



Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

epa
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

ARALIK / DECEMBER 2014

CİLT / VOLUME 3

SAYI / ISSUE 2

• **Mehtap Yıldırım**

Bilimsel Süreç Becerileriyle Bütünleştirilmiş Fen Bilimleri Eğitimi Programının Öğrenci Tutumlarına Yansıması

• **Mehmet Şahin, Cihan Uğur, Sezen Dinçel, Abdullah Balıkcı, Engin Karadağ**

Dağıtımcı Liderlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması, Dil Geçerliliği ve Ön Psikometrik İncelenmesi

• **Süleyman Karataş, Hatice Güleş, Ahmet Aypay**

Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenme Durumları İle Kullandıkları Öğrenme Stratejileri

• **Halis Adnan Arslantaş**

Maarif İslahından Medeniyet İnşasına: İsmail Gasıralı ve Ziya Gökalp



EPA

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS

CİLT / VOLUME: 3 SAYI / ISSUE: 2
ARALIK / DECEMBER 2014

ISSN 2148-7901

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

Sahibi

Üniversite Adına
Prof. Dr. Hasan GÖNEN [Rektör]

İdari Sorumlu

Necmettin BAŞKUT

Editör

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Engin KARADAĞ
Doç. Dr. Ali ERYILMAZ

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN
Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT
Prof. Dr. Selahattin TURAN
Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Dergi Sekretaryası

Arş. Gör. Ayşe DÖNMEZ
Arş. Gör. Elif AYDOĞDU ÖZOĞLU
Arş. Gör. Mikail YALÇIN
Arş. Gör. Derya YILMAZ

İletişim

epadergi@ogu.edu.tr
www.epadergi.com

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Fakültesi Binası)
Eğitimde Politika Analizi Dergisi Editörlüğü
26480 Meşelik Kampüsü
ESKİŞEHİR

Telefon: +90 (222) 0-222-239 48 67

Faks: +90 (222) 0-222-239 48 67

Eğitimde Politika Analizi Dergisi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki kez Temmuz ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

Dergide yer alan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ
HAKEM KURULU

Abdulkadir Öztürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Abdurrahman Ekinci - Artuklu Üniversitesi
Abdurrahman Kılıç - Düzce Üniversitesi
Abdurrahman Tanrıöğen - Pamukkale Üniversitesi
Adnan Boyacı - Anadolu Üniversitesi
Ahmet Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Alexandru Crisan - Center for Education, Bucharest, Romania
Ali Balcı - Ankara Üniversitesi
Ali Eryılmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ali Murat Sünbül - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ali Taş - Kırıkkale Üniversitesi
Ali Yıldırım - Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Asım Arı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Asiye Berber - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayhan Aydın - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ayşe Aypay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Aytaç Kurtuluş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bahaddin Acat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Bojan Maricik - Youth Educational Forum, Skopje, Macedonia
Burcu Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Burhanettin Dönmez - İnönü Üniversitesi
C. Murat Kandemir - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cansu Filik İşçen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cavide Demirci - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Cemil Yücel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Deniz Korkmaz - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Engin Arslanargun - Düzce Üniversitesi
Engin Karadağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Ercan Yılmaz - Necmettin Erbakan Üniversitesi
Ergin Erginer - Nevşehir Üniversitesi
Esra Dereli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Esra Eren - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Eyüp Artvinli - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Feridun Sezgin - Gazi Üniversitesi
Filiz Keser Aschenberger - University of Vienna
Halil Ekşi - Marmara Üniversitesi
Halil Işık - Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Halis Adnan Arslantaş - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hanife Çakıcı, UNICEF
Hasan Şimşek - Kültür Üniversitesi
Hilmi Demiral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hüseyin Anılan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Şentürk - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İlknur Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

İrfan Erdoğan - İstanbul Üniversitesi
İrfan Süral - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Acun - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
İsmail Yüksel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Jennifer De Boer - Vanderbilt University
John M. Braxton - Vanderbilt University
Joseph Murphy - Vanderbilt University
Kadir Beycioğlu - Dokuz Eylül Üniversitesi
Kasım Karakütük - Ankara Üniversitesi
Kamile Demir - Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Kürşat Yenilmez - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
M. Zafer Balbağ - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Macid A. Melekoğlu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mehmet Ali Öztürk - Bahçeşehir Üniversitesi
Mehmet Durdu Karslı - Hasan Kalyoncu Üniversitesi
Melih Turğut - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mizrap Polat - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mustafa Baloğlu - Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Mustafa Ergün - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Mustafa Sever - Ankara Üniversitesi
Nathaniel J. Bray - Alabama University
Neslihan Bay - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nevin Güner Yıldız - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nilüfer Özabacı - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Nuri Baloğlu - Ahi Evran Üniversitesi
Osman Çekiç - Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
Özden Tezel - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pasi Sahlberg - Centre for International Mobility and Cooperation, Helsinki, Finland
Pavel Zgaga - University of Ljubljana, Slovenia
Phillip Hallinger - Hong Kong Institute of Education
Pınar Anapa - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Pınar Girmen - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Robert L. Crowson - Vanderbilt University
Sedat Yüksel - Uludağ Üniversitesi
Selahattin Turan - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
S. Kıranlı Güngör - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Servet Özdemir - Gazi Üniversitesi
Sjur Bergan - Council of Europe
Stephen P. Heyneman - Vanderbilt University
Şengül S. Anagün - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Şule Erçetin - Hacettepe Üniversitesi
Ümit Çelen - Amasya Üniversitesi
Vehbi Çelik - Mevlana Üniversitesi
Yasemin Karaman Kepenekçi - Ankara Üniversitesi
Yüksel Kavak - Hacettepe Üniversitesi
Zühal Çubukçu - Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Değerli Okuyucularımız,

Dergimizin bu sayısında dört çalışma yer almaktadır. İlk çalışma Mehtap Yıldırım'ın Bilimsel Süreç Becerileriyle Bütünleştirilmiş Fen Bilimleri Eğitimi Programının Öğrenci Tutumlarına Yansıması başlıklı çalışmadır. Bu araştırmada, bilimsel süreçlere dayalı öğrenci akademik başarısıyla bilimsel sürece yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmektedir. Ortaokul (6-7-8. Sınıf) öğrencilerine Bilimsel Sürece Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma öğrencilerin bilimsel sürece yönelik olarak olumlu bir tutum geliştirdiklerini ve bu tutumlarıyla akademik başarıları arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır.

İkinci çalışma Şahin ve arkadaşlarının Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması, Sil Geçerliği ve Ön Psikometrik İncelenmesi başlıklı makaledir. Makalede, çalışanların Davis (2009) tarafından geliştirilen dağıtımçı liderlik ölçeğinin Türk diline uyarlanarak, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik çalışmaları olarak; Dil-anlam, içerik ve yapı geçerliği incelenmiştir. Güvenirlik analizleri olarak ise, test-yeniden test ve iç tutarlılık kullanılmıştır. Buna rağmen, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Türkçe formun güvenirliğine ilişkin soru işaretleri ortaya koymaktadır. Orijinalinde 7 boyutlu olan form, tek boyutlu olarak kullanılabileceği ifade edilmektedir.

Karataş, Güleş ve Aypay tarafından yapılan üçüncü çalışmada, *Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenmeleri ve Kullandıkları Öğrenme Stratejileri* incelenmiştir. Bu çalışmada *Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği* (MLSQ) kullanılmıştır ve veriler 550 üniversite öğrencisinden toplanmıştır. Öğrenciler içsel güdülemenin kendilerini güdülediklerini belirtirken, dışsal güdülerin de önemli olduğunu belirtmişlerdir. Süzenleme, yineleme, açıklama gibi öğrenme stratejileri üniversite öğrencileri tarafından sık kullanılırken, grup çalışmasının az kullanıldığı bulunmuştur. Öğrencilerin belirli bir amaca yönelik öğrenme etkinliklerinde bulundukları, üst-düzey öğrenme stratejilerinin yeterince kullanılmadığı ve işbirliğinin bir öğrenme stratejisi olarak yeterince kullanılmadığı ortaya çıkmıştır.

Arslantaş'ın *Maarif Islahından Medeniyet İnşasına: İsmail Gaspıralı ve Ziya Gökalp* başlıklı çalışması eğitimde ciddi bir reform gerektiğini gören ve ifade eden iki fikir adamının görüşlerini ele almaktadır. Ziya Gökalp Türkiye'de yeterince tanınmaktadır. Ancak, İsmail Gaspıralı Cedit hareketi ile eğitim reformları yapmış, kısa sürede okuma yazma öğretmiş, okul kurmuş, onları finanse etmiş, yaygınlaştırmış bir aydındır. Matbaanın zor bulunduğu bir dönemde matbaa kurmuş, otuz bin tiraja sahip hem Türkçe hem Rusça yayın yapan gazetesini, İstanbul da dâhil olmak üzere tüm Türk dünyasına ulaştırmıştır. Bu çalışma da, İsmail Gaspıralı ve Ziya Gökalp'in eğitim, toplum medeniyet kavramları ele alınmakta ve bu iki fikir adamının yapısal-işlevselci paradigma ile bulundukları toplumları ele aldıkları ifade edilmektedir.

Dördüncü yılımızın ilk sayısında buluşuncaya kadar, sağlık ve mutluluk dileklerimizle...

Prof. Dr. Ahmet AYPAY

Editör

İÇİNDEKİLER

Makaleler

- Bilimsel Süreç Becerileriyle Bütünleştirilmiş Fen Bilimleri Eğitimi Programının Öğrenci Tutumlarına Yansıması
Mehtap Yıldırım 8-18
- Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Dil Geçerliği ve Ön Psikometrik İncelenmesi
Mehmet Şahin, Cihan Uğur, Sezen Dinçel, Abdullah Balıkçı, Engin Karadağ 19-30
- Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik Güdülenme Durumları ile Kullandıkları Öğrenme Stratejileri
Süleyman Karataş, Hatice Güleş, Ahmet Aypay 31-48
- Maarif Islahından Medeniyet İnşasına: İsmail Gaspıralı ve Ziya Gökalp
Halis Adnan Arslantaş 49-61



Bilimsel Süreç Becerileriyle Bütünleştirilmiş Fen Bilimleri Eğitimi Programının Öğrenci Tutumlarına Yansıması¹

Science Course Integrated with the Scientific Process Skills, The Relationship Among Students' Attitudes Toward the Process and Their Academic Achievement

Mehtap Yıdırım²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; bilimsel süreç becerileriyle bütünleştirilmiş fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarıları ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu nedenle çalışma; tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni benimsenerek yürütülmüştür. Ortaokul altı, yedi ve sekizinci sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 321 öğrenciye, araştırmacı tarafından geliştirilen “Bilimsel Sürece Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre tutum puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, öğrencilerin bilimsel sürece karşı olumlu tutum geliştirdikleri; bu tutumların cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından anlamlı farklar içermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin fene yönelik akademik başarıları ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasında ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Bütünleştirilmiş program, bilimsel süreç becerileri, öğrenci tutumları*

ABSTRACT

This study investigates the effects of the life sciences teaching programme, which is integrated with the scientific process skills, on the attitudes of students towards scientific process. The study was designed based upon correlational survey method. The “Attitudes Towards Scientific Process Inventory” which was developed by the researcher was conducted to 321 students from 6th, 7th and 8th grades. Furthermore relation of these attitudes with genders and grades of the students was examined. In conclusion students were found to have developed a positive attitude towards the scientific process. These attitudes did not significantly differ between genders or grades. A significant positive relationship were found between the attitudes of students towards the scientific process and their academic success at Science.

Keywords: *Integrated curriculum, scientific process skills, students' attitudes*

Bu çalışmanın amacı, bilimsel süreç becerileri ile bütünleştirilmiş fen bilimleri eğitiminde öğrencilerin bu sürece yönelik tutumlarıyla akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda, öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerinin tutum puanları açısından bir fark meydana getirip getirmediği de incelenerek bir ilişki örüntüsü oluşturulmak istenmiştir. Literatürde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabilme durumlarını araştıran ve bunu fene ya da bilime karşı tutumları ile karşılaştıran çalışmalar bulunmasına

¹ Bu çalışma 4-6 Eylül 2014 tarihleri arasında Kocaeli Üniversitesi tarafından düzenlenen 23.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, mehtapcanan1983@gmail.com

karşın sürece yönelik tutumlarıyla direk karşılaştıran çalışmalara rastlanamamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada önce bütünleştirilmiş programın özellikleri incelenmiş, sonra bilimsel süreç becerileri tanımlanmış, son olarak da bilimsel süreç becerileriyle öğrencilerin sürece yönelik tutumlarını karşılaştıran çalışmalara değinilmiştir.

Konular ya da disiplinler arası veya gerçek yaşamla bağlantı olarak açıklanan bütünleştirme, eğitim programları hazırlanırken sıkça kullanılan bir yaklaşımdır. Genel olarak bütünleştirme işlemi, öğretmenlerin kendi konu alanlarını öğretirken çeşitli disiplin ve kültürlerin bilgi, veri ve örneklerini ne derece kullandıklarıyla ilgilidir (Davison, Miller ve Metheny, 1995). Program oluşturulurken neyin, nasıl ve hangi alanla bağlantı kurularak sunulacağı dikkate alınarak bir yol izlenir. Bu sorulara verilen cevaplar sonucu bütünleştirilmiş program çeşitli araştırmacılar tarafından ayrı kategorilerde değerlendirilmiştir.

Davison, Miller ve Metheny (1995) bütünleştirilmiş programı beş kategoriye ayırır. Bunlar; disiplin temelli bütünleştirme, konu temelli bütünleştirme, süreç temelli bütünleştirme, metot temelli bütünleştirme ve disiplinlerarası (tematik) bütünleştirmedir. Buna göre; disiplin temelli bütünleştirmeye örnek olarak fizik, kimya ve biyoloji disiplinlerinin ilişkili bulunduğu varsayılarak fen bilimleri adı altında bütünleştirilmesi gösterilebilir. Konu temelli bütünleştirme, var olan programdan seçilen spesifik bir hedefin diğer bir disiplinin uygun hedefiyle aynı anda, ortak bir etkinlikle öğrenimine dayanır. Süreç temelli bütünleştirmeye ise öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini hem fen bilimleri hem de matematik konularını öğrenirken kullanmaları örnek olarak verilebilir. Metot temelli bütünleştirilmiş programda, seçilen bir öğretme yaklaşımı, araştırma-sorgulama yöntemiyle öğrenme gibi, birden fazla disiplin için kullanılabilir. Disiplinlerarası programda ise seçilen bir konu bütün disiplinlerle ilişkilendirilerek ele alınır.

Drake ve Burns (2004) ise bütünleştirilmiş programı daha genel olarak üç kategoride ele almıştır. Bunlar; çok disiplinli, disiplinlerarası ve disiplinlerüstü bütünleştirilmiş programlardır. Çok disiplinli programda, belirlenen bir içerik etrafında tüm disiplinlerle ve gerçek yaşamla ilişkili bir öğrenme ortamı oluşturulur. Disiplinlerarası yaklaşımda, öğrencilerin bir disiplini öğrenirken diğer disiplinlerden de faydalanmaları temele alınmıştır. Örneğin fen bilimlerini öğrenirken matematikten faydalanmaları disiplinlerarası bir öğrenmedir. Disiplinlerüstü bütünleştirilmiş programda ise, öğrencilerin ilgi ve merakları doğrultusunda belirlenen konuların gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilmesi söz konusudur.

