelini oluşturduğu bir gerçektir. Bu nedenle farklı eğitim kademelerini (okulöncesi, ortaöğretim, yükseköğretim) de içerecek şekilde, farklı yöntemlerin kullanıldığı (nitel, deneysel) ve farklı kesimlerin görüşlerinin (aile, arkadaş, öğretmen, idareci, müfettiş vb.) dikkate alındığı yeni araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Avşar, Z. ve Öztürk, K. F. (2007). Beden Eğitimi Ve Spor Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 3 (2), 197-206.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan, F. (2003). Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği'nin (Messy) Türkçeye Uyarlanması. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 351-379.
- Bencivenga, A. S. ve Elias, M. J. (2003). Leading Schools Of Excellence in Academics, Character, And Social-Emotional Development. *Nassp Bulletin*, 87, 60-72.
- Caldarella, P., Merrel, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26 (2), 264-278.
- Cottingham, M. C. (2002). *The School's Role as a Support System for Children of Parental Divorce*. Unpublished Dissertation, East Tennessee State University, Tennessee, USA.
- Churney, A. H. (2000). *Promoting children's social and emotional development: A follow-up evaluation of an elementary school-based program in social decision-making/social problem-solving*. Unpublished Dissertation, The State University Of New Jersey, New Jersey.
- Çiftçi, İ., Sucuoğlu, B. (2009). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceri öğretimi*. Ankara. Kök
- Çilingir, A. (2006). *Fen Lisesi İle Genel Lise Öğrencilerinin Sosyal Beceri Ve Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Erzurum.
- Çubukçu, Z., Gültekin, M. (2006). İlköğretimde Öğrencilere Kazandırılması Gereken Sosyal Beceriler. *Bilgi/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, 155-174.
- Deniz, M. E. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 501-522.
- Doughty, J. E. (1997). *The Effect Of Social Skills Curriculum On Student Performance*. Paper Presented At The Annual Research Colloquium. 3rd, Carrolton GA.
- Elliott, S., Malecki, C. K., Demaray, M. K. (2001). *New Directions In Social Skills Assessment And Intervention For Elementary And Middle School Students*. *Exceptionality*, 9 (1), 19-32.
- Erdoğan, M. Y. ve Oto, R. (2004). Sokakta Çalışan Ve Çalışmayan Çocukların Atılganlık Ve Saldırganlık Davranışları Açısından Karşılaştırılmaları. *Kriz Dergisi*, 12 (3), 11-23.
- Fields, B. A. (1989). A Classroom Based Social Skills Training Program For Children With Social Competence And School Adjustment Problem. Australia And New Zeland *Journal Of Development Disabilities*, 15 (12), 99-107.
- Halıcı, P. ve Baran, G. (2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarına Devam Eden Ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan 12-14 Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. *Adli Psikiyatri Dergisi*, 3 (2), 23-30.
- Hilooğlu, S. ve Cenkseven, F. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Zorbalığı Yordamada Sosyal Beceri Ve Yaşam Doyumunun Rolü. *İlköğretim Online*, 9(3), 1159-1173, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> 25.01.2013'da alındı.
- Kabakçı, Ö. F. ve Fidan, K. (2008). 6-8. Sınıftaki Öğrencilerin Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 33(148), 77-86.

- Kasatura, İ. (1991). *Okul Başarısından Hayat Başarısına*. İstanbul Altın Kitaplar Yayınevi,
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic American Psychologist. *Disadvantage And Child Development*, 53 (2), 185-204.
- Menard, N. N. (1998). *Divorce From The Child's Perspective*. Unpublished Master Thesis, University of Manitoba, Ottawa, Canada.
- Nolan, A. (2003). *The reinforcement and impact of social skills education in secondary school and elementary school students*.Yayımlanmamış doktora tezi, Pacific Lutheran University, Tacoma Washington.
- Pedro-Carroll, J. L. ve Cowen, L. E. (1985). The Children of Divorce Intervention Program: An Investigation of the Efficacy of a School- Based Prevention Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53 (5), 603-611.
- Pelton, J., ve Forehand, R. (2001). Discrepancy Between Mother and Child Perceptions of Their Relationship: I.Consequences for Adolescents Considered Within the Context of Maternal Physical Illness. *Journal of Family Violence*, 16 (1), 1-15.
- Ramsey, M. (1998). *Professional and Popular Medicine in France 1770:1830: The Social World of Medical Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, S. R. (1982). Promoting Social Competence In Children: A Classroom Approach To Social And Cognitive Skill Training. *Child And Youth Services*, 5 (3), 43-59.
- Richardson, R. C. (1998). *Social Skills Instruction For Culturally Diverse Adolescents With Behavioral Deficits*. Paper Presented At The Annual Super Conference On Special Education
- Roseberry, L. (1997). *An applied experimental evaluation of conflict resolution curriculum and social skills development*. Unpublished Dissertation, Loyola University, Chicago.
- Seven, S. (2008). Yedi - Sekiz Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (2), 151-174.
- Suarez, M. (2000). Promoting Social Competence in Deaf Students The Effect Of An Intervention Program. *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, 5 (4), 323-336.
- Tillman, Y. R. (1995). *Improving Social Skills In Scondary Graders Through The Implementation Of A Peace Education/Conflict Resolution Skilld Curriculum*. Practicum II Report, Nova Southeastern Universtiy.
- Zins, J. E. ve Wagner, D. I. (1997). Educating Children And Youth For Psychological Competence. In R. J. Illback Ve C.T. Cobb (Eds.) *Integrated Services For Children And Families: Opportunities For Psychological Practice* (pp.137-156). Washington, DC: American Psychological Association.

İletişim/ Correspondence

Munise DURAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Programı
44000 MALATYA
munise.durdu@inonu.edu.tr

Nadir ÇELİKÖZ
Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
42200 Selçuklu, KONYA
nceliköz@gmail.com

Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU
Trakya Üniversitesi Keşan Meslek Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Programı
Keşan, EDİRNE
ozdemiraysegul@yahoo.com

Causal Beliefs of Elementary School Students about the Success and Failure in Music Lessons

Sabahat BURAK

Akdeniz University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to reveal the reasons of success and failure of music classes of primary school grade 1 and 2 students and to show the differences by the personal characteristics based on students' answers. The study was carried out with the participation of total 412 students at primary schools in Antalya. The scale of attribution towards music was developed by the researcher to be used for the study. It was seen that the scale comprised of 5 factors. These factors are as follows: attitude, music learning environment, non-class musical environment, block flute and talent. It was understood by the conclusions of the study that students attributed the failure and achievement of music to music learning environment most, considering the relations between sub-aspects of the scale and personal variables of the students, it was seen that scores of girls were significantly higher than the boys other than the sub-aspect "non-class musical environment" of the scale. Assessing the attribution levels of the students by grades, it is seen that students attending to lower grades (grade 5) achieved higher scores for sub-aspects of the scale.