Bilimin ilerlemesiyle birlikte son yıllarda, öğrencilere fen eğitiminde bilimsel düşünme becerisi kazandırmak yani bilimsel süreci kullanmayı öğretmek hedeflenmiş ve çoğu ülkede bu beceriler fen programlarıyla bütünleştirilerek kazandırılmaya başlanmıştır (Harlen, 1999). Bilimin doğasında olan araştırma, sorgulama ve deneme isteği de bilimsel süreçte yer alan temel unsurlardandır. Önceleri bilimsel düşünme ya da eleştirel düşünme kavramları bilimin birer metodu olarak görülürken günümüzde bilimsel metot, bazı belirgin becerilerle tanımlanmaya başlanmıştır. Genel olarak bu metot bilimsel süreç becerileri başlığı altında ele

alınmaktadır (Özgelen, 2012). Öğrencilere bilimsel süreç becerisi kazandırmak ise günümüz fen eğitimi programlarının temel hedeflerinden birisi durumundadır (MEB, 2013).

Araştıran, sorgulayan, inceleyen, günlük hayatıyla fen konuları arasında bağlantı kurabilen, karşılaştığı problemleri çözmede bilimsel metodu kullanabilen, olaylara bir bilim adamının bakış açısıyla yaklaşabilen bireyler yetiştirmek, fen öğretiminin temellerini oluşturmaktadır (Kaptan, 1999; Aybek, 2001). Bireylerin bu özelliklere sahip olmaları için araştırma yol ve yöntemlerini öğrenmeleri ve uygulamaları kaçınılmaz hale gelmiştir (Celep ve Bacanak, 2013).

Bilimsel süreç becerileri, bilgiyi yapılandırmada, problemi belirlemede ve üzerinde düşünerek sonuca ulaşmada kullandığımız düşünme becerileridir (Bybee ve DeBoer, 1993). Bilimsel süreç farklı uzmanlarca çeşitli basamaklara ayrılarak tanımlanmıştır. Genel olarak ikiye ayrılan süreçte, temel beceriler ve birleştirilmiş beceriler şeklinde bir sınıflama mevcuttur (Padilla, Okey ve Garrard, 1984). Literatürde temel beceriler; gözlem yapma, ölçme, sınıflandırma, tahmin etme, çıkarım yapma ve bilimsel iletişim şeklinde tanımlanmıştır (Kılıç, 2003; Rezba, Sprague, McDonnough ve Matkins, 2007; Duran, 2008; Serin, 2009; Karar, 2011). Birleştirilmiş bilimsel süreç becerileri ise genel olarak şu başlıklar altında toplanmıştır; değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma, verileri yorumlama, deney yapma, model oluşturma (Kaptan, 1999; Rezba ve diğerleri, 2007; Duran, 2008).

Öğrencilere bilmin doğasını anlama ve problemlere bilimsel yaklaşabilme kabiliyeti kazandırmayı amaçlayan fen eğitimi, aynı zamanda öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerini de hedeflemektedir (MEB, 2013). Bilimsel süreç basamaklarını kullanacak öğrencilerin bu süreçte karşı tutumları da beceri geliştirmelerini etkileyecektir. Bireyleri herhangi bir olaya, olguya, nesneye ilişkin önceden hazırlayan ve tepki vermeye yönlendiren ruhsal ve sinirsel hazır oluş durumu “tutum” olarak tanımlanmaktadır (Allport, 1935). İnançlar ise tutumların yapı taşlarıdır (Özgüven, 1994). “Matematik yetenek işidir, ben yetenekli değilim” diyen bir kişi matematiğe karşı olan inancını dile getirirken, matematik dersini sevmeme bir tutum göstergesidir. Tutumun üç boyutu vardır. Bunlar yönü, derecesi ve yoğunluğu olarak tanımlanmıştır (Allport, 1935; Özgüven, 1994). Yön boyutu tutumun hoşlanma ya da hoşlanmama gibi niteliğini gösterirken derece boyutu ise bu yönün duygusal tonunu belirtmektedir. Tutumun yoğunluğu ise birey tarafından hissedilen ve davranışa ne derece yansıdığıyla ilgilidir (Anastasi ve Urbina, 1997).

Yapılan birçok çalışma, bilimsel süreç becerilerini bilişsel açıdan ele almış ve öğrencilerin ya da öğretmenlerin bu süreçteki performanslarını değerlendirmiştir (Beaumont-Walters ve Soyibo, 2001; Osborne, Simon ve Collins, 2003; Dökme ve Aydın, 2009; Akinbobola ve Afolabi, 2010; Karar, 2011; Türkmen ve Kandemir, 2011; Coşkun, 2012; Özgelen, 2012). Örneğin Özgelen, biri devlet diğeri özel olmak üzere iki okulda, ortaokul altı ve yedinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerin becerilerini düşük bulmuş ve iki okul tipi arasında özel okul lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir (Özgelen, 2012). Jamaika’da lise öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada ise, öğrencilerin bütünleştirilmiş bilimsel süreç becerileri performansının cinsiyet, sınıf düzeyi, okul tipi, öğrenci sosyo-ekonomik yapısı gibi değişkenler ile ilişkisi incelenmiştir. Bunların yanında bazı çalışmalarda

da bilimsel süreç becerilerinin, öğrencilerin fene karşı tutum ve bilime karşı tutumları üzerindeki ya da tam tersi etkileri araştırılmıştır (Özdemir, 2004; Aydoğdu, 2006; Bahadır, 2007; Duran, 2008; Karar, 2011). Karar'ın (2011) araştırmasına göre; sekizinci sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile Fen'e yönelik tutumları arasında pozitif yönde, anlamlı fakat düşük bir ilişki bulunmaktadır. Duran'ın yaptığı deneysel çalışmada ise bilimsel süreç becerileri ile bütünleştirilmiş program uygulayan grubun, uygulamayan gruba göre bilime karşı olan olumsuz tutumlarında azalma olduğu belirtilmiştir (Duran, 2008).

Yapılan literatür taramasına göre; araştırmalar göstermektedir ki, bilimsel süreç becerileriyle bütünleştirilmiş fen eğitimi, öğrencilerin akademik başarıları ve bilime karşı tutumları üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumları ve bu tutumların akademik başarı ile ilişkisi incelenecektir. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin tutum puanlarındaki farklılıkta bir etkisinin olup olmadığı sorgulanacaktır.

YÖNTEM

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi daha çok tutumlar, inanışlar, görüşler gibi bilgi türlerini belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Metin, 2014). Öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından “Bilimsel Sürece Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiş ve 321 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Bilimsel sürece yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanların cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı açısından farklılaşma durumu incelenmiştir. Tutum ölçeği puanları ile yapılan analizlerde ortaokul öğrencilerinin bilimsel sürece yönelik tutumlarının cinsiyet, akademik başarıları, sınıf düzeyi ve öğretmenin tecrübe durumu ile ilişkisi araştırılmıştır. Bu ilişkileri bulmak için öğrencilerin akademik başarısını temsilen geçmiş dönem fen bilimleri ders notu dikkate alınmış, cinsiyet, okul ve sınıf düzeyi değişkenlerine ait veriler de sayısal olarak kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Karadeniz Bölgesi'ndeki bir ilçede beş farklı ortaokulda öğrenim gören 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri, örneklemini ise, bu okullardan üçünde öğrenim gören 6. 7. ve 8. sınıf düzeyinde toplam 321 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak görece geneli yansıtabileceği düşünülen üç okul rastgele seçilmiştir. Bu okullardan birincisinde 100 ikincisinde 175 ve üçüncüsünde 46 öğrenciye ulaşılmıştır. Örneklemin okul bazında sınıf düzeyi ve cinsiyetlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf	Kız	Erkek	Toplam
Okul 1	34	30	36	50	50	100
Okul 2	55	59	61	81	94	175
Okul 3	15	18	13	26	20	46
Toplam	104	107	110	157	164	321

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilimsel sürece yönelik tutumlarını ölçmek için araştırmacı tarafından önceden geliştirilen “Bilimsel Sürece Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bilimsel sürece yönelik tutum ölçeği, tek faktörlü, tamamı olumlu 33 maddelik ve beşli likert tipi bir ölçek olup “Kesinlikle katılmıyorum: 1’den Kesinlikle katılıyorum: 5’e” kadar derecelendirilerek oluşturulmuştur. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış, Cronbach α katsayısı .94; test tekrar test güvenirliği .91 olarak bulunmuştur (Yıldırım, 2014). Ölçekte her madde için alınan puanlardan en düşüğü 1, olumsuz tutumu gösterirken; puan arttıkça tutumlar olumluya dönüşmekte ve 5 puan için olumlu tutum en yüksek dereceyi göstermektedir. Bu durumda bir katılımcının testten alabileceği en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165 puandır.

Verilerin Analizi

Çalışmada toplanan veriler istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin Bilimsel Sürece Yönelik Tutum Ölçeği’ndeki maddelere verdikleri cevaplar Kesinlikle Katılmıyorum “1”, Katılmıyorum “2”, Kararsızım “3”, Katılıyorum “4” ve Kesinlikle Katılıyorum “5” olarak kodlanmıştır. Ayrıca 1’den 5’e kadar puanlanan öğrencilerin akademik başarılarını temsil eden Fen Bilimleri ders notlarının da veri girişi yapılmıştır. Ortalama puanlar üzerinden yapılan analizlerde bir öğrencinin ölçekten alabileceği maksimum puan 165, olumlu tutumu; en düşük puan 33 ise, olumsuz tutumu temsil etmektedir.

Sürekli değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. İki değişkenli gruplar için t-test, ikiden fazla değişken grupları için ANOVA kullanılarak varyans analizi uygulanmıştır. Öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi bağımsız t-test ile; yine tutumların sınıf düzeyine göre değişimi tek yönlü varyans analizi uygulanarak incelenmiştir. Varyans analizi için önce dağılıma bakılmış, dağılımın normal olup olmamasına göre uygulanacak yöntem belirlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin akademik başarı ve tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi uygulanmıştır. Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı “+1” ve “- 1” arasında değerler almaktadır. Bu katsayının 1.00 veya 1.00’e yakın olması pozitif bir ilişkiyi; -1.00 veya -1.00’e yakın olması, negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması, bir ilişkinin olmadığını gösterir (Tavşancıl, 2002; Klinie, 2005). Bu değerlerle iki değişken arasındaki ilişki yorumlanırken genel olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısının 0.70–1.00 arasında olması yüksek; 0.70–0.30 arasında olması orta; 0.30–0.00 olması ise değişkenler arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

BULGULAR

Öğrencilerin, tutum ölçeğinden aldığı puanların ortalaması 125 olarak bulunmuştur. Maksimum 165 puanın alınabileceği tutum ölçeğinden öğrenciler 125 puan ortalamasıyla bilimsel sürece yönelik genel olarak olumlu tutumlar geliştirmiştir denebilir. Öğrencilerin tutum sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Bilimsel sürece yönelik tutumların ortalama puanları

	$\bar{X}$	SS	Minimum puan	Maksimum puan
Okul 1, 2 ve 3 (321 öğrenci)	125	24.67	46	165

Bilimsel sürece yönelik tutumların sınıf düzeyleri arasında değişiklik gösterip göstermediği varyans analizi sonuçlarına göre yorumlanmıştır. Dağılımın homojenlik değeri $p=.84$ ($p>0.05$ homojen dağılımı gösterir) olarak bulunmuş ve varyansın homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. ANOVA tablosundaki sig.(anlamlılık(p)) değeri incelendiğinde $p=.08$ ($p>0,05$ ise gruplar arasında anlamlı bir fark yoktur) olarak tespit edilmiş ve gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır (Bkz Tablo 3 ve 4). Sonuç olarak öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarının derecesinin sınıf düzeyine göre farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Ortalamalar üzerinden bakıldığında 6. sınıf öğrencileri 129, 7. sınıf öğrencileri 125, 8. sınıf öğrencileri 121 puan ortalamasına sahip olduğu görülür. Bu da öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarının sınıf düzeyi arttıkça az da olsa düştüğünü göstermektedir.

Tablo 3

Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarını gösteren puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	Ortalama	SS
6. sınıf	103	128.79	24.26
7. sınıf	107	125.26	24.50
8. sınıf	111	121.30	24.93
Toplam	321	125.00	24.69

Tablo 4

Farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarını gösteren puanlarının karşılaştırılması

Kaynak	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	3011.008	2	1505.504	2.493	.084
Gruplar içi	192016.0	318	603.824		
Toplam	195027.0	320			

Öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarını cinsiyet faktörü açısından incelemek için yapılan bağımsız t-testi sonucunda $p=.11$ olarak hesaplanmıştır. P değeri 0.05’ten büyük

olduğundan cinsiyetler arasında bilimsel sürece yönelik tutum yönünden anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Kız ve erkeklerin puan ortalamalarına bakıldığında kızların ortalama puanı 127 erkeklerin ise 123'tür. Tablo 5'de bilimsel sürece yönelik tutumun cinsiyetler açısından farkını gösteren ortalamalar, standart sapma ve anlamlılık düzeyi değerleri (p) görülmektedir.

Tablo 5

Bilimsel sürece yönelik tutum puan ortalamalarının cinsiyetlere göre karşılaştırılması

	Kız (sayı =157)		Erkek (sayı =164)		t	p
	Ortalama	SS	Ortalama	SS		
Bilimsel sürece yönelik tutumlar	127.24	24.76	122.87	24.49	1.589	0.113

Öğrencilerin fen dersi akademik puanları ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Korelasyon analizi ile elde edilen bulgularda $p = .000$ ($p < 0.05$) bulunmuş ve ders başarısı ile öğrenci tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İlişkinin yönünü gösteren korelasyon katsayısı ise $r = 0.38$ olarak bulunmuştur. Korelasyon katsayısının pozitif değer alması öğrencilerin fen dersindeki akademik başarıları ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğunu yani ders başarısı arttıkça öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin fen dersindeki akademik başarıları ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasındaki ilişki Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Bilimsel sürece yönelik tutumların öğrencilerin fen dersi akademik puanları ile ilişkisi

	N	r	p
Fen Bilimleri dersi akademik puanları	321	.376	0.00

* $p < 0.05$

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırma, bilimsel süreç becerileriyle bütünleştirilmiş fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarıları ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, tutumların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre bir değişkenlik gösterip göstermediği de incelenmiştir.

Araştırmanın birinci sonucu, öğrencilerin genel olarak bilimsel sürece yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğidir. Yani öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilimsel süreci kullanmaya eğilimli görünmektedir. Bu sonuç, bilimsel süreç becerileriyle bütünleştirilmiş fen programının öğrenci tutumlarına olumlu olarak yansıdığını gösteriyor olabilir. Literatürde öğrencilerin bilimsel süreci kullanma düzeyleri ile fen dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiler incelemiştir. Karar (2011), Öztürk (2008) ve Aydoğdu (2006)'nın yaptığı

araştırmalarda öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilimleri dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu görüşü destekleyen çalışmalardan bazıları ise deneysel desenle yapılmıştır. Bahadır (2007), Özdemir (2004) ve Aktamış (2007)'in yaptığı çalışmalarda bilimsel süreç becerilerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun süreç sonunda fene yönelik tutumları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmalarda da bilimsel süreç becerileri kazanmış grubun kazanmayan gruba göre fene karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle bilimsel süreç becerileriyle bütünleştirilmiş günümüz fen eğitimi programını uygulayan okullarda bu beceriler öğrencilere kazandırılmış ve öğrenciler de bu doğrultuda sürece yönelik olumlu tutum geliştirmiştir denilebilir.