Keywords: Elementary school, music education, attribution

SUMMARY

The point that motivating the students for classes to increase musical acquisitions of the students and achieving the targets specified in music education should be emphasized by the music educators. According to given literature, it is evident that many theories for motivation of students for the music classes were developed (O'Neill McPherson 2002; Barry, 2007). One of these theories is the theory of attribution. Pursuant to this theory, opinion of the student about his failure and success for a given task, his interpretation or belief is the factor determining his behaviour for that task. (Mathews 2007; Legette 1998; Painsi &Parncutt 2004; Barry 2007). Which reasons that student attributes the failure and success to about a subject or a task determines the way he will deal with that behaviour and he will approach it in the future. Weiner (1986, 1992) expressed that judgements of the student about failure and success affected the continuation of the task and expectation about that task. From other point of view, beliefs about success and failure affects future success, expectation, self-perception and other emotional reactions of the individual (Austin&Vispoel,1998). Stipek (1998) indicated that the most seen attribution is the talent (I achieved because I am talented or I am a good musician), effort (I achieved because I worked very much), the least seen

attribution is the luck (I am living a lucky day or I was lucky during the exam), strategy of practice (I achieved, because I practiced the work by dividing it into parts or I set a target and practiced in line with this target) or difficulty of task (the work I played was very easy or the work that my teacher chose did not force me/did not exceed my level). While the reasons that students attribute to failure or success of performance, task or exam vary, the fact that there are specific sub-titles for music in attribution areas brought the obligation of developing a scale specific to the music education. In addition to this, word for word translation of attribution scales for music used abroad into Turkish may lead to some problems. Our country is different from foreign countries by cultural-social structure and music education program and this may lead the students to attribute their success and failure of music class to different reasons comparing to students in other countries. The purpose of the study addressed in this sense is to develop a reliable and valid assessment instrument to reveal the reasons that students of primary school grade 1 and 2 in Turkey attributed to success and failure of music class and differences by personal characteristics by means of answers of students for assessment instrument.

METHOD

The scale of attribution towards music was developed by the researcher to be used for the study. KMO coefficient of the scale was found as .937 and Bartlett test was significant. KMO value showed that factor analysis of the scale was fit, Bartlett test showed that distribution in the universe was normal. It was understood that there were 5 factors Eigen values of which were bigger than 1 and total variance (cumulative) of the scale was 52, 351%. Distribution of Eigenvalues of the factors is as follows: factor 1. 17,429, factor 2. 3,331, factor 3. 2,72, factor 4. 1,900, factor 5. 1,843. Factor load of the scale is 0,38- 0,73 for the first factor, 0,35- 0,73 for the second factor, 0,52- 0,67 for the third factor, 0,64-0,77 for the fourth factor, 0,47- 0,64 for the fifth factor. At this stage, items factor loads of which were close to each other were not included in the scale so the scale comprised of 44 items. Then sentences under 5 factors were reviewed and factors were thematized to represent the relevant items. Themes of the factors are as follows: factor 1: attitude, factor 2: music learning environment, factor 3: non-class learning environment, factor 4: block flute playing, factor 5: talent. Themes were described in short as follows: Attitude covers the characteristics such as endeavouring to be successful at music and music class, enjoying music and music class, liking, being interested in. Music class learning environment is the learning environment based on characteristics of teacher and student. Non-class musical environment is the acquisitions as a result of musical experiences of the students obtained at home or in other ways other than music classes. Block flute is the attitude and behaviours towards block flute that student plays at music class. Talent is the perception of student for musical hearing, voice and other musical skills. Item total correlations were found to explain the relation of scores of the items and total score of the scale. It is expected that item total correlation will be .30 and above (Büyüköztürk, 2002; 32). It was seen that item total correlations of the scale varied between .377 and .733. Moreover, coefficient of internal consistence of the scale was calculated. General outcome while calculating Cronbach Alpha coefficient of the scale was found as .957. Reliability coefficients of sub-aspects

of the scale are as follows: Factor 1 (attitude): $\alpha=.927$, Factor 2 (music class learning environment): $\alpha=.912$, Factor 3 (non-class musical environment): $\alpha=.816$, Factor 4 (Block flute): $\alpha=.834$, Factor 5: (talent): $\alpha=.771$. The starting sentence of the scale was the expression of "In my opinion, the reason of my success in music classes is..." and students were asked to mark the options fit for this expression. Answers of scale items prepared as 5-Likert type were listed as I absolutely agree=5, I agree=4, I either agree or not agree=3, I don't agree=2 and I don't absolutely agree=1.

FINDINGS & RESULTS

The first question of the study aims to reveal the reasons that primary school students attribute their success level of music to. Accordingly, mean and standard deviations of answers of sub-aspects of the scale were calculated. The results are as follows: attitude: (4.08, 0.89), Music class learning environment (4.16, 0.84), non-class musical environment (3.27, 1.01), Block flute (3.45, 1.19), talent (3.84, 0.92). It was understood by these results that students attributed the success levels of music to the musical environment of the class most, attitude followed it, non-class musical environment was the least attributed factor. It is clear that students attribute their success and failure to music class learning environment most. This conclusion does not show parallelism with the study findings revealing the fact that students attribute the success and failure of music class to talent and efforts most (Asmus, 1988; Austin, 1991; Chandler et al. 1988; Legette 1993,1998). Stipek (1998) suggested that the most-frequent seen attribution sources were talent and effort. The conclusion of the study supports the findings of Stipek (1998). Scores of students were analyzed by sexes. Accordingly, scores of girls are significantly higher than boys for aspects of the scale other than the sub-aspect of "non-class musical environment." This finding supports the findings of Legette (1998). Legette (1998) reached to the conclusion in his study that scores of girls were significantly different from boys for all sub-aspects of music class attribution scale. In addition to this, the same finding of the study does not show parallelism with the findings of Kwan (2007) concluding that sexual differences were not applicable for attributions about music. Considering levels of attribution of students, it is seen that students of lower grades (grade 5) got higher scores of sub-aspects of the scale generally. Legette (1998) concluded in his study that attributions such as especially talent, attitude and effort rose as the grade rose. In this sense, findings relating to the fact that sub-classes of the study got higher scores than all sub-aspects of the scale do not support study findings of Legette (1998).

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The conclusion of the study that students attributed success and failure to music class learning environment more than the talent is an important point for music educators. Theory of attribution shows that beliefs of students about success and failure may affect their future behaviours. In this context, music educators should make the in-class learning environment as suitable as possible to increase musical acquisitions of the students and motivate them for the class and enable them to develop positive attitudes towards the class.

İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Derslerindeki Başarı ve Başarısızlıklarının Nedenlerine Yönelik İnançları

Sabahat BURAK

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 1. ve 2. kademe düzeyindeki öğrencilerin müzik derslerine yönelik başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini belirlemek ve bu nedenlerin onların kişisel özelliklerine göre farklılıklarını ortaya çıkartmaktır. Araştırma, Antalya ilindeki ilköğretim okullarında toplam 412 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere Müzik Dersi Yükleme Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçeğin 5 faktörden oluştuğu görülmüştür. Bu faktörler sırasıyla şöyledir: Tutum, müzik dersi öğrenme ortamı, ders dışı müziksel ortam, blok flüt ve yetenek. Araştırma sonuçlarından öğrencilerin müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlıklarını en çok müzik dersi öğrenme ortamına yükledikleri, ölçeğin alt boyutları ile öğrencilerin kişisel değişkenleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde kız öğrencilerin ölçeğin “ders dışı müziksel ortam” alt boyutu haricinde diğer boyutlarından aldıkları puanların erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca, Öğrencilerin yükleme düzeyleri sınıflarına göre incelendiğinde alt sınıflarda (5. sınıfta) okuyan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim, müzik eğitimi, yükleme