Çalışmanın ikinci sonucu, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasında anlamlı bir farkın olmamasıdır. Bu bulgunun aksine Duran (2008) yaptığı çalışmada, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin bilime karşı tutumlarını sınıf düzeyi ile karşılaştırmış ve aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. 6. sınıf öğrencileri 7. sınıflara göre fene karşı daha olumlu tutum geliştirmiştir. Bazı diğer çalışmalarda da öğrencilerin fen bilimlerine karşı başlangıçta olumlu olan tutumlarının, ilköğretimden ortaöğretim ve yükseköğretime doğru gidildikçe olumsuz tutuma dönüştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Steinkamp and Maehr, 1984; Kfir, 1998; Hembree, 1990; George, 2006; Akpınar, Yıldız, Tatar ve Ergin, 2009).

Araştırmanın üçüncü sonucuna göre öğrencilerin bilimsel sürece yönelik tutumları bakımından cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur. Duran (2008)'in araştırması da bu bulguyu doğrulamaktadır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin bilime karşı tutumları cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Diğer bazı çalışmalarda ise ortaokul öğrencileri arasında kızların erkeklere göre bilime karşı daha pozitif tutumlar geliştirdikleri ileri sürülmüştür (White, 1999; Chuang ve Cheng, 2002).

Çalışmada ortaya çıkan dördüncü sonuç, öğrencilerin fen dersi akademik başarıları ile bilimsel sürece yönelik tutumlarında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğudur. Öğrencilerin ders başarıları arttıkça sürece karşı pozitif tutum geliştirdikleri, ya da sürece karşı olumlu tutum geliştirdikçe ders başarısının arttığı söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen çalışmalarda da fen derslerinde başarılı olan öğrencilerin fene karşı olumlu tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Oruç, 1993; Tepe, 1999; Akpınar ve diğerleri, 2009).

Sonuç olarak bilimsel süreç becerileriyle birleştirilmiş fen bilimleri programının öğrencilerin bu sürece yönelik tutumlarına olumlu olarak yansıdığı düşünülebilir. Öğretmenlerin programı uygulamadaki yeterlikleri ve öğrencilerin fene karşı motivasyonlarını destekleme durumları bilimsel sürece yönelik tutumları etkilemektedir. Bilimsel sürece yönelik olumlu tutum geliştiren öğrenciler ise fen derslerinde daha başarılıdır. Sınıf düzeyleri arasında tutum yönünden görülen farkın anlamlı olmaması fakat ortalama puanlar açısından az da olsa farkların görülmesi fen öğretim programının ve öğretmen yeterliklerinin gözden geçirilmesinin faydalı olacağını düşündürmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göstermektedir ki, öğrencilerin fen dersi başarıları ile bilimsel sürece yönelik tutumları arasında anlamlı, pozitif bir ilişki vardır. Bu sonuca göre, fen eğitimi kapsamında bilimsel sürecin öğrencilere sevdirmesi ve sürece yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinin sağlanması fen başarısı açısından önemlidir. Bu noktada, fen bilimleri öğretmenlerinin fen programını uygularken öğrencilere bilimsel süreç becerilerini kullanmaları konusunda teşvik ve yol gösterici olması gerekmektedir. Yol göstermenin yanında süreci eğlenceli kılmak adına gerekli yöntemleri de uygulayabilmelidir. Bu sürecin uygulanmasında öğretmenlerin yeterli bir donanıma sahip olması adına öğretmen yetiştirme programlarının bu doğrultuda iyileştirilmesi önerilebilir. Ayrıca öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarının da öğrencilerin bilimsel sürece karşı olumlu tutum geliştirmesini destekler nitelikte oluşturulması öğrencilerin fen dersi başarısı adına etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akinbobola. A.O. & Afolobi, F. (2010). Analysis of science process skills in west african senior secondary school certificate physics practical examinations in nigeria. *American-Eurasian Journal of Scientific Research*. 5(4), 234-240.
- Akpınar, E., Yıldız, E., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2009). Students' attitudes toward science and technology: an investigation of gender, grade level, and academic achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 2804 – 2808.
- Aktamış, H. (2007). *Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin bilimsel yaratıcılığa etkisi: ilköğretim 7. sınıf fizik ünitesi örneği* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass: Clark University Press.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (8th ed.). Prentice Hall: USA.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eurasian Journal of Educational Research*, 3(4), 1-7.
- Aydoğdu B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bahadır, H. (2007). *Bilimsel yöntem sürecine dayalı ilköğretim fen eğitiminin bilimsel süreç becerilerine, tutuma, başarıya ve kalıcılığa etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Bybee, R. W., & DeBoer, C. E. (1993). Research on goals for the science curriculum. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (ss. 357-387). New York: National Science Teachers Association.
- Celep, A. ve Bacanak, A. (2013). Yüksek lisans yapan öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri ve kazandırılması hakkındaki görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10(1), 56-78.

- Chuang, H. F. & Cheng, Y. J. (2002). The relationships between attitudes toward science and related variables of junior high school students. *Chinese Journal of Science Education*, 10(1), 1-20.
- Coşkun, E. B. (2012). *İlköğretim II. kademe fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileri ile ilgili bilgi, farkındalık ve kullanma düzeylerinin araştırılması (Tokat örneği)* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Tokat.
- Davison, D.M., Miller, K.W. & Metheny, D.L. (1995). What does integration of science and mathematics really mean? *School Science and Mathematics*, 95(5), 226 – 230.
- Dökme, İ ve Aydın, E. (2009). Turkish primary school students' performance on basic science process skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 544–548.
- Drake, M.S. & Burns, R.C. (2004). *Meeting standards through integrated curriculum*. USA: ASCD Publication.
- Duran, M. (2008). *Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilime karşı tutumlarına etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi.
- George, R. (2006). A cross-domain analysis of change in students' attitudes toward science and attitudes about the utility of science. *International Journal of Science Education*, 28(6), 571–589.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6(1), 129-144.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal of Research in Mathematics Education*, 21, 33–46.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karar, E. E. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kfir, D. (1988). Achievements and aspirations among boys and girls in high school: A comparison of two Israeli ethnic groups. *American Educational Research Journal*, 25, 213-236.
- Kılıç, G. B. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMSS): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online*, 2(1), 42 – 51.
- Klinie, T. J. B. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. USA: Sage Publications.
- MEB. (2013). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Oruç, M. (1993). *İlköğretim okulu II. kademe öğrencilerinin fen tutumları ile fen başarıları arasındaki ilişki* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Osborne, J. Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079.
- Özdemir, M. (2004). *Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerine dayalı laboratuvar yönteminin*

- akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkis* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi.
- Özgelen, S. (2012). Students' science process skills within a cognitive domain framework. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 8(4), 283-292.
- Özgüven, İ E. (1994). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Öztürk, N. (2008). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini kazanma düzeyleri* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Padilla, M. J., Okey, J. R., & Garrard, K. (1984). The effects of instruction on integrated science process skill achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 21(3), 277-287.
- Rezba, R.J., Sprague, C.R., McDonnough, J.T., & Matkins, J.J. (2007). *Learning and assesing science process skills* (5th ed.). USA: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Serin, G. (2009). *Probleme dayalı öğrenme öğretiminin 7. sınıf öğrencilerin fen başarısına, fene karşı tutumuna ve bilimsel süreç becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Steinkamp, M.W., & Maehr, M.L. (1984). Gender differences in motivational orientations toward achievement in school science: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 21(1). 39 – 59.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tepe, D. (1999). *Öğrencilerin fen derslerine karşı tutumları ile başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türkmen, H. ve Kandemir, E.M. (2011). Öğretmenlerin bilimsel süreç becerileri öğrenme alanı algıları üzerine bir durum çalışması. *Journal of European Education*, 1(1).
- White, T. R. (1999). *An investigation of gender and grade-level differences in middle school students' attitudes about science; in science process skills ability, and in parental expectations of their children's science performance* (Unpublished doctoral thesis) The University of Southern Mississiphi.
- Yıldırım, M. (2014). Fen eğitiminde bilimsel sürece yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması, 23. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi.



Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Dil Geçerliliği ve Ön Psikometrik İncelenmesi

The Adaptation of Distributed Leadership Inventory to Turkish Language, Language Validity & Pre-Psychometric Investigation

Mehmet Şahin, Cihan Uğur, Sezen Dinçel, Abdullah Balıkçı, Engin Karadağ

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, çalışanların yöneticilerinin dağıtımçı liderlik algılarını ölçen Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'ni (Davis, 2009) Türk diline uyarlanarak, Türkçe ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sınanmasıdır. 268 katılımcı üzerinde gerçekleştirilen çalışmada öncelikle, ölçek maddelerinin Türkçeye çevrilerek çeviri geçerliliği incelenmiştir; ardından dil ve anlam geçerliliği, içerik geçerliliği, yapı geçerliliği, test-yeniden-test güvenilirliği ve iç tutarlıkları araştırılmıştır. Elde edilen bulgular bize ölçeğin güvenilir olduğunu düşündürmektedir. Ancak gerçekleştirilen DFA sonucunda elde edilen değerler Türkçe formun geçerliliğini problemli kılmaktadır. Sonuç olarak, DLÖ Türkçe formunun, her ne kadar yeterli güvenilirlik katsayıları sağlanmış olsa da, ölçeğin orijinal 7 boyutlu formuna yönelik yeterli geçerlilik değerlerine sahip olmaması sebebiyle, tek boyutlu olarak kullanılması uygun olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Dağıtımçı liderlik, dağıtımçı liderlik ölçeği, liderlik*

ABSTRACT

The aim of this study is to adapt Distributed Leadership Scale (Davis, 2009) that measure teachers' perception of distributed leadership of their administrators into Turkish language and investigate reliability and validity of the Turkish version of the scale. 268 teachers participated in the study, and firstly the validity of the translation was investigated by translating the scale items; and then, language and semantic validity, content validity, construct validity, test-re-test reliability and internal consistency were investigated. The findings indicated that the scale may be reliable; however, the values of CFA indicated that the Turkish version of the scale may be problematic. Consequently, although the Turkish version of the scale provided enough reliability coefficients, the one-dimensional form of the scale may be assumed as convenient as the Turkish version of the scale did not have enough validity coefficients for a 7-factor construct.

Keywords: *Distributed leadership, distributed leadership scale, leadership*

Liderlik alanında 1990'lardan itibaren yeni teori ve yaklaşımları temel alan çalışmalar görmek mümkündür. Bu yeni teoriler deneysel çalışmalar veya durum çalışmalarıyla sınanmadan, yeterince teorik temel oluşturulmadan, önemli bir keşif ve okul sorunlarına her derde deva bir ilaç gibi sunulmaktadır (Harris, 2008; Harris, 2009a). Bunlara katılımcı (Gwele, 2008; Kezar, 2001), çoğulcu (Kezar, 2000), vizyoner (Stam, Knippenberg & Wisse, 2010), karizmatik (Waldman, Javidan & Varella, 2004), paylaşılmış (Carson, Tesluk & Marrone, 2007; Lindahl, 2008), işbirlikçi (Hallinger & Heck, 2010), demokratik (Woods, 2004, 2006) liderlik teori, yaklaşım ve çalışmaları örnek olarak gösterilebilir. *Dağıtımçı liderlik*, çok daha öncelere dayandırılmasına rağmen bu yeni yaklaşımlar arasında değerlendirilebilir.

Liderlik çalışmaları uzun zamandır *lider merkezli-tek lider* kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Gronn, 2002). Liderliğe farklı tanımlar ve yorumlar getirebilen bu yeni teoriler ve yaklaşımlar (Harris, 2008; Harris, 2009a) içerisinde değerlendirdiğimiz dağıtımçı liderlik, lider merkezli yaklaşımlara önemli bir alternatif olarak görülmektedir (Gronn, 2002). Bu nedenle ortaya çıkışından sonra çok hızlı bir yükseliş gösteren dağıtımçı liderlik (Hartley, 2007), yapılan çalışmalarla lider, liderlik ve liderlik gelişimi kavramlarının tekrar düşünülmesine ve tartışılmasına sebep olmuştur. Dağıtımçı liderlik sadece bireysel liderlik anlayışına meydan okumakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının da lider olabileceğini ileri sürmektedir (Harris, 2005).

Dağıtımçı liderlik kavramının temeli *dağıtmak* kelimesine dayanır. *Dağıtımçı*, liderliğin birçok üye arasında paylaşılması veya dağıtılmasını söylemenin basitçe bir başka yoludur (Gronn, 2006). Günümüzde dağıtımçı liderlik hakkında pek çok çalışma gerçekleştirilmesine karşın kavram yeni olmayıp 1950'lere dayanır. Dağıtımçı liderlik kavramı ilk olarak 1954'te liderlik teorisini olan Gibb tarafından *Handbook of Social Psychology* kitabında ortaya atılmıştır (Gronn, 2002; Harris, 2005, 2008).

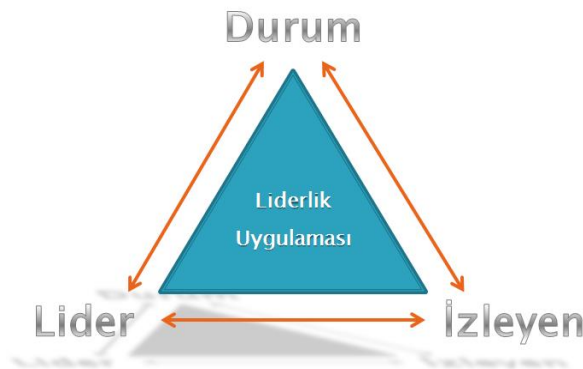
Dağıtımçı liderlik tanımı üzerine araştırmacılar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı çalışmalar (Harris, 2007; Hartley, 2009) dağıtımçı liderlik kavramının diğer kavramlar ile ilişkilendirilebildiğini vurgulamışlardır. Harris'e (2007, 2008) göre dağıtımçı liderlik alanında pek çok çalışma olmasına rağmen henüz üzerinde hemfikir olunan bir tanım bulunmamaktadır. Harris (2009b) dağıtımçı liderlik kavramını adeta bir bukalemuna benzetmiş ve her bakanın kendine göre farklı sonuçlara varabildiği ifade etmektedir (s. 5). Bu nedenle dağıtımçı liderlik çeşitli şekillerde yorumlanabildiği ve farklı insanlara farklı anlamlar ifade edebildiği için yanlış yönlendirmelere götürebilir (Harris, 2007).

Belirtilen farklı yorumlamalara rağmen bazı araştırmacılar dağıtımçı liderliğe kabul görebilecek bazı tanımlamalar getirmişlerdir. Spillane, Healey ve Parise (2009a) dağıtımçı liderliği okul liderliği çerçevesi içerisinde tanımlanmış ve liderlik uygulamasının liderler, izleyenleri ve durumlarının etkileşimi ile şekil aldığını ifade etmiştir. Spillane, Halverson ve Diamond (2004) dağıtımçı liderliği, eğitim uygulamalarında liderlerin öğretmenlerin ve durumların etkileşimi yoluyla, örgüt üyelerinin liderlik niteliğini geliştirmek amacıyla, liderlik uygulamasının örgüt üyeleri arasında genişletilerek dağıtılması olarak tanımlamıştır.