Müzik eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşma ve öğrencilerin müziksel kazanımlarını artırma açısından onların derslere yönelik güdülenmelerinin sağlanması müzik eğitimcilerinin üzerinde önemle durmaları gereken bir konudur. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin müzik derslerine yönelik güdülenmeleri ile ilgili birçok kuramın geliştirilmiş olduğu göze çarpmaktadır (Barry, 2007; O’Neill&McPherson 2002; Pintrich & Schunk 1996) . Bu kuramlardan biri yükleme kuramıdır. Bu kurama göre öğrencinin bir işteki başarı ya da başarısızlığı hakkındaki düşüncesi, yorumu ya da inancı onun o işle ilgili davranışlarını belirleyen bir etkidir (Barry 2007; Mathews 2007; Legette 1998; Painsi&Parncutt 2004). Örneğin, bir öğrencinin herhangi bir müzik performansındaki (konser, sınav vs.) başarı ve başarısızlığını kendi çabasına ya da yeteneğine yüklemesi çalışmaya yönelik güdüsünü, performansını ve kendisi ile ilgili inançlarını farklı şekilde etkilemektedir. Kurama göre bir görev, performans ya da dersteki başarısını şans gibi dışsal bir nedene bağlayan öğrenciler, o işteki başarılarını çalışma stratejileri gibi içsel bir nedene bağlayan öğrencilere göre daha farklı güdülenmektedir. Ya da bir görevdeki başarısızlığını çalışmasının süresine bağlamayan, başarısızlığının dışsal ve değiştiremeyeceği nedenlere bağlı olduğunu düşünen öğrenci,

bu nedenleri değiştiremeyeceğini düşündüğü için bir dahaki sefere bu konuyu çalışmaya güdülenmeyecektir. Çünkü o işi başarmanın çalışma ile gerçekleşmeyeceğine inanacaktır. Weiner (1986) öğrencinin başarı ve başarısızlığı ile ilgili yargılarının onların o işi devam ettirme ve o iş ile ilgili beklenti oluşturmalarını etkilediğini belirtmiştir. Bir başka açıdan bakıldığında başarı ve başarısızlık ile ilgili inançlar, kişinin gelecekteki başarı, beklenti, öz algı ve diğer duygusal tepkilerini de etkilemektedir (Austin&Vispoel,1998).

Yükleme kuramı üzerine yapılan araştırma ve çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin bir görevdeki başarı ve başarısızlıklarını değişik nedenlere yükledikleri anlaşılmaktadır. Yükleme kuramının ilk kavramsallaştırılması aşamalarında Weiner (1974) öğrencilerin başarı ve başarısızlıkları ile ilgili inançlarının nedenlerini kontrol odağı ve durağanlık olmak üzere iki boyut altında incelemiş, daha sonraki çalışmalarında bu boyutlar “içsel-dışsal”, “kontrol odağı” ve “durağanlık-değişkenlik” olmak üzere değişik boyutlara bölünerek gelişmiştir. İçsel-ve dışsal yüklemeler, bir işteki başarı ve başarısızlık ile ilgili inançların kaynağının içsel ya da dışsal nedenlerden oluşmasıdır. Değişkenlik-durağanlık başarı ve başarısızlık ile ilgili nedenlerin zaman içinde değişebilme derecesidir. Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik, kişinin başarı ve başarısızlık ile ilgili nedenleri ne derece kontrol edebildiği ile ilgilidir (Weiner, 1986, 1992). İleriki çalışmalarda dört nedensel yükleme kaynağı belirginleşmiştir. Bunlar; Yetenek: içsel ve durağan; Görev zorluğu: dışsal ve durağan; Şans: Dışsal ve değişken; Çaba: İçsel ve değişken olarak sıralanmıştır (Asmus 1986a). Stipek (1998) en fazla görülen yüklemelerin yetenek (başardım çünkü yetenekliyim ya da ben iyi bir müzisyenim), çaba (başardım çünkü çok çalıştım) iken daha az görülen yükleme kaynaklarının şans (şanslı bir günümdeydim ya da sınav sırasında şansım vardı), çalışma stratejisi (başardım çünkü çaldığım eseri küçük bölümlere ayırarak çalıştım ya da hedef belirleyerek bu hedef doğrultusunda çalıştım) ya da görev zorluğu (çaldığım eser çok kolaydı ya da öğretmenimin sınavda çalmam için seçtiği eser beni zorlamadı/seviyemi aşmıyordu) olduğunu belirtmiştir. Legette (1998) yetenek, çaba, görev zorluğu ve şans olarak dört yükleme kaynağından bahsederken, Barry (2007) yüklemelerin yetenek, çaba, şans, görev zorluğu ve çalışma stratejileri olarak beş boyutu olduğunu belirtmiştir.

Yükleme kuramı ile ilgili Türkçe alan yazın incelendiğinde bu kavramın güdülenme perspektifinden ele alındığı görülmektedir. Örneğin Emir ve Kanlı (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimleri incelenmiş, bu açıdan çalışmada geliştirilen ölçeğe temel olması bakımından güdü kuramları irdelenmiş, yükleme kuramının güdülenme ile ilişkisi açıklanmıştır.

Müzik eğitimi alan yazınındaki araştırmalar incelendiğinde, müziğe yönelik yüklemelerin, çeşitli psikolojik etmenler ve kişisel değişkenler ile olan ilişkileri çerçevesinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Örneğin Austin ve Vispoel (1998) ilköğretim 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrencilerin müzik dersindeki başarı ya da başarısızlıklarına ilişkin nedensel yüklemelerinin daha çok onların müzik ile ilgili kavrama ve başarı notlarına bağlı olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu durumun özellikle öğrenciler başarısızlıkla sonuçlanan bir deneyim yaşadıklarında geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Kwan (2007) 476 ilköğretim 2. kademe öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve

başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini araştırmış ve cinsiyetin öğrencilerin yüklemeleri üzerinde önemli bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Mcpherson ve McCormick (2000) 346 çalgı öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin performans sınavı sonrasındaki başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini sormuşlar, ayrıca öğrencinin başarısını yordayıcısı sayılabilecek özdüzenleme ve güdü etkenlerini araştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencinin çalgılarındaki başarılarında yalnızca çalgılarındaki teknik ve yorum becerilerinin yeterli olmadığını, güdü kaynaklarının performanstaki başarıyı belirleyen önemli etkenler olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin kendileri hakkındaki yargıları ve inançlarının da onların çalgıya ayırdıkları zaman (çalışma süresi kadar önemli etkenler olduğunu vurgulamışlardır. Austin ve Vispoel'in araştırmasına göre (1995, 1998) öğrenciler, müzikteki başarı ve başarısızlıklarını anne-baba ve öğretmenlerine de yüklemektedirler. Benzer biçimde Painsi ve Parncutt (2004) öğrencilerin müzik derslerindeki başarılarını hangi nedenlere yüklediklerini araştırmış ve öğrenci özellikleri ve ders içi öğrenme ortamı ile birlikte aile ve öğretmen etkisi üzerinde de durmuşlardır. 12 ve 14 yaşları arasındaki 92 öğrenci ile çalışan araştırmacılar öğrencilerin müzik derslerindeki başarılarını daha çok yetenek, çaba ve öğretmenin etkisine bağladıkları sonucunu bulmuşlardır. Başarısızlık ise daha çok çaba, şans ve görev zorluğuna yüklenmektedir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin başarılarını hangi alanlara yükledikleri ile ilgili cinsiyetlerine göre farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin kızlar, erkeklere göre başarılarını daha çok şans ve görev zorluğuna yüklemekte, babalarının etkisine daha az yüklemektedirler. Kızlar ayrıca başarısızlıklarını şans ve çaba etkenlerine, yeteneklerinden daha fazla yüklemektedirler. Asmus, (1986a) yükleme kuramına dayanan müzik dersi alanına özgü bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Asmus (1986a) tarafından geliştirilen 35 maddelik Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği'nin alt boyutları çaba, müziksel geçmiş, sınıf ortamı, müzik yeteneği, müziğe yönelik duygu olarak adlandırılmıştır. Asmus (1986b) öğrencilerin müzik derslerindeki başarılarının nedenlerine yönelik inançlarını araştırdığı bir başka çalışmada öğrencilerin konu ile ilgili cevaplarını iki boyutlu yükleme kuramı çerçevesinde analiz etmiş ve öğrencilerin başarı ya da başarısızlıklarının nedenlerini % 80 olarak içsel nedenlere bağladıklarını saptamıştır. Öğrenciler başarılarını daha çok durağan nedenlere yüklerken başarısızlıklarını dışsal ve değişken nedenlere yüklemektedirler. Cinsiyet değişkeni olarak ele alındığında kadınların erkeklere göre daha fazla içsel ve durağan nedenler gösterdikleri, içsel ve durağan yüklemelerin yüzdesinin sınıf büyüdükçe yükseldiği, öğrencilerin okudukları okulun onların yükleme nedenlerine etki ettiği belirtilmiştir. Legette (1998) öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını en çok hangi nedenlere yüklediklerini araştırmış ve bu nedensel yüklemelerin onların kişisel özellikleri ile olan ilişkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kişisel özellikler cinsiyet, öğrencinin şehir merkezinde ya da ilçede yaşama durumu ve öğrencinin sınıf düzeyidir. Legette (1998) ilk, orta ve lisede okuyan 1114 öğrenci ile gerçekleştirdiği bu araştırmasında Asmus'un (1986a) geliştirdiği Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şöyledir. Ölçeğin her bir alt kategorisinde kız öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur. Şehir merkezinde yaşayan öğrenciler başarı-başarısızlıklarını daha çok çaba ve müziksel yeteneklerine yüklerken, ilçelerde yaşayan öğrenciler sınıf ortamına yüklemektedirler. Öğrencilerin

sınıf seviyelerine göre farklılıkları incelendiğinde ise lisede okuyan öğrencilerin müzik derslerindeki başarı-başarısızlıklarını çaba, müziksel geçmiş ve müziğe yönelik duygu kategorilerine yükledikleri (ölçeğin bu boyutlarından daha yüksek puan aldıkları), ilköğretim öğrencilerinin ise müziksel geçmişlerine yükledikleri anlaşılmıştır. Özmenteş (2012) ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçladığı nitel araştırmasında, öğrencilere müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarının nedenlerine yönelik inançlarını açık uçlu sorularla ortaya çıkarmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını çeşitli nedenlere yükledikleri anlaşılmıştır. Öğrenciler dersteki başarılarını sınavlara çalışmaları, müziği ve müzik dersini sevmeleri, öğretmen özellikleri ve müzik dersine yönelik tutumları, yetenek ve çabalarına yüklemektedirler. Başarısızlıklarını ise yeteneklerinin olmamasına, sınıfta diğer arkadaşlarının olumsuz davranışlarına, dersteki şarkılardan hoşlanmamalarına ve müzik dersi için çalışmamalarına yüklemektedirler.

Öğrencilerin bir görev, performans ya da sınavdaki başarı ya da başarısızlıklarını yükledikleri nedenler çeşitlilik göstermekle birlikte, müzik eğitimi alanında yükleme konusunda yalnızca müziğe yönelik spesifik alt başlıklar bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında müzik eğitiminde öğrencilerin başarı-başarısızlıklarını hangi alanlara yüklediklerini ortaya çıkartmak için alana yönelik ayrı bir ölçeğin geliştirilmesi gerekmektedir. Bununla birlikte yurt dışında müzik eğitime yönelik yükleme ölçeklerinin birebir çevrilerek Türkiye’de kullanılabilirliği bazı olumsuzluklara yol açabilecektir. Ülkemizin kültürel-sosyal yapısı ve müzik eğitim programı ile yurt dışındaki ülkelerden farklı oluşu, öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını diğer ülkelerdeki öğrencilerden farklı nedenlere yüklemelerine sebep olabilmektedir. Bu bağlamda ele alınan araştırmanın amacı, Türkiye’de ilköğretim 1. ve 2. kademe düzeyindeki öğrencilerin müzik derslerine yönelik başarı ve başarısızlıklarını hangi nedenlere yüklediklerini ortaya çıkartmak amacı ile geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını yükledikleri nedenler ile kişisel özellikleri arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma, ilköğretim okullarında okumakta olan 227 kız, 185 erkek olmak üzere toplam 412 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, 9 ile 15 yaşları arasındadırlar.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada kullanılmak üzere Müzik Dersi Yükleme Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle Weiner’in (Asmus 1986a) 2 boyut ve 4 kategoriden oluşan ve daha sonra gelişerek 3 boyut ve 8 kategoriden oluşan yükleme kuramı incelenmiş, bununla birlikte yükleme kavramının müzik eğitimi araştırma ve uygulama alanlarında ne şekilde ele alındığı alan yazında taranmıştır.

Maddelerin Seçimi ve Madde Havuzunun Oluşturulması:

Madde oluşturma aşamasında öncelikle Asmus'un (1986a) geliştirmiş olduğu 35 maddelik *Müziğe Yönelik Yükleme Ölçeği* Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen maddeler bir Türk dili uzmanı tarafından Türkçe anlaşılabilirliği açısından kontrol edilmiştir. Daha sonra ilköğretim 1 ve 2. kademe öğrencilerinden oluşan 169 kişilik bir gruba kompozisyonlar yazdırılmıştır. Burada öğrencilere “sizce müzik derslerinde başarılı mısınız?” ve “müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarınız size göre hangi nedenlere bağlıdır?” soruları yöneltilmiştir. Alınan cevaplar doğrultusunda ölçekte kullanılacak maddeler seçilmiştir. Bu aşamada ölçeğin 85 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Aynı ve anlam olarak birbirlerine benzeyen maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçek 55 maddeye düşürülmüştür. Bu aşamada ölçeğin alt boyutlarının Asmus'un (1986a) geliştirmiş olduğu ölçeğin alt boyutları ile tutarlı ve uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Ölçeğin Geçerliliği

Ölçeğin geçerliliği, içerik ve yapı geçerliliği olmak üzere iki alanda sağlanmıştır.

İçerik Geçerliliği (Uzman Görüşleri): Ölçekte içerik geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için bir uzman değerlendirme formu geliştirilmiştir. Uzman grubu 3 müzik eğitimi alanında öğretim üyesi, 2 eğitim psikolojisi alanında uzman öğretim üyesi, bir Türk dili uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme alanında uzman öğretim üyesinden oluşmuştur. Uzmanlara yöneltilen bu formda araştırmanın amacı, örnekleme, kuramsal temelleri, ilgili kuramın müzik eğitimi literatüründeki alt kategorileri ve ölçeğin tipi hakkında bilgi verilmiştir. Uzmanlardan ölçek maddelerini, herkes için aynı anlamı ifade edip etmemesi, birbiriyle benzeşen maddelerin olup olmadığı, iki farklı maddeye bölünmesi gereken maddelerin olup olmadığı, öğrencilerin gösterebileceği olası durumları yansıtmayı yansıtmadığı, maddelerin her birinin ölçeğin alt kategorilerini yansıtmayı yansıtmadığı konusunda değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirme maddelerinin her birini uygun, uygun değil ve düzeltilerek kullanılması uygun şekilde işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca uzman grubundan maddeler ile ilgili görüş ve önerileri alınmış, farklı maddeler ekleyebilecekleri de vurgulanmıştır.

Yapı Geçerliliği (Faktör Analizi): 55 maddelik ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. Faktör analizi yapı geçerliliği tekniklerinden biridir. Faktör analizi p değişkenli bir olayda birbirleri ile ilişkili değişkenleri bir araya getirerek az sayıda yeni (ortak) ilişkisiz değişken bulmayı amaçlar (Tavşancıl, 2002: 46). Faktör analizinde amaç, çok sayıda maddelerin daha az sayıda faktörler ile ifade edilmesidir. Faktör analizi aşamasında sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan dik döndürme tekniklerinden biri olan varimax uygulanmıştır. Ölçeğe ilişkin KMO katsayısı .937 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. KMO değeri ölçeğin faktör analizi yapılmasına uygun olduğunu, Bartlett testi ise evrendeki dağılımın normal olduğunu göstermiştir. Ölçekte öz değeri (eigen value) 1'den büyük olan 5 faktör bulunduğu, ölçeğin toplam varyansının (cumulative) % 52,351 olduğu anlaşılmıştır. Faktörlerin öz-değerlerinin dağılımı şu şekildedir. 1. faktör 17,429, 2. faktör 3,331, 3.faktör 2,72, 4. faktör 1,900, 5. faktör, 1,843'tür. Ölçeğin faktör yükleri birinci faktörde 0,38–0,73, ikinci faktörde 0,35-0,73,

üçüncü faktörde 0,52-0,67, dördüncü faktörde 0,64-0,77, beşinci faktörde 0,47-0,64 olarak değişmektedir. Bu aşamada faktör yükleri birbirine yakın olan maddeler ölçekten çıkarılmış, böylece ölçek 44 maddeye düşmüştür. Daha sonra 5 faktör altındaki cümleler gözden geçirilmiş ve faktörler, ilgili maddeleri temsil edebilecek şekilde temalandırılmaya çalışılmıştır. Bu ölçekte faktörlere verilen temalar şunlardır. 1. faktör: tutum, 2. faktör: müzik dersi öğrenme ortamı, 3. faktör: ders dışı öğrenme ortamı, 4. faktör: blokflüt, 5. faktör: yetenek. Temalar özet olarak şu şekilde açıklanmıştır: *Tutum*; öğrencilerin müzik ve müzik dersini sevmeye, hoşlanma, ilgi duyma, müzikte ve müzik dersinde başarılı olmak için çaba gösterme gibi özelliklerini içerir. *Müzik dersi öğrenme ortamı*; müzik dersinde öğretmen ve öğrenci özelliklerine dayalı olarak oluşan öğrenme ortamıdır. *Ders dışı müziksel ortam*; öğrencinin müzik dersleri dışında evde ya da diğer şekillerde edindiği müziksel deneyimler sonucunda gelişen kazanımlarıdır. *Blokflüt*; öğrencinin müzik dersinde çaldığı blokflüte yönelik tutum ve davranışlarıdır. *Yetenek*; öğrencinin müziksel işitme, ses ve diğer müziksel yeteneklerine yönelik algısıdır.

Ölçeğin Güvenirliği

Ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak üzere madde toplam korelasyonları bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının. 30 ve üzeri olması beklenir (Büyüköztürk,2002;32). Ölçeğin madde toplam korelasyonlarının. 377 ile .733 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak elde edilen genel sonuç .957 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlar bazında güvenilirlik katsayıları şu şekildedir: Faktör 1 (tutum): $a=.927$, Faktör 2 (Müzik dersi öğrenme ortamı): $a=.912$, Faktör 3 (Ders dışı müziksel ortam): $a=.816$, Faktör 4 (Blokflüt): $a=.834$, Faktör 5: (Yetenek): $a=.771$. Ölçekte başlangıç cümlesi olarak *bana göre müzik derslerindeki başarı düzeyimin nedeni* ifadesi konmuş ve öğrencilerin bu ifadeye uygun seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. 5'li Likert tipinde hazırlanan ölçek maddelerinde yanıtlar Kesinlikle Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum=3, Katılmıyorum=2 ve Kesinlikle Katılmıyorum=1 puan olarak sıralanmıştır.

Tablo 1.
Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne İlişkin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Taslak Mad. No	Ölçek Mad. No	Maddeler	Faktör yükü	Madde Toplam r
Tutum				
6	1	Müzik dersinde eğlenmemdir	.734	.587
1	2	Müziği sevmemdir	.733	.733
5	3	Müzik dersine önem vermemdir.	.727	.727
4	4	Müzik öğretmenimi sevmemdir	.726	.726
9	5	Müzik dersine ilgi göstermemdir	.683	.683
12	6	Müzik dersini sevmemdir	.675	.675
13	7	Ders dışında da müzik dinlememdir	.661	.661
3	8	Müzik dersi dışında da müziğe ilgi duymamdır.	.651	.651
8	9	Müzik dersi için çalışırken çok mutlu olmamdır	.650	.650
19	10	Müzik dersinde başarılı olmak için çaba göstermemdir	.617	.617
7	11	Müzik dersinde öğrendiğim şarkılardan hoşlanmamdır	.577	.577
20	12	Ders ile ilgili materyalleri tam ve eksiksiz olarak derse getirmemdir.	.526	.597
21	13	Müzik dersindeki şarkıları çok çabuk öğrenmemdir	.461	.637
2	14	Müzik dersi kitabındaki şarkılardan hoşlanmamdır.	.387	.427
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı				
48	15	Anlayışlı bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	.734	.547
50	16	Müzik öğretmenimin konuları iyi anlatabilmesidir	.726	.581
38	17	Öğrencilerine iyi davranan bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	.708	.573
41	18	Alanında bilgili bir müzik öğretmenine sahip olmamdır	.675	.541
43	19	Müzik öğretmenini dinlememdir	.666	.607
49	20	Daha yetenekli öğrencilere ayrıcalık göstermeyen bir öğretmene sahip olmamdır	.645	.416
39	21	Derste dikkatli olmamdır	.624	.586
		Müzik dersine aktif olarak katılmamdır	.602	.621
42	22			
51	23	Müzik derslerinde öğretmemin konuları tekrarlamasıdır	.587	.543
44	24	Müzik dersinde kendime güvenmemdir	.561	.583
46	25	Müzik dersini iyi dinlememdir	.558	.576
47	26	Müzik derslerinde diğer arkadaşlarım ile uyumlu olmamdır	.527	.597
37	27	Derste ilgimin dağılmasıdır	.353	.496
Ders Dışı Müziksel Ortam				
17	28	Ders dışında bir müzik kursuna katılmamdır.	.675	.377
32	29	Evde müzik aleti çalabilen birinin olmasıdır	.664	.421