Dağıtımcı liderlik uygulaması her ne kadar farkı örgütler ve kültürler içerisinde farklı şekilde gerçekleşebilse de (Harris, 2009b; Spillane, Halverson ve Diamond, 2001), dağıtımcı liderlik, liderlik uygulamasının birlikte gerçekleştirilmesi ve bu birlikte gerçekleştirmeye katkı sağlayan etkileşimlerle ilgilidir (Harris, 2009b). Dağıtımcı liderlik örgütteki liderlik faaliyetlerinin grup üyeleri arasında dağıtılarak tecrübe edilmesi yoluyla liderliğin geliştirilerek örgüt hedeflerine ulaşılması olarak tanımlanabilir (Harris, 2007). Dağıtımcı liderlikte, liderlik faaliyeti birçok birey arasında yayılarak, görev çoklu liderlerin etkileşimi sonucu başarıya ulaşır (Harris, 2005). Dağıtımcı liderlikte liderlik uygulaması liderlik durumları boyunca dağıtılır. Başka bir ifadeyle, liderlik uygulaması diğer insanlar ve çevrenin etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır (Spillane vd., 2004; Spillane, Diamond, Jita, 2003).

Gronn (2002) ise dağıtımcı liderliği genel olarak liderlik faaliyetlerinin dağıtılması olarak tanımladıktan sonra bu tanımlı iki yaklaşım getirerek; (i) sayısal dağıtımcı bakış açısını bir örgütün bütünleştirilmiş liderliğini, örgüt üyelerine liderlik olanağı sağlayarak birkaç, pek çok veya bütün üyeler arasında dağıtılması; (ii) ahenkli dağıtımcı liderlik bakış açısını ise kendiliğinden, sezgisel ve kurumsallaşmış olarak üç şekli bulunan holistik yani bütünsel bir yorumla açıklamıştır. Holistik yaklaşıma göre bir birlikteliğin, kendini oluşturan parçaların tek başlarına sahip olabilecekleri güçten daha fazlasına sahip olacağı öngörülmektedir. Gronn (2002) birbirine bağlılık ve koordinasyonu dağıtımcı liderliğin iki temel özelliği olarak ortaya koymuştur. Harris (2005) bu ifadeyi destekler biçimde, dağıtımcı liderliğin daha çok birbirine bağlılığı vurguladığını ve çeşitli rol ve sorumlulukları paylaşan liderleri kapsadığını belirtmiştir.

Dağıtımcı liderlik, lider veya liderin ne yaptığından daha çok liderlik faaliyetlerini ön plana alır. Bu bakımdan dağıtımcı liderlik, liderliği yalnızca bireyin yeteneğinin, becerisinin, karizmasının veya bilişinin bir fonksiyonu olarak görmekten ziyade liderler, izleyenler, durumlar veya bağlamlar arasında dağıtımcı bir uygulama olarak (bkz. Şekil 1) değerlendirilmektedir (Spillane vd., 2004; Spillane vd., 2003; Spillane vd., 2001).



Şekil 1. Liderlik uygulamasının öğeleri

Türkiye’de dağıtımçı liderlik alanında yapılmış farklı çalışmalara rastlamak mümkündür (Baloğlu, 2011a; Baloğlu, 2011b; Baloğlu, 2012; Korkmaz, 2010; Korkmaz & Gündüz, 2010; Özdemir, 2012; Özer ve Beycioğlu, 2013). Bu çalışmalarda, Korkmaz ve Gündüz (2010) *Liderlik Davranışı Envanterini* (Kouzes & Posner, 2001); Özdemir (2012) ve Baloğlu (2012) *Dağıtımçı Liderlik Envanterini* (Hulpia, Devos & Rosseel, 2009) kullanmışlardır. Özer ve Beycioğlu (2013) ise paylaşılan liderlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Bu çalışmanın amacı, belirtilen dağıtımçı liderlik ölçeklerine alternatif olabilecek, Davis (2009) tarafından geliştirilen, *Dağıtımçı Liderlik Ölçeği*’nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirliğinin sınanmasıdır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Bu çalışma altı ayrı katılımcı grubu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin (i) Türkçe-İngilizce çevirisi ($n = 2$); (ii) Türkçe-İngilizce uyumu ($n = 3$); (iii) Türkçe dil ve anlam geçerliği ($n = 3$); (iv) içerik geçerliği ($n = 3$) için seçilen uzmanlar ve ölçeğin (v) ön deneme amaçlı etkileşimli uygulaması için ($n = 5$) seçilen öğretmenlerin belirlenmesinde olasılıksız örnekleme yöntemi (McMillan & Schumacher, 2006) kullanılmıştır. Ölçeğin (vi) test tekrar test güvenirliği çalışması için ($n = 47$), internet tabanlı örnekleme yöntemlerinden, olasılıklı liste-tabanlı örnekleme tekniği (Fricker, 2008) kullanılmıştır. Son olarak, ölçeğin (vii) geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının gerçekleştirileceği ana katılımcı grubu ise internet tabanlı örnekleme yöntemlerinden, olasılıklı liste-tabanlı örnekleme yöntemi (Fricker, 2008) ve olasılıklı örnekleme yöntemlerinden, basit rassal örnekleme tekniğiyle (McMillan & Schumacher, 2006) belirlenen 268 öğretmen oluşturmuştur. Ulaşılan 268 öğretmenden elde edilen veri setinden, 16 hatalı veri girilmesi sebebiyle çıkartıldı ve geri kalan analizler için 252 birimden oluşan veri seti elde edildi.

Veri Toplama Aracı: Dağıtımçı Liderlik Ölçeği [DLÖ]

DLÖ, Davis (2009) tarafından eğitim örgütleri temel alınarak ve belirli bir teorik çerçeveye dayandırılarak geliştirilmiştir. Söz konusu teorik çerçeve, Spillane (2006), Spillane ve Diamond, (2007), Spillane ve diğerleri (2001), Gronn (2002) ve Elmore’un (2000) dağıtımçı liderlik teorileri temellendirildikten sonra, okul performansıyla daha ilişkili olabileceği gerekçesiyle, Spillane’nin (2006) dağıtımçı liderlik teorisine dayanarak oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri Connecticut Dağıtımçı Liderlik Hazır Bulunuşluk Ölçeği (Elmore, 2000; Gordon, 2005), Öğretmen Liderliği Okul Ölçeği (Katzenmeyer & Moller, 2001) ve Okul Lider Ölçeği (University of Michigan, 2001) maddeleri kullanılarak geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan analizler madde-toplam korelasyonu, ölçeğin geneli ve her bir faktör için Cronbach's Alpha analizleri yapılmış olup madde-toplam ve Cronbach's Alpha analizleri sonucunda ölçeğin ilk halinde bulunan 49 maddeden 7 tanesi çıkartılarak, ölçek 37 maddeden oluşturulmuştur. Bununla birlikte açıklayıcı faktör analizi ve ölçeğin teorik modelini sınavan doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır. Davis'in (2009) çalışmasında DLÖ iç tutarlık sınavası için gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizi değerleri DLÖ için .95 ve ölçeğin her bir faktörü için sırasıyla (i) okul örgütü .79, (ii) okul vizyonu .89, (iii) okul kültürü .78, (iv) öğretim programı .81, (v) öğretimsel çıktılar .82, (vi) öğretmen liderliği .87 ve (vii) müdür liderliği .91 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak ölçek öğretmenlerin çalıştıkları okullarında dağıtımçı liderlikle olan ilişkilerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek (i) okul örgütü, (ii) okul vizyonu, (iii) okul kültürü, (iv) öğretim programı, (v) öğretimsel çıktılar, (vi) öğretmen liderliği ve (vii) müdür liderliği olmak üzere yedi faktör ve 37 maddelik bir öz-bildirim ölçeğidir. Ölçek, (i) hiç katılmıyorum, (ii) katılıyorum, (iii) kararsızım, (vi) katılıyorum, (v) tamamen katılıyorum şeklinde kodlanan 5'li Likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin puanlandırmasında her hangi bir kesim noktası belirlenmemiş olup puanlandırma bir süreklilik içerisinde değerlendirilmektedir. DLÖ'nin Türkçe formu Ek 1'de sunulmuştur.

İşlem

Çalışma süreci 8 aşamada gerçekleştirilmiştir: (i) İlk aşamada, ölçeğin iki araştırmacı tarafından İngilizce-Türkçe çevirisi gerçekleştirildi. (ii) İkinci olarak, her maddenin İngilizce-Türkçe çeviri uyumu üç alan uzmanı tarafından kontrol edildi. (iii) Üçüncü aşamada, çevirisi kontrol edilen ölçek, Türkçe dil ve anlam geçerliği çalışması amacıyla, üç Türkçe dil uzmanı tarafından değerlendirildi ve gerekli düzenlemeler yapıldı. (iv) Dördüncü aşamada, Türkçe dil ve anlam geçerliği sağlanan ölçeğin, içerik geçerliğinin sağlanması amacıyla üç uzman tarafından değerlendirilmesi istendi. (v) Beşinci aşamada, ölçek maddeleri tekrar İngilizceye çevrilerek, Türkçe-İngilizce uyumunu sınavan üç uzman tarafından ölçeğin ilk haliyle kıyaslandı ve anlam kaymaları olup olmadığı sorgulandı. (iv) Altıncı aşamada ölçek, test-yeniden-test çalışması amacıyla belirlenen 47 öğretmene, üç hafta arayla uygulandı. Uygulama sonucunda 7 öğretmenin verisi, kod eksikliği veya kod uyuşmaması sebebiyle analize dâhil edilmedi. (vii) Yedinci aşamada, 268 öğretmen grubuna Türkçe ölçek uygulandı. (viii) Son aşamada ise elde edilen veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlılık analizleri yapıldı. Çalışma sürecine dâhil olan uzmanların seçiminde, akademisyen olmak ve akademik yayınlara sahip olmak ölçütü olarak kabul edildi. Bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi kullanılma sebebi, Davis (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin teorik boyutlarının, eğitim örgütleri çerçevesinde Türk diline ve kültürüne uygunluğunun sınavmasıdır.

BULGULAR

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Geçerlik Bulguları

Çalışmada geçerlik analizlerine geçilmeden önce, ölçeğin Türkçe dil ve anlam geçerliliği ve içerik geçerliliği ölçeğin geçerliliği açısından sorgulandı ve ölçek bu alanlarda uzmanlar tarafından geçerli olarak değerlendirildi. Daha sonra ise, çalışmada gerçekleştirilen DFA sonucunda uyum iyiliği değerleri $\chi^2 (n = 252) = 1320.54$, $p < .001$, CFI = .90, GFI = .78, AGFI = .74, RMSEA = .06, $df = 608$, $\chi^2/df = 2.17$ olarak elde edildi. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .51 ve .88 arasında değişmektedir. DFA sonucunda elde edilen uyum değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

DFA'ne ilişkin uyum değerleri

Uyum Parametresi	Katsayı
χ^2	1320.54
CFI	.90
GFI	.78
AGFI	.74
RMSEA	.068
df	608
χ^2/df	2.17

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler beklenen uyum değerlerini karşılamaması üzerine açımlayıcı faktör analizine geçildi. İlk olarak elde edilen KMO = .95,1 ve Bartlett ($p < .001$) değerleri faktör analizinin gerçekleştirilebileceğini gösterdi. Daha sonra ortaya çıkan faktörlerin birbirleriyle ilişkili olabileceği göz önüne alınarak Direct Oblimin tekniği tercih edildi. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ölçek maddelerinin 7 faktör altında toplanarak, toplam varyansın %69,32'sini açıkladığı görüldü. Ancak bu faktörlerden ilki ve diğerleri arasında çarpıcı bir fark ortaya çıktı. İlk faktör toplam varyansın %45,8'ini oluştururken diğer 6 faktör ise toplam varyansın geri kalan %23,55'ini oluşturdu. Bu sebeple ölçeğin tek boyutlu olarak değerlendirilebilmesi önerildi.

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Güvenirlik bulguları

Çalışmada güvenilirlik analizlerine geçilmeden önce, ölçeğin İngilizce-Türkçe çevirisi ve İngilizce-Türkçe uyumu ölçeğin güvenirliliği açısından sorgulandı ve ölçek bu alanlarda uzmanlar tarafından güvenilirli olarak değerlendirildi. Daha sonra ise, çalışmada güvenilirlik analizler üç aşamada gerçekleştirildi. İlk olarak ölçeğin iç tutarlılığı için madde-toplam analizi yapıldı ve ölçek maddelerinin $r = .58$ ve $.75$ ($p < .001$) arasında değer aldıkları görüldü. İkinci olarak ise, iç tutarlık sınaması için gerçekleştirilen Cronbach's Alpha analizi değerleri DLÖ için .96 ve ölçeğin her bir faktörü için sırasıyla (i) okul örgütü .90, (ii) okul vizyonu .90, (iii) okul kültürü .81, (iv) öğretim programı .82, (v) öğretimsel çıktılar .86, (vi) öğretmen liderliği

.89, (vii) müdür liderliği .91 olarak tespit edildi. Üçüncü olarak ise ölçek güvenirliği test-yeniden-test analiziyle sınıandı, analiz sonucunda test-yeniden-test güvenirliği katsayısı $r = .93$ ($p < .001$) olarak saptandı.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, Davis (2009) tarafından geliştirilen Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanarak, formun geçerlik ve güvenirliğinin sınanmasıdır. Bu amaçla çalışma sekiz aşamada gerçekleştirildi. Bu aşamalar içerisinde DLÖ Türkçe formu, İngilizce - Türkçe çevir geçerliği, Türkçe dil ve anlam geçerliği, içerik geçerliliği, test tekrar test güvenirlik analizi, DLÖ toplam ve faktörler iç tutarlık analizleri ve DFA yapılarak sınıandı.

Ölçek öncelikli olarak, Türkçe dil ve anlam geçerliliği, içerik geçerliliği, İngilizce-Türkçe çevirisi ve İngilizce-Türkçe uyumu açısından uzmanlar tarafından geçerli ve güvenilir olarak değerlendirildi. Ölçeğin güvenirlik bulguları olan madde toplam analizi ($r = .58$ ve $.75$ aralığı; $p < .001$), Cronbach's Alpha değeri ($r = .96$; $p < .001$) ve test-tekrar-test Pearson korelasyon analizi ($r = .93$ $p < .001$) sonuçları ölçeğin güvenilir olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte geçerlik aşamasında yapılan DFA sonuçlarından bazıları (RMSEA = .068; GFI = .78; AGFI = .74; CFI = .90) DLÖ Türkçe formunun geçerliği konusunda şüpheler uyandırmaktadır. Elde edilen bu değerlerin, uyum indeksleri olarak kabul edilen ve ölçü alınan değerlerle (Browne ve Cudeck, 1993; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2004) bazı indekslerde uyum sağlamadığı görülmektedir. Bu şüphe uyandıran değerler kültürel farklılıklardan kaynaklanmakta olabilir. Çünkü DLÖ, Davis (2009) tarafından, içerisinde bulunduğu kültürel yapı içerisinde eğitim kurumları göz önüne alınarak ve Spillane'nin (2006) dağıtımcı liderlik teorisinden hareketle, belirli bir kuramsal çerçeveye dayandırılarak geliştirilmiştir. Bu kuramsal çerçeve Amerikan eğitim kurumları için geçerli olabiliyorken Türkiye'deki eğitim kurumları için geçerli olmayabilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerin uyum parametrelerini karşılamaması üzerine, ölçeğin Türkçe formunun faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizlerine geçildi. İlk olarak yapılan analizde ölçeğin 7 boyutlu bir hal aldığı fakat ilk faktör ve diğer faktörler arasında çarpıcı bir farkın olduğu görüldü. Bu sebeple DLÖ'nin tek faktörlü olarak değerlendirilmesi önerildi.

Bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikli olarak, çalışma kapsamında 268 öğretmene ulaşılmıştır. Bu sayı, Türkiye'de çalışan öğretmen sayısı göz önüne alındığında, yetersiz olarak kabul edilebilir ve bu sebeple ileriki çalışmalarda bu sayının artırılması önerilebilir. İkinci olarak ise, müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı ve bölüm şefleri gibi farklı ve çeşitli yönetici konumlarını içerisinde barındıran eğitim kurumlarında gerçekleştirilecek bir çalışma, dağıtımcı liderlik ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik konularında daha etkili sonuçlar vermesine katkı sağlayabilir. Üçüncü olarak ise, çalışmada öğretmenlerden, çalıştıkları kurum göz önüne alınarak ölçeği doldurmaları beklenmiştir. Bu beklentiyle, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda dağıtımcı liderlik durumu olabileceği varsayımına dayanılmış ve okul yöneticilerine liderlik atfedilmiştir. Fakat okul yöneticilerinin liderlik vasıflarına sahip olup olmadıkları ve bu vasıflarla dağıtımcı liderlik özellikleri taşıyıp taşımadıkları bilinmemektedir. Bir diğer sınırlılık ise, çalışma kapsamında ölçü alınan DFA

uyum indekslerinin literatürde farklılık göstermesidir (Barrett, 2007; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Steiger, 2007). Örnek olarak, RMSEA değerinde, $\leq .05$ (Browne ve Cudeck, 1993), $\leq .06$ (Hu ve Bentler, 1999), $\leq .7$ (Steiger, 2007) iyi uyum olarak; $\leq .08$ yeterli uyum; $\geq .10$ model için uyumsuz (Browne & Cudeck, 1993) olarak kabul edilebilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma sonucunda elde edilen uyum indeksleri farklı uyum değerlerine göre farklı şekillerde yorumlanabilir.

Sonuç olarak, DLÖ Türkçe formunun, her ne kadar yeterli güvenirlik katsayıları sağlanmış olsa da, ölçeğin orijinal 7 boyutlu formuna yönelik yeterli geçerlilik değerlerine sahip olmaması sebebiyle, tek boyutlu olarak kullanılması uygun olarak kabul edilebilir.

KAYNAKÇA

- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 163-181.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-24.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (ss. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., & Marrone, J. A. (2007). Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5): 1217–1234.
- Davis, M. W. (2009). *Distributed Leadership and School Performance*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Graduate School of Education and Human Development of George Washington University, USA.
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Fricker, R.D. (2008). Sampling methods for web and email surveys. In N. Fielding, R. M. Lee & G. Blank (Eds.), *The SAGE handbook of online research methods* (ss. 195-216). London: Sage.
- Gordon, Z. (2005). *The effect of distributed leadership on student achievement*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Department of Educational Leadership, Central Connecticut State University. USA.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis, *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gronn P. (2006). The significance of distributed leadership, *Educational Leadership Research*, 7.

- <http://slc.educ.ubc.ca/eJournal/Issue7/index7.html> internet adresinden 26, 06, 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gwele, N. S. (2008). Participative leadership in managing a faculty strategy. *South African Journal of Education*, 22(2), 322–332.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95–110.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement, *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255–65.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: Conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10(3), 1–11.
- Harris A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A. (2009a). Setting the scene. A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different perspectives* içinde (ss. 2–10). London: Springer.
- Harris, A. (2009b). Distributed leadership: What we know. A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership: Different perspectives* içinde (ss. 11–21). London: Springer.
- Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2): 202–214.
- Hartley, D. (2009) Education policy, distributed leadership and socio-cultural theory. *Educational Review*, 61(2): 139–150.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53 – 60.
- Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kezar, A. (2000). Pluralistic leadership: Incorporating diverse voices. *Journal of Higher Education*, 71(6), 722–743.
- Kezar, A. 2001. Investigating organizational fit in a participatory leadership environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23(1), 85–101.
- Kline, R. B. (2011). *Principle and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford.
- Korkmaz, E. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin paylaşımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri* (İzmit örneği).Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Korkmaz, E., & Gündüz H. B. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2001). *Leadership practices inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lindahl, R. (2008). Shared Leadership: Can It Work in Schools? *The Educational Forum*, 72(4), 298.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Pearson: London.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 18(4), 575-598.
- Özer, N., & Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J., Diamond J. B., & Jita L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction, *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J., & Diamond, J. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Spillane, J. P., Healey, K., & Parise, L.M. (2009a). School leaders' opportunities to learn: A descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407-432.
- Stam, D.A., Knippenberg, D. V. & Wisse, B. (2010). Focusing on followers: The role of regulatory focus and possible selves in visionary leadership. *The Leadership Quarterly*, 21(3), 457-468.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-98.
- University of Michigan. (2001). *School leader questionnaire*.
<http://www.sii.soe.umich.edu/documents/School%20Leader%20with%20copyrighting.pdf> internet adresinden 26, 06, 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Waldman, D. A., Javidan, M., & Varella, P. (2004). Charismatic leadership at the strategic level: A new application of upper echelons theory. *The Leadership Quarterly*, 15(3), 355-380.
- Woods, P. A. (2004). Democratic leadership: Drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.
- Woods, P. A. (2006). A democracy of all learners: Ethical rationality and the affective roots of democratic leadership. *School Leadership & Management*, 26(4), 321-337.

Ek 1.

Dağıtım Liderlik Ölçeği

Aşağıdaki sorularda, size en uygun düşen şıkkı işaretleyiniz:	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Okulumuzun günlük ve haftalık programları, eğitim konularında işbirliği yapmak için öğretmenlere zaman sağlar.	1	2	3	4	5
2. Okulumuz öğretmenlere, okuldaki eğitimsel kararları almada katılım fırsatları sağlayan bir yapı vardır.	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda önderlik rollerini üstlenen öğretmenler, okula anlamlı katkılar yapabilmek için okulda yeterli zamanına sahiptirler.	1	2	3	4	5
4. Okulumuzda önderlik rollerini üstlenen öğretmenler, okula anlamlı katkılar yapabilmek için okulda yeterli kaynaklara sahiptirler.	1	2	3	4	5
5. Okulumuzun haftalık ve aylık programı, eğitim meseleleri tartışmak için zümrelere idare ile görüşme zamanı sağlar.	1	2	3	4	5
6. Birinci kademedeki, eğitim stratejilerini geliştirme konusunda meslektaşlarına yardım edebilmeleri için, zümre başkanlarına yeterli okul zamanı sağlanır.	1	2	3	4	5
7. İkinci kademedeki, eğitim stratejilerini geliştirme konusunda meslektaşlarına yardım edebilmeleri için, zümre başkanlarına yeterli okul zamanı sağlanır.	1	2	3	4	5
8. Okulumuz bir vizyona sahiptir.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenler okulumuzun vizyonunu açıkça tanımlayabilirler.	1	2	3	4	5
10. Okulumuzun amaçları eğitim bölgesinin amaçları ile örtüşmektedir.	1	2	3	4	5
11. Okulumuz, okuldaki gelişim çalışmalarına rehberlik eden ortak bir değerler grubuna sahiptir.	1	2	3	4	5
12. Okulumuz bir misyona sahiptir.	1	2	3	4	5
13. Okulumuzdaki pek çok öğretmen liderlik rolü alabilir.	1	2	3	4	5
14. Okulumuzdaki öğretmenler problemleri tartışır ve çözmeye birbirlerine yardım ederler.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güven vardır.	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun idaresi ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve güven vardır.	1	2	3	4	5
17. Öğrencileri için öğretmenlerin öğrenme beklentileri yüksektir.	1	2	3	4	5
18. Bütün öğrencilerin, ailesel özellikleri ve ekonomik statülerine bakılmaksızın, yüksek seviyelerde başarılı olmaları beklenir.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenler ve idareciler, öğrencilerin akademik performansları için sorumluluğu paylaşırlar.	1	2	3	4	5
20. Öğretmenler, belirli öğrencilerin sözel derslerde eğitim ihtiyaçlarını tartışmak için uzmanlarıyla bir araya gelirler.	1	2	3	4	5
21. Öğretmenler, belirli öğrencilerin sayısal derslerde eğitim ihtiyaçlarını tartışmak için uzmanlarıyla bir araya gelirler.	1	2	3	4	5

22. Okuldaki eğitim programını değerlendirmek için, okulumuz bölgesel değerlendirme sonuçlarını kullanır.	1	2	3	4	5
23. Okulumuz, okuldaki eğitim programını değerlendirmek için öğretmenlerin yaptığı değerlendirme sonuçlarını kullanır.	1	2	3	4	5
24. Okulumuz, öğrencilerin yaptığı çalışmaları inceler ve tartışır.	1	2	3	4	5
25. Öğretmenler, sınıflarındaki eğitimi geliştirmek için idareden gelen gözlem ve değerlendirme geribildirimlerini kullanırlar.	1	2	3	4	5
26. Öğretmenler okuldaki liderlik rollerine katılmaya ilgi duyarlar.	1	2	3	4	5
27. Önder öğretmenler, meslektaşlarının performansını geliştirmede okulda önemli bir rol oynarlar.	1	2	3	4	5
28. Önder öğretmenler, öğrencilerin başarısını geliştirmede okulda önemli bir rol oynarlar.	1	2	3	4	5
29. Okulumuz, öğretmenlere önderlik rolleri almada fırsat sağlayarak okul etkinliğini ve verimini geliştirir.	1	2	3	4	5
30. Okulumuzdaki öğretmenler eğitim stratejilerini tartışır ve eğitim materyallerini paylaşırlar.	1	2	3	4	5
31. Okulumuzdaki öğretmenler problemleri tartışır ve çözmeye birbirlerine yardım ederler.	1	2	3	4	5
32. Müdür, ikinci kademe zümrelerinde aktif olarak öğretmenlerin yanında yer alır.	1	2	3	4	5
33. Müdür, sınıf öğretmenleri zümresinde aktif olarak öğretmenlerin yanında yer alır.	1	2	3	4	5
34. Müdür okulun eğitim mesellerinde bilgi sahibidir.	1	2	3	4	5
35. Müdürün amaçları eğitim bölgesi amaçları ile aynı çizgidedir.	1	2	3	4	5
36. Müdür, akademik başarı gelişiminde liderlik eder.	1	2	3	4	5
37. Müdür, bütün öğretmenlerin akademik başarıyı geliştirmede yer almaları için cesaretlendiren bir yapı sağlar.	1	2	3	4	5



Üniversite Öğrencilerinin Öğrenmeye Yönelik GÜDÜLENMELERİ VE KULLANDIKLARI ÖĞRENME STRATEJİLERİ¹

University Students' Motivation Levels Towards Learning and Learning Strategies They Use

Süleyman Karataş², Hatice Güleş³, Ahmet Aypay⁴

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarını ve kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemini, tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen 550 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin elde edilmesinde Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği (MSLQ) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencileri öğrenmeye daha çok içsel hedeflerle güdülenirken; dışsal hedefler ve öğrenme çabalarından olumlu sonuç alınacağına ilişkin inançlar, güdülenmede etkili olan diğer faktörler arasında yer almıştır. Öğrenme stratejilerinin kullanımında ise düzenleme, yinleme ve açıklama stratejileri daha fazla tercih edilirken; üniversite öğrencileri tarafından en az kullanılan öğrenme stratejisinin grup çalışmaları olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle üniversite öğrencilerinin genellikle belirli bir amaca yönelik öğrenme girişiminde bulunduğu, bunun yanında öğrenciler tarafından üst düzey düşünme becerilerini gerektiren öğrenme stratejilerinin yeterince kullanmadığı ve işbirliği içinde öğrenmenin pek tercih edilmediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, öğrenme stratejileri, güdülenme

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the university students' motivation situations towards learning and learning strategies which they used. The sample of this study, which was in a survey model, consisted of 550 students chosen from four faculties and two higher schools by using stratified sampling method. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) was used to obtain data. According to the results of the research, while university students were mostly motivated with intrinsic goals in learning, targets related to extrinsic factors and their beliefs in positive results of learning efforts were the other factors that were effective in motivation. Whereas organization, rehearsal, elaboration strategies were mostly used in learning strategies; the least used strategy was peer learning. Accordingly, it can be concluded that university students used learning strategies in consistent with their aims, they did not use the learning strategies of high intellectual levels and they did not prefer peer learning strategy.

Key Words: Learning, learning strategies, motivation

İnsanlar, yaşamları boyunca çevre ile etkileşimleri sonucu bilgi, beceri, tutum ve değer kazanır. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur (Fidan, 1960; Özden, 2010;

¹ Bu çalışma 7-9 Kasım 2013 tarihleri arasında Marmara Üniversitesi tarafından düzenlenen 8.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, skaratas07@gmail.com

³ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Öğrencisi, haticegules@yahoo.com

⁴ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aypaya@yahoo.com

Yıldırım, 2004). Yaşam boyu devam eden ve bireye özgü dinamik bir süreç olarak ifade edilen öğrenmenin, bir kısmı kendiliğinden; bir kısmı ise planlı ve kasıtlı öğrenme etkinlikleri sonucunda meydana gelir (Fidan, 1960). Planlı olarak öğrenme etkinliklerinin düzenlendiği eğitim kurumlarının temel amacı ise öğrenmeyi desteklemek ve geliştirmektir. Dolayısıyla eğitim kurumlarına devam eden öğrencilerin temel amacı da öğrenmektir (Sönmez, 2009). Ancak yaşamı sürdürebilmek için gereksinim duyulan bilgilerin küçük bir bölümü okullarda öğrenilirken; bireyler, büyük ölçüde yaşayarak öğrenmektedir (Yıldırım, 2004). Öğrenme sürecinde birey, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkilerde bulunmaktadır (Özden, 2010). Bu bakımdan öğrenme, bireyde yaşantı ürünü oluşan kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Erden ve Akman, 1997; Özden, 2010).

Literatürde öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya yönelik davranışçı, bilişsel ve duyuşsal kuramlar yer almaktadır (Senemoğlu, 2009). Davranışçı kuramlar, öğrenmenin davranış değişimiyle ilgili sonuçlarıyla ilgilenirken; bilişsel kuramlar zihinsel sonuçlarıyla, duyuşsal kuramlar ise öğrenmenin benlik ve ahlâk gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenmektedir (Özden, 2010). Bu bakımdan bireyin okuldaki ve okul dışındaki öğrenmelerinde pek çok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda öğrenmenin nihai sonucu olan akademik başarıda ise Watson, McSorley, Foxcroft ve Watson'ın (2004) ifade ettiği gibi bilişsel ve bilişsel olmayan pek çok faktör rol oynamaktadır. İkiz'e (2010) göre öğrenmeyi etkileyen bu faktörler; öğrenen özellikleri, öğrenme yöntemleri, öğrenme malzemesi ve öğretim ile ilgili faktörler olarak sınıflandırılabilir. Öğrenenden kaynaklanan faktörler arasında hazır bulunuşluk, olgunlaşma, zekâ, cinsiyet, yaş, kişilik, sosyoekonomik düzey, kültür, dikkat, algı, güdülenme, ideal uyarılmışlık hâli, kaygı ve öğrenme stilleri yer alırken; öğrenme yöntemlerine ilişkin faktörler arasında ise, öğrenme stratejisi kullanmak ve stratejik öğrenen olmak, öğrenilecek konunun yapısına uygun çalışmak ve öğrenmeye ayrılan zaman ile sonuçlar hakkında geri-bildirim almak yer almaktadır.