Tablo 1. (Devam)

Taslak Mad. No	Ölçek Mad. No	Maddeler	Faktör yükü	Madde Toplam r
31	30	Anne babamın müzikle ilgilenmesidir	.634	.479
34	31	Anne-babamın müzikle ilgilenmem için beni desteklemesidir	.560	.587
14	32	Bir müziksel hedef belirleyip ona ulaşmaya çalışmamdır	.566	.550
36	33	Müziğe erken yaşta başlamamdır	.532	.438
10	34	Müzik derslerinde kullanılan farklı bir müzik aleti çalmamdır.	.521	.408
Blokflüt				
28	35	Blokflütü çalabilmemdir	.769	.470
25	36	Parmaklarımın blokflüt çalmaya uygun olmasıdır.	.751	.502
11	37	Blokflüt çalmayı sevmemdir	.653	.478
30	38	Arkadaşlarımla blokflüt çalarken zorlanmamamdır	.643	.552
Yetenek				
26	39	Müzik yeteneğimin olmasıdır	.644	.644
35	40	Doğuştan gelen bir müziksel yeteneğe sahip olmamdır	.600	.600
27	41	Sesimin güzel olmasıdır	.530	.530
24	42	Duyduğum ezgileri doğru söyleyebilmemdir	.483	.483
23	43	İyi bir müzik kulağına sahip olmamdır	.483	.503
22	44	Müzikte ritimleri kavrayabilmemdir	.468	.608

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın ilk sorusu ilköğretim öğrencilerinin müzik derslerindeki başarı düzeylerini hangi nedenlere yüklediklerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Buna göre öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar şöyledir: Tutum: (4.08, 0.89), Müzik dersi öğrenme ortamı (4.16, 0.84), Ders dışı müziksel ortam (3,27, 1.01), Blokflüt (3.45, 1.19), Yetenek (3.84, 0.92). Bu sonuca göre öğrencilerin müzik derslerindeki başarı düzeylerini en fazla ders içindeki müziksel ortama yükledikleri, bunu tutumun izlediği, ders dışı müziksel ortamın ise en az yüklenen unsur olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın ikinci sorusu, öğrencilerin müzik derslerindeki başarı düzeylerini yükledikleri nedenlerin onların kişisel değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Buna göre öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne verdikleri yanıtlara yapılan t testi sonuçları Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2
Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan t Testi Sonuçları

Müzik Dersi Yükleme	Cinsiyet	\bar{x}	S	t	p
Tutum	Kız	4.20	0.86	3.13	.002*
	Erkek	3.93	0.90		
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı	Kız	4.26	0.78	2.87	.004*
	Erkek	4.03	0.89		
Ders Dışı Müziksel Ortam	Kız	3.54	0.95	1.78	.074
	Erkek	3.17	1.07		
Blokflüt	Kız	3.66	1.11	4.05	.000**
	Erkek	3.19	1.23		
Yetenek	Kız	4.01	0.88	4.11	.000**
	Erkek	3.64	0.93		

*p<.005, **p<.001

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğrencilerin ders dışı müziksel ortam alt boyutu haricinde ölçeğin diğer alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları onların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Ölçeğin her bir alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre puan ortalamaları daha yüksek olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nden aldıkları puanların onların sınıflarına göre anlamlı farklılıklar gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3
Öğrencilerin Sınıf Değişkenine Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf	\bar{x}	S	VK	KT	KO	F	p
Tutum	4	4.01	0.84	G. İçi	20.69	5.175	3.829	.005*
	5	4.57	0.54	G.Arası	306.672	0.753		
	6	3.96	0.98	Toplam	327.370			
	7	3.99	0.91					
	8	3.98	0.84					
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı	4	4.16	0.77	G. İçi	11.901	2.975	4.569	.001**
	5	4.51	0.49	G.Arası	278.403	0.684		
	6	4.11	0.86	Toplam	290.304			
	7	4.00	0.97					
	8	4.13	0.83					
Ders Dışı Müziksel Ortam	4	3.44	0.85	G. İçi	26.89	6.724	6.898	.000***
	5	3.77	0.95	G.Arası	396.730	0.975		
	6	3.14	1.01	Toplam	423.627			
	7	3.17	1.02					
	8	3.00	1.00					
Blokflüt	4	3.51	0.98	G. İçi	25.380	6.645	4.350	.002**
	5	3.94	1.06	G.Arası	565.225	1.389		
	6	3.40	1.21	Toplam	590.605			
	7	3.17	1.20					
	8	3.39	1.30					
Yetenek	4	3.89	0.89	G. İçi	12.771	3.193	6.867	.000***
	5	4.19	0.74	G.Arası	339.373	0.834		
	6	3.78	0.94	Toplam	352.144			
	7	3.66	0.97					
	8	3.84	0.94					

*p<.05, **p<.005, ***p<.001

Tablo 3'te de görüldüğü gibi öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin alt boyutlarına verdikleri yanıtların ortalamaları onların sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Yapılan Post Hoc analizlerine göre (Tukey ve Dunnet-C) 5. sınıfta (\bar{x} =4.57) okuyan öğrencilerin tutum alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 4 (\bar{x} =4.01), 6 (\bar{x} =3.96), 7 (\bar{x} =3.99) ve 8. (\bar{x} =3.98) sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Yine 5. (\bar{x} =4.51) sınıfta okuyan öğrencilerin müzik dersi öğrenme ortamı alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları 6 (\bar{x} =4.11) ve 7. (\bar{x} =4.00) sınıfta okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Ders dışı müziksel ortam alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde 5. (\bar{x} =3.77) sınıf öğrencilerinin puanlarının 6 (\bar{x} =3.14) ve 8. (\bar{x} =3.00) sınıf

öğrencilerinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Blokflüt alt boyutunda ise yine 5. (\bar{x} =3.94) sınıf öğrencilerinin puanları 6. (\bar{x} =3.40) ve 7. (\bar{x} =3.17) sınıf öğrencilerinin puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir. Yetenek alt boyutunda da 2. (\bar{x} =4.19) sınıf öğrencileri puanları ile 7. (\bar{x} =3.66) sınıf öğrencilerinin puanları anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin müzik dersi dışında müzik ile ilgili özel ders alıp almama durumuna göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nden aldıkları puanlara yapılan t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4.
Öğrencilerin Müzik Dersinden Özel Ders Alıp Almama Durumuna Göre Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'ne Verdikleri Yanıtlara Yapılan T Testi Sonuçları

Müzik Dersi Yükleme	Özel Müzik Kursuna Katılma	\bar{x}	S	t	P
Tutum	Katılıyorum	4.39	0.58	2.09	.037*
	Katılmıyorum	4.05	0.90		
Müzik Dersi Öğrenme Ortamı	Katılıyorum	4.41	0.54	1.79	.073
	Katılmıyorum	4.14	0.85		
Ders Dışı Müziksel Ortam	Katılıyorum	3.99	0.86	4.36	.000**
	Katılmıyorum	3.02	1.00		
Blokflüt	Katılıyorum	3.31	1.22	-.65	.510
	Katılmıyorum	3.46	1.19		
Yetenek	Katılıyorum	4.29	0.73	2.91	.004***
	Katılmıyorum	3.80	0.93		