Öğrenmeyi etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonuçları, bireyi güdüleyen etkenlerin ve kullanılan öğrenme stratejilerinin akademik başarıda önemli bir etkiye sahip olduğuna işaret etmektedir (Stoffa, 2009; Watson ve arkadaşları 2004). Bununla ilgili olarak İkiz (2010), güdülenmenin yeterli düzeyde olmaması sonucunda öğrenilen bilgilerin davranışlara yansımayaabileceğini; bu nedenle öğrenmeyi kolaylaştırmak için güdülenmenin artırılmasının önemli olduğunu ifade etmiştir. Tanım olarak bakıldığında güdülenme, davranışı harekete geçiren, yönlendiren ve devam etmesini sağlayan içsel bir durumdur (Woolfolk, 2007). Başka bir tanımla bireyin davranışlarını yönlendiren ve bir işi yapmaya istekli kılan iç durumun harekete geçirilmesidir (Güney, 2011). Dolayısıyla güdülenme, bireyin kendi ihtiyaçlarını karşılamak için belirli bir hedef doğrultusunda davranışlar üretmesine ve hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret etmektedir (Ülgen, 1995). Öte yandan güdülenmeyi açıklamaya yönelik davranışsal, hümanistik ve bilişsel olmak üzere üç temel kuram söz konusudur. Davranışsal yaklaşımda çevreyle etkileşim sonucu bireyin davranışında meydana gelen değişimlere odaklanılır; bu yaklaşıma göre güdülenme, pekiştireçlerin etkili kullanımıyla ortaya çıkar. Diğer bir yaklaşım olan hümanistik yaklaşımda, bireyin var olan tüm potansiyelini gerçekleştirmesine odaklanılarak; fiziksel,

duygusal, bilişsel ve estetik ihtiyaçlar arasındaki ilişki incelenir ve öğrenenin bireyselliği vurgulanır. Bilişsel yaklaşım açısından bakıldığında ise bireyin beklentileri, inançları ve dünyayı anlama çabaları irdelenilerek; öğrenen bireyin inançlarına, beklentilerine, düzen ihtiyacına ve anlama sürecine vurgu yapılır (İkiz, 2010). Bunların yanı sıra bireyin öğrenmesi bir takım iç ve dış kaynaklardan etkilenir. Buna göre öğrenme ilgi, ihtiyaç ve merak gibi faktörlerden kaynaklanıyorsa bu tür güdülenme içsel güdülenmedir; diğer taraftan ödül almak, derece kazanmak, başkalarına kendini kabul ettirmek, beğeni toplamak ve cezadan kaçınmak gibi nedenlerden kaynaklanıyorsa bu tür güdülenme ise dışsal güdülenmedir (Senemoğlu, 2009; Ülgen, 1995). Bu anlamda içsel güdülenmede bireyin ihtiyaçları, ilgisi, özgüveni, amaçları, korkuları, inançları, değerleri, beklentileri ve merakı gibi etkenler bireyin davranışlarına yön verirken; dışsal güdülenmede ise öğrenme eylemine değil, elde edilecek kazanca odaklanılmaktadır (Woolfolk, 2007).

Öğrenmenin gerçekleşmesi, güdülenmenin yanında öğrenme stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılmasıyla mümkündür. Öğrenme stratejilerinin kullanımı ise, bireyin aktif bir şekilde bilgiye ulaşmasına olanak sağlamaktadır. Özellikle bireye uygun eğitim ve uygulamalar için öğrenme stratejilerinin kullanımında güdülenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bununla ilgili olarak öğrenme ve kullanılan stratejiler arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları, öğrenme stratejisi kullanımında bireyi güdüleyen faktörlerin önemli olduğunu göstermiştir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993). Bununla ilgili olarak Erden ve Akman'ın (1997) ifade ettiği gibi, birey yeni bir davranışı öğrenmeye yönelik farklı yöntemler kullanır ve her bireyin yeni bir bilgiyi öğrenmek için izlediği farklı stratejileri söz konusudur. Bu stratejiler ise genellikle okul ve okul dışı yaşantılarda deneme-yanılma yoluyla ya da yakın çevredeki kişilerin tavsiyesiyle öğrenilmektedir. Bu bağlamda öğrenme stratejisi, belirgin öğrenme hedeflerine ulaşmak için yapılan bir plan olmakla birlikte; bireyin öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktadır. Nitekim etkili strateji kullanan öğrenciler hedef belirleyip, bu hedefe ulaşmak için çeşitli yöntemler uygulamaktadır (İkiz, 2010). Bir öğrencinin belirli bir akademik görevi yerine getirirken hangi öğrenme stratejisini kullanacağına karar vermesinde ise; akademik görevin niteliği, öğretim materyalinin ya da öğretmenin yönlendirmesi, öğrencinin ön bilgi düzeyi, öğrenme stratejileri repertuarı, amaçlar, öğrenmeye yönelik tutumlar, güdülenmenin türü ve düzeyi ile ilgili inançlar, öğrencinin o stratejiyi etkili biçimde kullanması ve kullandığı stratejinin sonuçlarını değerlendirmesi gibi faktörler etkilidir (Deryakulu, 2004). Eğitim etkinlikleri sonucunda başarı elde edebilmek için öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini oluşturma, sürdürme, değiştirme ve yenileme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve bu stratejilerin başarıya etkisinin ortaya konulması, başarıyı izlemek açısından önemlidir (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011).

Öğrenme stratejileri içerisinde en yaygın kullanılanları; tekrar stratejisi, anlamlandırma ve örgütleme stratejisidir. Tekrar stratejisi, öğrencilerin yeni gelen bilgileri tekrarlayarak kısa süreli bellekte tutmasını ya da uzun süreli belleğe kodlamasını sağlarken; anlamlandırma stratejisi, öğrencilerin yeni gelen bilgileri geçmiş yaşantılarında kazandıkları bilgilerle ilişkilendirmeleri esasına dayalıdır. Örgütleme stratejisi ise öğrencilerin yeni gelen bilgileri bir araya getirerek kendi ön bilgilerine dayalı olarak yeniden düzenlemesi esasına

dayalıdır (Erden ve Akman, 1997). Öğrenme, düzenli bir eğitim almayı gerektirmekle birlikte; büyük ölçüde zihinsel olarak çaba göstermeye bağlıdır (Phillips ve Soltis, 2005). Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stratejilerini iyi bilmelerinin yanında nerede hangi öğrenme stratejisinin kullanılacağına ilişkin doğru karar vermeleri, bu stratejilerin etkin kullanımları açısından önemlidir (Erden ve Akman, 2001). Bunun yanında bireyin zihinsel olarak çaba göstermesi ise güdülenmeyle mümkündür. Woolfolk'un (2007) belirttiği gibi okullardaki öğretim etkinliklerinin önemli görevlerinden birisi öğrencileri güdüleyebilmektir. Bununla ilgili olarak Hanrahan (1998), öğrenme ortamına yönelik sahip olunan olumlu algıların öğrencileri güdülediğini, bu bakımdan öğrencilerin güdülenmelerinde öğretmenlerin önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir.

Günümüzde teknolojiye yaşanan hızlı değişimlerle birlikte bilginin sürekli artış göstermesinin bir sonucu olarak öğrenme, rekabeti artırma konusunda bireylerin ve örgütlerin sahip olması gereken birkaç üstünlükten birisidir (Braham, 1998). Bu nedenle öğrenmenin, hem bireylerin kişisel gelişimlerine hem de toplumsal kalkınmaya temel teşkil etmesi bakımından önemi dikkate alındığında, öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirmek daha fazla önem kazanmaktadır. Nitekim eğitimin önemli sorumluluklarından ve işlevlerinden birisi, bireylerin ülke sorunlarını algılama, anlama, değerlendirme ve problem çözme potansiyellerini geliştirmektir (Saban, 2002). Bu bakımdan Yıldırım (2004), bilginin yarattığı değişime uyum sağlayabilmek için sürekli yeni bilgi ve beceriler geliştirilmesinin yani bireysel "öğrenme" hız ve etkinliğinin artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Öte yandan iş dünyasında artık "yaşam boyu öğrenen" çalışanlar tercih edilmektedir. Bu anlamda bireyin bir alana özgü bilgi ve becerilerle donatılmış olmasının yanı sıra; ekip çalışmasına yatkınlık, etkili iletişim becerileri, yaratıcılık, toplumsal olaylara duyarlılık, atılganlık, hırslılık gibi özellikler de aranmaya başlanmıştır. En çok aranan özellik ise, çalışanların kendilerini yenileme ve yaşam boyu öğrenme gereksinimi hissetmesidir (Açıkgöz, 2004). Dolayısıyla okullarda, öğrencilere tüm yaşamları boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerini öğretmek, yani öğrenmeyi öğretmek çağımızın önemli bir gereksinimidir (Özden, 2010). Bu çalışmada Pintrich ve arkadaşları (1991,1993) tarafından tanımlanan kavramsal yapıdan hareket edilerek üniversite öğrencilerinin güdülenme durumları ile öğrenme stratejilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye ne şekilde güdülendikleri ve kullandıkları öğrenme stratejileriyle ilgili sahip olunan öngörülerin, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak yeni düzenlemelerin yapılmasında etkin rol oynayacağı söylenebilir. Bunun yanında yaşam boyu öğrenen bireyler olabilmeleri için üniversite öğrencilerinin, öğrenmeye yönelik üstün ve zayıf yanlarına ilişkin bir takım kestirimlerde bulunabilmek açısından çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumları nasıldır?
2. Üniversite öğrencileri öğrenmeye yönelik hangi öğrenme stratejilerini kullanmaktadır?

3. Üniversite öğrencilerinin güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri; cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Tarama modelinde tasarlanan bu araştırmanın çalışma evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesinin Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Afyon Sağlık Yüksekokulu ile Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu'nda lisans düzeyinde eğitim gören 15806⁵ üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemen belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsili edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Tabaka olarak fakülte ve yüksekokulların ele alındığı bu araştırma, Afyon Kocatepe Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Afyon Sağlık Yüksekokulu ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu ile sınırlıdır. Örneklemi oluşturan öğrenci sayısı ise %5 hata payı dikkate alınarak 550 olarak belirlenmiştir. Bu öğrencilerin tabakalara göre dağılımları ise Serper ve Aytaç'tan (2000) alınan orantılı dağıtım yaklaşımı formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Bu formüle göre tabakalar arasında orantılı dağıtım yapılabilmesi için her tabakadan çekilen alt örneklem hacminin o tabakanın hacmine oranı ile örneklem sayısının evren sayısına oranıyla eşit olması gerekir. Bu bağıntıya dayalı olarak, tabaka olarak ele alınan fakülte ve yüksekokulların her birinden ne kadar sayıda öğrencinin örnekleme dahil edileceği ise; söz konusu fakülte veya yüksekokuldaki öğrenci sayısının, fakülte ve yüksekokullardaki toplam öğrenci sayısına oranının, örnekleme oluşturan toplam öğrenci sayısı ile çarpımı sonucunda elde edilmiştir. Araştırma kapsamındaki fakülte ve yüksekokullarda hangi öğrencilerin araştırmaya dâhil edileceği ise yansız olarak belirlenmiştir. Buna göre Tablo 1'de çalışma evrenine ilişkin öğrenci sayıları ile orantılı yaklaşım formülünden yararlanılarak belirlenen, her bir fakülte ve yüksekokuldan araştırmaya dâhil edilen öğrenci sayıları yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde Eğitim Fakültesi öğrencilerinin örneklemin %14,2'sini oluşturduğu görülmektedir. Bunun yanında Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin oranı %30,5 ve İİBF öğrencilerinin oranı %28,2'dir. Mühendislik Fakültesi öğrencileri ise örneklemin %13,8'ini, Afyon Sağlık Yüksekokulu öğrencileri %7,8'ini ve Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri ise örneklemin %5,5'ini oluşturmaktadır.

⁵ Çalışma evrenine ilişkin sayısal bilgiler, Afyon Kocatepe Üniversitesinin web sayfasında yayınlanan 2012-2013 eğitim öğretim yılı Ocak ayı mevcut öğrenci sayısı listesinden alınmıştır.

Tablo 1.

Öğrenci sayılarının fakülte ve yüksekokullara göre dağılımı

Fakülte ve Yüksekokul	Evren	Örneklem	%
Eğitim Fakültesi	2243	78	14,2
Fen Edebiyat Fakültesi	4854	168	30,5
İİBF	4465	155	28,2
Mühendislik Fakültesi	2175	76	13,8
Afyon Sağlık Yüksekokulu	1215	43	7,8
Turizm İşlet. ve Otelcilik YO.	854	30	5,5
Toplam	15806	550	100,0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %32,7'si erkek, %67,3'ü ise kız öğrencidir.

Tablo 2.

Öğrenci sayılarının cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	f	%
Erkek öğrenci	180	32,7
Kız öğrenci	370	67,3
Toplam	550	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin %40,7'si birinci sınıf, %22,5'i ikinci sınıf, %18,4'ü üçüncü sınıf, %17,8'i ise dördüncü sınıfta eğitim görmektedir.

Tablo 3.

Öğrenci sayılarının sınıf düzeyine göre dağılımı

Sınıf Düzeyi	f	%
Birinci sınıf	224	40,7
İkinci sınıf	124	22,5
Üçüncü sınıf	104	19,0
Dördüncü sınıf	98	17,8
Toplam	550	100,0

Araştırmada veri toplama aracı olarak Pintrich ve arkadaşları (1991,1993) tarafından geliştirilen ve Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel (2004) tarafından, 852 üniversite öğrencisi üzerinde uygulanarak uyarlaması yapılan "Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği-GÖSÖ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire-MSLQ)" kullanılmıştır. Ölçekte 81 madde yer almaktadır. Öğrencilerin ölçekte yer alan her ifadeye ilişkin katılım düzeyleri, *benim için kesinlikle yanlış* (1) ile *benim için kesinlikle doğru* (7) arasında değişen yedili likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirilmiştir. Ölçek, "güdülenme" ve "öğrenme stratejileri" olarak iki bölümden oluşmaktadır. Güdülenme bölümünde 31 madde bulunmaktadır. Güdülenmeye ilişkin bu maddeler, öğrencilerin bir derse yönelik amaçları, değer inançları, ders başarısı için kendi becerilerine olan inançlarını ve sınav kaygılarını ölçmeye yöneliktir. Öğrenme stratejileri bölümünde ise 50 madde bulunmaktadır. Bu maddeler içerisinde yer alan 31 madde, öğrenciler tarafından kullanılan farklı bilişsel ve meta-bilişsel stratejilerle ilgili iken, 19 madde ise öğrencilerin farklı öğrenme kaynaklarını yönetimiyle ilgilidir.