*p<.05, **p<.001, ***p<.005

Tablo 4. incelendiğinde müzik dersi dışında müzikten özel ders alan öğrencilerin ölçeğin blokflüt alt boyutu dışındaki alt boyutlarından özel ders almayan öğrencilere göre puan ortalamalarının özel ders almayan öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada geliştirilen Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nde tutum, müzik dersi öğrenme ortamı ve yetenek alt boyutlarının Asmus'un (1986a) geliştirdiği ölçek ile aynı olarak kaldığı görülmektedir. Bununla birlikte her iki ölçekteki maddeler incelendiğinde Asmus'un (1986a) geliştirdiği ölçekteki çaba ve müziksel geçmiş alt boyutlarının araştırmada geliştirilen ölçekte ders dışı müziksel ortam alt boyutunda birleştiği anlaşılmaktadır. Ayrıca araştırmada geliştirilen ölçekte Asmus'un (1986a) ölçeğinden farklı olarak blokflüt alt boyutunun olması Türkiye'de işlenen müzik derslerinde blokflüt çalmaya verilen ağırlığı işaret etmektedir.

Araştırma bulgularından öğrencilerin müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlıklarını en çok müzik dersi öğrenme ortamına yükledikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğrencilerin müzik dersine yönelik başarı ve başarısızlıklarını en çok yetenek ve çabalarına yüklediklerini ortaya çıkaran araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir (Asmus, 1988; Austin, 1991; Chandler ve diğ. 1988; Legette 1993,1998). Stipek te (1998) diğer araştırmalarla paralel olarak en çok görülen yükleme kaynaklarının yetenek ve çaba olduğunu belirtmişti. Araştırmadan elde edilen sonuç Stipek'in (1998) bulgularını da desteklemektedir. Öğrencilerin Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyetlerine göre incelenmiştir. Buna göre kız öğrencilerin ölçeğin "ders dışı müziksel ortam" alt boyutu haricinde diğer boyutlarından aldıkları puanlar, erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Bu bulgu Legette'nin (1998) bulgularını desteklemektedir. Legette, (1998) araştırmasında uyguladığı Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin bütün alt boyutlarında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucunu bulmuştur. Bununla birlikte araştırmanın aynı bulgusu, müziğe ilişkin yüklemelerde cinsiyet farklılıklarının bulunmadığı sonucuna varan Kwan'ın (2007) araştırma bulguları ile paralellik göstermemektedir. Öğrencilerin yükleme düzeyleri sınıflarına göre incelendiğinde alt sınıflarda (5. sınıfta) okuyan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarından genellikle daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Legette (1998) araştırmasında özellikle yetenek, tutum ve çaba gibi yükleme alanlarının sınıf seviyesi yükseldikçe yükselme gösterdiği sonucunu bulmuştu. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen, alt sınıfların ölçeğin bütün alt boyutlarından daha yüksek puanlar aldığına ilişkin bulgular Legette'nin (1998) araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarından öğrencilerin müzik derslerindeki başarı ve başarısızlıklarını yetenekleri yerine daha çok müzik dersi öğrenme ortamlarına yüklemeleri, müzik eğitimcileri için dikkate değer bir konudur. Yükleme kuramı öğrencilerin başarı ve başarısızlıklarına ilişkin inançlarının gelecekteki davranışlarını etkileyeceğini belirtmektedir. Bu bağlamda müzik eğitimcileri öğrencilerinin müziksel kazanımlarını artırma ve onları derse güdülemek adına ders içi öğrenme ortamını en uygun hale getirmeli, öğrencilerin derse ilişkin olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamalıdır.

Müzik Dersi Yükleme Ölçeği'nin maddeleri incelendiğinde öğrenciler, müzik dersini sevmeye, önem verme, müziği sevmeye gibi tutum ile ilgili maddeleri derslere yönelik başarılarında önemli görmektedirler. Bu durum eğitimciler açısından önemle alınmalıdır. Öğrencilerin dersleri sevmesi yönünde özellikle gözlem, anket ve analizler yapılarak müzik öğretim programı bu yönde düzenlenmelidir. Ayrıca öğrenciler müzik dersi başarılarını müzik dersi öğrenme ortamına yüklemektedirler. Bu konuyu öğretmen özellikleri ve ders içi davranışları ile açıklamaktadırlar. Bu bağlamda müzik öğretmenlerinin yetkinlik ve yeterlikleri araştırılmalı ve artırılması yönünde önlemler alınmalıdır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilerin ayrıca müzik derslerindeki başarılarını ders dışında bir müzik kursuna katılmaları, evdeki müziksel ortamları ve farklı müzik aleti çalmaları gibi sebeplere yükledikleri anlaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin müzik dersleri dışında (yalnızca dersler ile sınırlı kalmayarak) müzik ile ilgilenmeleri konusunda ebeveynler bilinçlendirilmeli ve gerekli seminer ve toplantılar düzenlenmelidir.

Ayrıca bu konudaki araştırmalar sayıca artırılarak, ilk ve orta öğretim düzeyindeki müzik eğitiminin öğrencilerin müziksel beceri ve kimlik geliştirme süreçlerindeki etkileri de araştırılmalıdır. Öte yandan, bu araştırmalar yoluyla ülkemiz genel müzik eğitiminin öğrencilerin yüklem inançları üzerindeki etkilerinin yurt dışı örneklerle karşılaştırılması sağlanmalıdır. Araştırmada geliştirilen ölçek, betimsel, ilişkisel ve deneysel araştırmalarda kullanılarak müzik eğitimi ile ilgili birçok araştırmanın yapılmasına katkıda bulunabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Asmus, E. (1986a). *Factors students believe to be the causes of succes or failure in music*. Paper Presented At the National Bienal in-Service Conference of Music Educators National Conference, Anaheim, CA.
- Asmus, E. (1986b). Student beliefs about the causes of succes or failure in music: A study of achievement motivation. *Journal of Research in Music Education*, 86, 71–85
- Asmus, E. (1988). *The effect of music teachers on students' motivation to achieve in music*. Paper Presented at the Twelfth International Research Seminar in Melbourne, Australia.
- Austin J.R.&Vispoel W.P. (1998). How American Adolescents interpret success and failure in music: Relationships among attributional beliefs, self concept and achievement. *Psychology of Music*, 26 (1), 26-45.
- Austin, J. (1991). Competitive and non-competitive goal structures: An analysis of motivation and achievement among elementary band students. *Psychology of Music*, 19, 142–158.
- Barry N. (2007).Motivating the reluctant student. *American Music Teacher*, 4, 23–27
- Chandler, T., Chiarella, D., & Auria, C. (1988). Performance expectancy, success, satisfaction, and attributions as variables in band challenges. *Journal of Research in Music Education*, 25 (2), 249–258.
- Emir, S., & Kanlı, E. (2012). İlköğretim Öğretmenlerinin Öğrencilerini Motive Etme Biçimlerinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- O'Neill S.A. &McPherson G.E. (2002). Motivation. In R. Parncutt and G. McPherson(Eds.) *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, (pp. 31–46). New York: Oxford University Press.
- Özmenteş, S. (2012). İlköğretim müzik eğitiminde yüklem kuramı perspektifinde nitel bir inceleme. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 1(2), 91-101.
- Kwan E. (2007). *Secondary choral music education in Hong Kong: Relations among motivation to music, meaning of the choral experience, and selected demographic variables*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington, IN.
- Legette R.M. (1993).Causal beliefs of elementary students about success and failure in music. *Southeastern Journal of Music Education*, 5, 98–105.
- Legette R.M. (1998). Casual beliefs of public school students about success and failure in music. *Journal of Research in Music Education*, 46 (1), 102-111.
- Mathews, W. K. (2007). *The effects of the conductor's goal orientation and use of shared performance cues on instrumentalists' self regulation, motivational beliefs, and*