Güdülenme ölçeği, güdülenmenin sosyal-bilişsel modeline dayalı olarak üç genel güdülenme yapısına işaret etmektedir (Pintrich, 1989; Akt. Pintrich ve arkadaşları, 1993). Bu ana bileşenler (i) beklenti, (ii) değer ve (iii) duyuşsal yapılardır. Bu ana bileşenler kapsamında, ölçekte yer alan güdülenmeyle ilgili maddeler altı alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre *değer* ana bileşeni kapsamında "içsel hedef düzenleme (4 madde), dışsal hedef düzenleme (4 madde) ve görev değeri (6 madde)"; *beklenti* ana bileşeni kapsamında "öz-yeterlik algısı (8 madde), öğrenme kontrolü inancı (4 madde)"; ve duyuşsal ana bileşeni kapsamında "sınav kaygısı (5 madde)" olarak isimlendirilen alt boyutlar yer almaktadır. Diğer 50 madde ise öğrenme stratejilerine ilişkin dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Buna göre ölçeğin öğrenme stratejileri bölümü öğrenme ve bilgi sürecinin genel bilişsel modeline dayalı olarak; (i) bilişsel, (ii) meta-bilişsel ve (iii) kaynak yönetimi olmak üzere üç ana bileşeni içermektedir. Bu doğrultuda öğrenme stratejileri ölçeği, bilişsel stratejiler ana bileşeninde yer alan "yineleme (4 madde), açıklama (6 madde), düzenleme (4 madde) ve eleştirel düşünme stratejileri (5 madde)"; meta-bilişsel stratejiler kapsamında "meta-bilişsel öz-düzenleme (planlama, izleme ve düzenleme) (12 madde)"; ve kaynak yönetimi ana bileşeninde yer alan "zaman ve çalışma ortamı yönetimi (8 madde), emek yönetimi (4 madde), akran işbirliği yönetimi (3 madde) ile yardım isteme (4 madde) stratejilerinden" oluşmaktadır. Toplam olarak 15 alt boyuttan oluşan Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği'nin (GÖSÖ) kuramsal yapısı Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur (Pintrich ve arkadaşları, 1991, 1993):

Tablo 4.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin (gösö) güdülenme boyutunun kuramsal alt yapısı

Ana Bileşenler	Alt Boyutlar	
Değer (Value)	*İçsel Hedef Düzenleme	Öğrencilerin neden akademik bir görevle ilgilendiklerinin sebeplerine işaret eder:
	*Dışsal Hedef Düzenleme	-Öğrenmeye ve uzmanlığa odaklanma.
	*Görev Değeri	-Derece, ödül ve başkalarının onayını almaya odaklanma. - Öğrencinin ders içeriğini ne kadar ilginç, yararlı ve önemli bulduğuna ilişkin yargısı.
Beklenti (expectancy)		Görev performansı ile ilgili olup, öğrencilerin bir görevi başarabilmelerine olan inancı yansıtır.
	*Öz Yeterlik Algısı	-Öğrencinin bir görevi başarma yeteneğinin öz değerlendirmesidir.
	*Öğrenme Kontrolü İnancı	-Öğrencinin öğrenme çabalarının olumlu sonuçlar doğuracağına olan inancına işaret eder.
Duyuşsal (Affective)	*Sınav Kaygısı	-Öğrencilerin bir göreve yönelik duygusal tepkileridir.

Tablo 5.

Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin (gösö) öğrenme stratejileri boyutunun kuramsal alt yapısı

Ana Bileşenler	Alt Boyutlar	
Bilişsel Stratejiler (Cognitive)	*Yineleme Stratejileri	Öğrencilerin metinlerden ve derslerden bilgi edinme sürecinde kullandıkları temel ve karmaşık stratejileri içerir. -Temel etkinlik, bilgiyi hatırlamak için tekrarlar yapmaktır. Ezberleyerek öğrenme söz konusudur. -Yeni bir bilginin olduğu gibi hatırlanması gereken durumlarda yaygın olarak kullanılır.
	*Açıklama Stratejileri	-Bu stratejiler, öğrenenlere yeni bilgilerle önceki bilgileri bütünleştirerek uzun süreli bellekte bilgiyi kodlamaya yardım eder.Yorumlama, özetleme, benzerlik oluşturma ve yararlı notlar çıkarma etkinliklerini içerir.
	*Düzenleme Stratejileri	-Bu stratejiler öğrencilerin uygun bilgiyi seçmelerine ve öğrenilen bilgiler arasında bağlantılar kurmalarına yardım eder. Sınıflandırma, ana hatları çıkarma ve ana fikri belirleme etkinliklerini içerir.
	*Eleştirel Düşünme Stratejileri	-Öğrencilerin problem çözmek amacıyla yeni durumlar için önceki bilgilerine başvurmalarına, karar vermelerine ve eleştirel değerlendirmeler yapmalarına işaret eder.
Meta-bilişsel Stratejiler (meta-cognitive)	*Metabilişsel Öz-Düzenleme Stratejileri	Öğrencilerin öğrenmeye yönelik kendilerini kontrol etmelerine ve bazı düzenlemeler yapmalarına yardım eden bu stratejiler üç etkinliği içermektedir: 1.Planlama etkinlikleri: Amaç belirleme, görev analizi yapma 2.İzleme etkinlikleri: Okuma yaparken dikkati sürdürme kendi kendini test etme ve kendine sorular sorma. 3.Düzenleme etkinlikleri: Performansı geliştirmek için davranışları kontrol etme düzeltme .
Kaynak Yönetimi (resource management)	*Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	-Zaman yönetimi, program yapmayı ve planlamayı gerektirir. Çalışma zamanının etkili kullanımı, gerçekçi amaçlar belirlemekle ve günlük, haftalık ve aylık program yapma ile mümkündür. -Öğrenenin kendine uygun bir çalışma ortamı oluşturması için genel olarak istenilen çalışma ortamının sessiz, düzenli ve görece olarak görsel ve işitsel dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak olmasıdır.
	*Emek Yönetimi	-Dikkat dağıtıcı ve ilgi çekmeyen bir göreve yönelik öğrencinin çabasını ve dikkatini kontrol etme becerisidir. -Öğrenme stratejilerinin kullanımının devam ettirilmesini sağlar ve zor görevlerde çalışma amaçlarına bağlı olarak, öğrenenin verilen görevlerde dikkatini ve çabasını sürdürmesini ifade eder.
	*Akran işbirliği Yönetimi	Öğrenmeyi kolaylaştırması için grup çalışmasından yararlanmaya yönelik akranlarla işbirliği içinde öğrenmeyi ifade eder.
	*Yardım İsteme	-İhtiyaç duyulduğunda öğretmenlerden veya akranlardan yardım istemektir. Önemli olan gerektiğinde yardım almak gerektiğini ve kimden yardım isteneceğini doğru belirlemektir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde her bir alt boyuta ilişkin alınan toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar hesaplanmıştır. Buna göre her bir alt boyut için alınan yüksek puan, söz konusu güdülenme durumunun ve öğrenme stratejisinin öğrenciler tarafından daha fazla kullanıldığı şeklinde yorumlanmıştır. Sonrasında ise her bir alt boyutun

bağımsız değişkenlere göre farklılaşma durumlarına yönelik bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejilerine yönelik, araştırmanın genel amacı ve alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerin sonuçlarına yer verilmiştir. Sonuçlar tablolar biçiminde yorumlanarak sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğrencilerin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

Güdülenme Alt Boyutları	n	$\bar{x}$	ss
İçsel Hedef Belirleme	550	5,14	1,29
Dışsal Hedef Belirleme	550	5,12	1,26
Öğrenme Kontrolü İnancı	550	5,09	1,26
Görev Değeri	550	4,98	1,34
Öz Yeterlik Algısı	550	4,86	1,28
Sınav Kaygısı	550	3,71	1,33

Tablo 6'da üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik güdülenme durumlarına ilişkin her bir alt boyut için toplam puan üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapmalar yer almaktadır. Buna göre "içsel hedef belirleme" ($\bar{x} = 5.14$) en yüksek ortalamayı alırken; "dışsal hedef belirleme" ($\bar{x} = 5.12$) ve "öğrenme kontrolü inancı" alt boyutları ($\bar{x} = 5.09$) yüksek ortalama alan diğer alt boyutlardır. En az ortalamayı ise "sınav kaygısı" ($\bar{x} = 3.71$) almıştır.

Tablo 7.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar

Öğrenme Stratejileri	n	$\bar{x}$	ss
Düzenleme	550	5,14	1,25
Yineleme	550	5,05	1,19
Açıklama	550	5,03	1,17
Metabilişsel Öz Düzenleme	550	4,75	,90
Eleştirel Düşünme	550	4,59	1,19
Yardım İsteme	550	4,57	1,13
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	550	4,49	,80
Emek Yönetimi	550	4,16	1,04
Akran İşbirliği Yönetimi	550	3,69	1,42

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri arasında en yüksek ortalamayı "düzenleme" stratejileri ($\bar{x} = 5.14$) almıştır. Sonrasında ise en fazla kullanılan stratejiler sırasıyla ; "yineleme" ($\bar{x} = 5.05$), "açıklama" ($\bar{x} = 5.03$) ve "meta-bilişsel öz-düzenleme" ($\bar{x} = 4.75$) stratejileridir. En az kullanılan öğrenme

stratejisi "akran işbirliği yönetimi" ($\bar{x} = 3,69$) stratejisidir. Sıralamaya göre az kullanılan bir diğer öğrenme stratejisi ise "emek yönetimidir" ($\bar{x} = 4,16$). Aritmetik ortalamalara göre eleştirel düşünme, yardım isteme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejilerinin kullanımı ise orta sıralarda yer almaktadır.

Tablo 8.

Öğrencilerin güdülenme durumlarının cinsiyete göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Güdülenme Alt Boyutları	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
İçsel Hedef Belirleme	Erkek	180	5,02	1,30	-1,524	548	,128
	Kız	370	5,20	1,28			
Dışsal Hedef Belirleme	Erkek	180	5,06	1,26	-,805	548	,421
	Kız	370	5,15	1,27			
Görev Değeri	Erkek	180	4,93	1,33	-,651	548	,515
	Kız	370	5,00	1,34			
Öz Yeterlik Algısı	Erkek	180	4,94	1,22	1,038	548	,300
	Kız	370	4,82	1,31			
Öğrenme Kontrolü İnancı	Erkek	180	5,08	1,29	-,194	548	,846
	Kız	370	5,10	1,25			
Sınav Kaygısı	Erkek	180	3,57	1,21	-1,780	400,881	,076
	Kız	370	3,78	1,38			

*p<.05

Tablo 8’de verilen bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre güdülenme alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan bağımsız grup t-testi sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Yineleme	Erkek	180	4,73	1,15	-4,442	548	,000*
	Kız	370	5,20	1,18			
Açıklama	Erkek	180	4,73	1,14	-4,222	548	,000*
	Kız	370	5,17	1,15			
Düzenleme	Erkek	180	4,69	1,28	-6,036	548	,000*
	Kız	370	5,36	1,18			
Eleştirel Düşünme	Erkek	180	4,48	1,16	-1,485	548	,138
	Kız	370	4,64	1,21			
Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Erkek	180	4,55	,95	-3,690	548	,000*
	Kız	370	4,85	,87			
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Erkek	180	4,35	,81	-2,767	548	,006*
	Kız	370	4,55	,80			
Emek Yönetimi	Erkek	180	4,10	1,08	-,998	548	,319
	Kız	370	4,19	1,02			
Akran İşbirliği Yönetimi	Erkek	180	3,81	1,45	1,388	548	,166
	Kız	370	3,63	1,40			
Yardım İsteme	Erkek	180	4,39	1,20	-2,637	548	,009*
	Kız	370	4,66	1,09			

*p<.05

Tablo 9’da yer alan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre "yineleme ($t_{(548)}=-4,442$; $p=,000$), açıklama ($t_{(548)}=-4,222$; $p=,000$), düzenleme ($t_{(548)}=-6,036$; $p=,000$), meta-bilişsel öz-düzenleme ($t_{(548)}=-3,690$; $p=,000$), zaman ve çalışma ortamı yönetimi ($t_{(548)}=-2,767$; $p=,006$),

yardım isteme ($t_{(548)}=-2,637$; $p=,009$), ve öğrenme stratejileri ($t_{(548)}=-4,130$; $p=,000$), cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalamalara göre farklılıklar kız öğrenciler lehinedir. "Eleştirel düşünme, emek yönetimi ve akran işbirliği" stratejilerinin kullanımı ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 10.

Öğrencilerin güdülenme durumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Güdülenme alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
İçsel Hedef Düzenleme	Gruplar arası	5,786	3	1,929	1,159	,359	
	Gruplar içi	908,668	546	1,664			
	Toplam	914,455	549				
Dışsal Hedef Düzenleme	Gruplar arası	17,493	3	5,831	3,710	,012*	1.sınıf-4.sınıf
	Gruplar içi	858,082	546	1,572			
	Toplam	875,575	549				
Görev Değeri	Gruplar arası	10,595	3	3,532	1,990	,114	
	Gruplar içi	968,804	546	1,774			
	Toplam	979,398	549				
Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	4,486	3	1,495	,912	,435	
	Gruplar içi	895,487	546	1,640			
	Toplam	899,972	549				
Öğrenme Kontrolü İnancı	Gruplar arası	45,720	3	15,240	10,032	,000*	1.sınıf-3.sınıf 2.sınıf-3.sınıf
	Gruplar içi	829,450	546	1,519			
	Toplam	875,170	549				
Sınav Kaygısı	Gruplar arası	5,525	3	1,842	1,041	,374	
	Gruplar içi	966,397	546	1,770			
	Toplam	971,923	549				

* $p<,05$

Tablo 10'da yer alan sonuçlara göre öğrencilerin güdülenme durumları "dışsal hedef düzenleme ve öğrenme kontrolü inancı" alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre dışsal hedef belirleme ($F_{(3-546)}=3,710$; $p=,012$) alt boyutundaki farklılık, 1. sınıf ($\bar{x}=5,29$; $ss=1,29$) ve 4. sınıf ($\bar{x}=4,83$; $ss=1,19$) öğrencileri arasındadır. Öğrenme kontrolü inancı boyutundaki farklılık ($F_{(3-546)}=10,032$; $p=,000$) ise, 1. sınıf ($\bar{x}=5,22$; $ss=1,25$) ile 3. sınıf ($\bar{x}=4,58$; $ss=1,37$) arasında ve 2. sınıf ($\bar{x}=5,41$; $ss=1,10$) ile 3. sınıf arasındadır. Ortalamalara göre farklılıklar 1.ve 2. sınıf öğrencilerinin lehinedir. İçsel hedef düzenleme, görev değeri, öz yeterlik algısı ve sınav kaygısı boyutlarında ise öğrencilerin güdülenme durumları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Tablo 11'de verilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrenciler tarafından kullanılan "yineleme, açıklama, düzenleme, eleştirel düşünme, meta-bilişsel öz düzenleme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi, emek yönetimi ve yardım isteme" stratejileri, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. "Akran ve işbirliği yönetimi" stratejisinde ise ($F_{(3-546)}=4,444$; $p=,004$) 1. ve 3. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığa göre 3. sınıf öğrencileri ($\bar{x}=4,04$; $ss=1,37$), 1.sınıf öğrencilerine ($\bar{x}=3,51$; $ss=1,49$) göre akran işbirliği öğrenme stratejisini daha fazla kullanmaktadır.

Tablo 11.

Öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
Yineleme	Gruplar arası	2,749	3	,916	,648	,584	
	Gruplar içi	772,075	546	1,414			
	Toplam	774,824	549				
Açıklama	Gruplar arası	1,368	3	,456	,334	,801	
	Gruplar içi	746,276	546	1,367			
	Toplam	747,644	549				
Düzenleme	Gruplar arası	2,958	3	,986	,628	,597	
	Gruplar içi	857,894	546	1,571			
	Toplam	860,852	549				
Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	,827	3	,276	,192	,902	
	Gruplar içi	782,534	546	1,433			
	Toplam	783,362	549				
Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Gruplar arası	1,372	3	,457	,558	,643	
	Gruplar içi	447,821	546	,820			
	Toplam	449,193	549				
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Gruplar arası	1,188	3	,396	,605	,612	
	Gruplar içi	357,447	546	,655			
	Toplam	358,635	549				
Emek Yönetimi	Gruplar arası	,823	3	,274	,255	,858	
	Gruplar içi	588,469	546	1,1078			
	Toplam	589,292	549				
Akran ve İşbirliği Yönetimi	Gruplar arası	26,306	3	8,769	4,444	,004*	1.ve 3. sınıf
	Gruplar içi	1077,431	546	1,973			
	Toplam	1103,738	549				
Yardım İsteme	Gruplar arası	5,901	3	1,967	1,547	,201	
	Gruplar içi	694,018	546	1,271			
	Toplam	699,918	549				

*p<.05

Tablo 12.