- performance in large musical ensembles*. Unpublished doctoral dissertation, George Mason University, Fairfax, VA.
- McPherson G.E. & McCormick J. (2000). The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education* 15, 31–39.
- Painsi M. & Parncutt R. (2004). Children's, teacher's and parent's attributions of children's musical success and failure. *Proceedings of the 8th International Conference on Music Perception*, 178–180.
- Pintrich, P.R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Eccles, J. S. Stipek, D.J. (1998). *Motivation to Learn: From Theory to Practice* (3rd ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Tavşancıl. E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayınevi: Ankara.
- Vispoel, W.P., & Austin, J.R. (1995). Success and failure in junior high school: A critical incident approach to understanding students' attributional beliefs. *American Educational Research Journal*, 32, 377–412.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General learning Press.: Morristown, NJ.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3–25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury Park, CA: Sage.

İletişim/Correspondence

Sabahat Burak
Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ANTALYA-TÜRKİYE
Tel:+90 242 310 60 82
sabahatozmentes@gmail.com



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 6th stili kullanılmalıdır.
3. **Dergimiz 2013 Ocak ayından itibaren online yayın takip sistemine geçmiştir. Bu amaçla yazarlarımızın öncelikle <http://efdergi.inonu.edu.tr/> web adresinden “kayıt ol” seçeneğini tıklayarak sisteme kaydolmaları gerekmektedir. Gerekli işlem adımlarını takip ederek makalenizi sisteme yükleyiniz.**
4. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
5. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltilmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
6. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
7. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
8. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
9. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
10. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM KURALLARI

Dergide, aşağıda belirtilen yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. **Dergimiz 2013 Ocak ayından itibaren online yayın takip sistemine geçmiştir. Bu tarihten itibaren aday makale başvuru işlemleri sadece derginin web adresinden (<http://efdergi.inonu.edu.tr/>) yapılacaktır. Lütfen gerekli kayıt işlemlerini eksiksiz yaparak makalenizi sisteme yükleyiniz.**
3. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
4. Yazılar, Word formatında, A4 boyutunda sayfaya, üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve APA 6th stiline uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
 - a) 100–150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - b) 100–150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - c) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - d) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
 - e) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (6th) stili kullanılmalıdır.
 - f) 750–1,000 kelimedenden oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Yayına kabul edilen makaleler için yazar(lar)dan, çalışmanın tüm yazarlarca okunduğunun, onaylandığının, başka bir dergide yayınlanmamış veya değerlendirme için gönderilmemiş olduğunun ve yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiğinin belirtildiği imzalı bir mektubu aşağıdaki adrese posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir.
İletişim: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA
Tel : 0 422 377 44 20
Faks : 0 422 341 00 42



GUIDELINES FOR AUTHORS

Submission of a manuscript to the Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE) implies, and is an undertaking on the part of the author(s), that neither the manuscript nor any substantially similar manuscript has been published, is in press, or is under consideration elsewhere. This is a condition for publication in INUJFE. Following acceptance for publication, authors will send/fax a letter to the following address “certifying that the manuscript has not been previously published, is not currently submitted for review to any other journal, has been read and approved by all the authors, and they are transferring the copyright to INUJFE”.

Inonu University Journal of the Faculty of Education
Kampus 44280, Malatya /TURKEY
Tel : 0 422 377 44 43
Fax : 0 422 341 00 42

Guidelines

Format

- Use a standard typeface and size, such as Times New Roman 12 pt. and double-space throughout, including block quotations, references, and notes. All articles are published in Turkish (with an extended summary in English) or English. Manuscripts are **not to exceed 6,000** words including references. Provide an abstract of approximately 100-150 words either in a separate file or on a separate page. Include a list of 3 to 5 keywords describing the main subjects discussed in your manuscript. Prior to being sent for review manuscripts are reviewed at **INUJFE** by the editorial board members in terms of subject matter, contents, suitable presentation and accordance with general rules.

Style

- INUJFE's** editorial style conforms to the Publication Manual of the American Psychological Association (6th ed.). Manuscripts that do not conform may be returned for adjustment.
- The manuscript should be double-spaced, and the numbering within the text and other elements of style should be in conformance with the Publication Manual of the American Psychological Association (the 6th ed). Footnotes are to be avoided.

Referencing

- Sources cited appear in parentheses after each reference (direct or otherwise), giving author's name (unless mentioned in text), year of publication, and page number(s) in the case of direct quotes. Enclose quotes of 40 or fewer words in double quotation marks in the text; indent quotes longer than 40 words in block format. Page numbers must be given.
- List all sources alphabetically at the end of the manuscript under the heading References using APA style.
- Footnotes are not allowed, and the use of endnotes is discouraged; however, necessary brief explanatory notes, numbered consecutively and marked in the text with superscript numerals, may appear before the References under the heading Notes; citations in notes follow the same format as other references.



Graphics

- Number tables and figures with Arabic numerals and provide each on a separate page at the end of the manuscript. Indicate placement of figures and tables in text, e.g., Insert Figure 3 about here.

Authorship Information

- A brief autobiography of the author should accompany the submission in a separate file to facilitate a blind review process. Include such information as academic background, current position, professional affiliation, mailing address, area of current interest or research and other interests.

Body of a manuscript

- **Cover Page:** includes the title of manuscript and author information. The prospective author should provide the title of the manuscript, running head, key words, author's name, their institutional affiliation, mailing address, phone number, fax number, and most importantly e-mail address.
- **Abstracts:** An abstract between 100-150 words should accompany each paper, typed on a separate sheet following the title page.
- **Keywords:** Authors should include up to five keywords with their article. Keywords should be selected from any list of index descriptors.
- **Text:** Follow this order when preparing manuscripts: Title, Authors, Affiliations, Abstract, Keywords, and Main text, Acknowledgements, Appendix, References, Figure Captions and then Tables. Do not import the Figures or Tables into your text. The corresponding author should be identified with an asterisk and footnote. All other footnotes (except for table footnotes) should be identified with superscript Arabic numbers.
- **References:** All publications cited in the text should be present in a list of references following the text of the manuscript. In the text refer to the author's name (without initials) and year of publication.

Proofs

- Proofs will be sent to the author (first named author if no corresponding author is identified of multi-authored papers) and should be returned within a week after receipt. Corrections should be restricted to typesetting errors. Any queries should be answered in full. Please note that authors are urged to check their proofs carefully before return, since the inclusion of late corrections cannot be guaranteed.

Submitting

- **As of January 2013, authors are required to register to our journal's new online system (<http://efdergi.inonu.edu.tr/>) to submit and trace their manuscripts.**