Öğrencilerin güdülenme durumlarının fakültelere göre farklılaşma durumuna ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Güdülenme alt boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Tukey-HSD)
İçsel Hedef Düzenleme	Gruplar arası	6,236	5	1,247	,747	,589	
	Gruplar içi	908,219	544	1,670			
	Toplam	914,455	549				
Dışsal Hedef Düzenleme	Gruplar arası	17,349	5	3,470	2,199	,053	
	Gruplar içi	858,226	544	1,578			
	Toplam	875,575	549				
Görev Değeri	Gruplar arası	14,946	5	2,989	1,686	,136	
	Gruplar içi	964,453	544	1,773			
	Toplam	979,398	549				
Öz Yeterlik Algısı	Gruplar arası	20,944	5	4,189	2,592	,025*	Eğitim F.-İİBF
	Gruplar içi	879,028	544	1,616			Eğitim F.-Fen Edb.
	Toplam	899,972	549				
Öğrenme Kontrolü İnancı	Gruplar arası	10,075	5	2,015	1,267	,277	
	Gruplar içi	865,095	544	1,590			
	Toplam	875,170	549				
Sınav Kaygısı	Gruplar arası	15,715	5	3,143	1,788	,113	
	Gruplar içi	956,208	544	1,758			
	Toplam	971,923	549				

*p<.05

Tablo 12'de sunulan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre öğrencilerin güdülenme durumları sadece "öz yeterlik algısı" ($F_{(5-544)}=2,592$; $p=,025$) alt boyutunda fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık Eğitim Fakültesi ile İİBF ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencileri arasındadır. Buna göre İİBF ($\bar{x}=4,96$; $ss=1,18$) ve Fen Edebiyat Fakültesi ($\bar{x}=4,95$; $ss=1,19$) öğrencileri, Eğitim Fakültesi ($\bar{x}=4,41$; $ss=1,37$) öğrencilerine göre "öz yeterlik algısı" ile daha fazla güdülenmektedir. Güdülenmeye ilişkin diğer alt boyutlar ile fakülte değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 13.

Öğrencilerin Kullandıkları Öğrenme Stratejilerinin Fakülteleere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrenme Stratejileri	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
Yineleme	Gruplar arası	7,874	5	1,575	1,117	,350	
	Gruplar içi	766,950	544	1,410			
	Toplam	774,824	549				
Açıklama	Gruplar arası	9,623	5	1,925	1,034	,397	
	Gruplar içi	738,021	544	1,357			
	Toplam	747,644	549				
Düzenleme	Gruplar arası	8,104	5	1,621	1,034	,397	
	Gruplar içi	852,749	544	1,568			
	Toplam	860,852	549				
Eleştirel Düşünme	Gruplar arası	15,499	5	3,100	2,196	,053	
	Gruplar içi	767,862	544	1,412			
	Toplam	783,362	549				
Meta-bilişsel Öz-Düzenleme	Gruplar arası	5,062	5	1,012	1,240	,289	
	Gruplar içi	444,131	544	,816			
	Toplam	449,193	549				
Zaman ve Çalışma Ortamı Yönetimi	Gruplar arası	3,029	5	,606	,927	,463	
	Gruplar içi	355,607	544	,654			
	Toplam	358,635	549				
Emek Yönetimi	Gruplar arası	3,166	5	,633	,588	,709	
	Gruplar içi	586,126	544	1,077			
	Toplam	589,292	549				
Akran ve İşbirliği Yönetimi	Gruplar arası	19,333	5	3,867	1,940	,086	
	Gruplar içi	1084,405	544	1,993			
	Toplam	1103,738	549				
Yardım İsteme	Gruplar arası	16,845	5	3,369	2,683	,021*	Müh. Fak-Turizm YO.
	Gruplar içi	683,073	544	1,256			
	Toplam	699,918	549				

* $p<.05$

Tablo 13'e göre öğrenme stratejilerinin kullanımı sadece "yardım isteme" ($F_{(5-544)}=2,683$; $p=,021$) stratejisinde fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu farklılık, Mühendislik Fakültesi ile Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri arasındadır. Bu farklılığa göre Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencileri ($\bar{x}=4,88$; $ss=1,36$), Mühendislik Fakültesi ($\bar{x}=4,34$; $ss=1,20$) öğrencilerine göre daha fazla yardım isteme stratejilerini kullanmaktadır. Öğrenme stratejilerine ilişkin diğer alt boyutlar ile fakülte değişkeni arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler çalışma evreni kapsamında yapılmıştır. Araştırma bulguları doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Üniversite öğrencileri öğrenmeye daha çok içsel hedeflerle güdülenmektedir. Bunun yanında dışsal hedefler ve öğrencilerin öğrenme çabalarının olumlu sonuçlarına olan inançları, güdülenmelerinde etkili olan diğer önemli faktörlerdir. Hanrahan'ın (1998) belirttiği gibi içsel güdülenmede önceki bilgiler, öğrenilecek konuya duyulan ilgi ve gerekmediği halde daha fazla zaman ve emek harcamaya duyulan isteklilik gibi etkenler öne çıkmaktadır. Dışsal güdülenmede ise, öğrenci ve öğretmen arasında iyi sosyal ilişkiler geliştirme ve gelecekte iyi bir meslek sahibi olabilmek için başarılı sınav sonuçları elde etme isteği gibi faktörler etkilidir. Bu anlamda içsel ve dışsal faktörler, öğrencinin daha fazla çalışmasını ve öğrenme görevini yerine getirmek için özel bir çaba göstermesi ile sonuçlanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin yeterli düzeyde içsel ve dışsal hedefler doğrultusunda güdülenebilmeleri için öğretmenler, öğretmen merkezli öğretim yöntemlerinden ziyade, bilgi aktarımı sürecinde öğrencilerle karşılıklı etkileşime gereken önemi vermelidir. Öte yandan öğrencilerin başarıya yönelik güdülenmelerini artırmak için Ülgen'e (1995) göre, öğrencilerde öncelikle içsel kaynaklı güdülenmeler geliştirilmelidir. Bunun için öğretim programlarındaki hedefler, öğrenciler için ulaşılabilir, açık, standardı belirlenmiş ve özendirici olmalıdır. Bu bağlamda elde edilen araştırma bulgusu dikkate alındığında, fakülte ve yüksekokulların öğretim programlarında yer alan hedeflerin üniversite öğrencileri için yeterince açık olduğu söylenebilir. Diğer bir bulguya göre sınav kaygısı öğrencileri güdülemede en az etkili olan unsurdur. Bu bulguyu destekler nitelikte olan Watson ve arkadaşlarının (2004) yürüttükleri araştırmada, üniversite öğrencilerinin güdülenmesinde sınav kaygısının etkili olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin öğrenme çabalarının sadece sınav dönemleriyle sınırlı olmadığı ve içsel ve dışsal hedefler doğrultusunda güdülenerek belirli bir hedef doğrultusunda öğrenmeye istekli oldukları söylenebilir. Bununla ilgili olarak Woolfolk (2007), öğrencilerin öğrenmeye daha iyi güdülenebilmeleri için çevre, koşullar ve sosyal ilişkilere yönelik düzenlemelerin gerekli olduğuna dikkat çekmiştir.

Araştırmada elde edilen diğer bulgulara göre üniversite öğrencileri en fazla *düzenleme, yineleme ve açıklama stratejilerini* kullanılmaktadır. Grup çalışmalarından yararlanarak *akranlarla işbirliği içinde öğrenme* ise öğrenciler tarafından en az tercih edilen öğrenme stratejisidir. Üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik daha çok düzenleme stratejilerini kullanmaları, onların bilgileri sınıflandırma ve önceki öğrenilenlerle bağlantılar kurma gibi öğrenme etkinliklerini yeterince uyguladıklarını göstermektedir. Bunun yanında yineleme stratejisinin öğrenciler arasında yaygın olarak kullanımı ise, öğrencilerin ezberleyerek öğrenmeye ağırlık verdiklerine işaret etmektedir. Burada önemli olan öğrencilerin karşılaştıkları yeni bir bilginin ezberlenmesi veya uzun süreli bellekte kodlanması gerektiğine karar verebilmeleridir. Öte yandan öğrenciler arasında açıklama stratejilerinin yaygın olarak kullanımı ise öğrencilerin yorumlama ve benzerlik oluşturma gibi öğrenme etkinliklerini uygulayarak, anlayarak öğrenmeyi gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Diğer taraftan

akranlarla işbirliği içinde öğrenme stratejisinin en az kullanılan strateji olması, günümüz toplumlarında bireyselliğin yaygınlaşmış olmasından, akranlar arası iletişim kopukluğundan veya akademik başarıya yönelik öğrenciler arasında oluşan rekabet ortamından kaynaklanmış olabilir. Barutçugil'in (2004) ifade ettiği gibi günümüzün gelişen ve değişen çevresel koşulları içerisinde bilgi paylaşımına yatkınlık, iş dünyası için bireylerde aranan temel nitelikler arasındadır. Bu bakımdan elde edilen araştırma bulgusu dikkate alındığında üniversite öğrencilerinin grup çalışmalarına katılım bakımından kendilerini geliştirme ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir. Bir başka bulguya göre *emek yönetimi* stratejisi, öğrenciler tarafından en az kullanılan stratejiler arasındadır. Bu bulgudan hareketle öğrenmeye aktif katılım sürecinde üniversite öğrencilerinin, ortaya çıkan bir takım engeller karşısında çabayı ve dikkati devam ettirebilme konusunda pek ısrarcı olmadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Üniversite öğrencileri tarafından *meta-bilişsel stratejiler*, *eleştirel düşünme*, *yardım isteme ile zaman ve çalışma ortamı yönetimi* stratejileri düşük düzeyde kullanılmaktadır. Bu bulgudan hareketle meta-bilişsel stratejilerle ilgili olarak, öğrenme amacını belirleme, öğrenilen bilgilerin kontrolü ve öğrenme sürecinde amaçlı bir şekilde hareket edebilme etkinliklerine yönelik, üniversite öğrencilerinin kendilerini geliştirme ihtiyacı içinde oldukları söylenebilir. Bununla ilgili olarak Fidan (1960), öğrenmeye yönelik sahip olunan bir amacın, bireyin güdülenmesinde ve başarı elde etmesinde önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre eleştirel düşünme stratejilerinin yaygın olarak kullanılmaması ise; fakülte ve yüksekokullardaki öğretim programları ile kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencileri eleştirel düşünmeye yeterince yöneltememesi veya daha önceki öğretim kademelerinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin yeterince geliştirilememiş olması veya öğrencilerin mevcut bilgileri sorgulamadan olduğu gibi kabul etmeyi tercih ettikleri şeklinde açıklanabilir. Nitekim toplumsal gelişmişliğin önemli bir ölçütü, düşünen bir toplum olabilmektir. Düşünen bir toplum ise eleştirel düşünme becerisine sahip, sorgulayan bireylerle mümkündür. Bu anlamda öğrencilerde ana sınıfından itibaren eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmek için Erden ve Akman (2001), okullarda öğrencilere problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekerek, okullarda yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamışlardır: (i) Öğrencileri problem çözmeye teşvik etmek için öğrencilerde merak uyandıracak problemler seçilmelidir, (ii) problem çözümüne yönelik öğrencilerin çeşitli denenceler önermesine ve bunların doğruluğunu test etmelerine olanak sağlanmalıdır ve (iii) öğrencilere düşüncelerini serbestçe açıklamaları için izin verilerek, onların yaratıcı düşünceleri pekiştirilmelidir. Bununla ilgili olarak Ülgen (1995), öğrencilerin kendi kendine karar vermeleri konusunda cesaretlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özden (2010) ise eğitim sisteminin öğrencilere potansiyellerini geliştirme fırsatı vermesi ve ülke kalkınmasında etkin rol oynayabilmesi için program içeriğinin ve ders işleme yöntemlerinin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilimsel düşünme, ilişkisel düşünme, akıl yürütme gibi becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan Yıldırım'a (2004) göre okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kademelerinde öğrencilere öğrenmeyi öğretmek temel amaç olmalıdır. Diğer bir bulguya göre yardım isteme stratejisinin kullanımı, üniversite öğrencileri tarafından pek tercih edilmemektedir. Bununla ilgili olarak herhangi bir konuyla ilgili öğretim üyelerinden veya akranlardan gereken yardımı isteme konusunda iyi sosyal ilişkilerin öneminin ön plana çıktığı

söylenabilir. Zaman ve çalışma ortamı yönetimi stratejilerinin diğer stratejiler arasında alt sıralarda yer almasıyla ilgili olarak da, üniversite öğrencilerinin öğrenme amaçlarına yönelik zaman planlaması yapma ve kendilerine uygun bir çalışma ortamı oluşturma bakımından yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları düşünülebilir.

Üniversite öğrencilerinin kullandıkları öğrenme stratejileri esasında pek çok etkene bağlıdır. Bununla ilgili olarak Özkal ve Çetingöz'ün (2006) yürüttükleri araştırmada bir derse yönelik sahip olunan olumlu tutumların, kullanılan öğrenme stratejilerini etkilediği soncuna ulaşılmıştır. Kullanılan öğrenme stratejileri ise Dikbaş ve Hacı'nın (2008) elde ettikleri araştırma sonucuna göre akademik başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik Erden ve Akman (1997;2001), okulun en önemli işlevleri arasında öğrencilere öğrenme stratejilerini etkin kullanma becerisi kazandırmak olduğuna dikkat çekerek; genellikle altıncı sınıftan itibaren öğrenme stratejilerinin giderek daha etkili bir biçimde kullanılmaya başlandığını ve ilkökul yıllarında öğrencilere öğrenme stratejileri ile ilgili uygulamalar yaptırılarak, öğrencilerde bu becerilerin gelişmesine yardımcı olunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bir başka bulguya göre kız ve erkek öğrencilerin güdülenme durumları benzerlik göstermektedir. Bu bakımdan aynı öğrenme amacının kız ve erkek öğrenciler arasında benzer güdülenme durumları oluşturduğu söylenebilir. Öğrenme stratejilerinin kullanımında ise kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre yineleme, açıklama, düzenleme, meta-bilişsel öz-düzenleme, zaman ve çalışma ortamı yönetimi ve yardım isteme stratejilerini daha fazla kullanmaktadır. Sınıf düzeyine ilişkin sonuçlara bakıldığında ise birinci sınıf üniversite öğrencileri, dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla dışsal hedeflerle güdülenirken; birinci ve ikinci sınıfa devam eden üniversite öğrencilerinin öğrenme çabalarının başarıyla sonuçlanacağına olan inançları, üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazladır. Bunun yanında üniversite öğrencilerinin kullandığı öğrenme stratejileri sınıf düzeyine göre genel olarak benzerlik göstermekle birlikte; üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre akran işbirliği öğrenme stratejisini daha fazla kullandığı belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak üst sınıflarda arkadaşlık ilişkilerinin daha işbirlikçi düzeyde olduğu düşünülebilir. Öte yandan fakülte değişkenine göre üniversite öğrencilerinin güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri genel olarak farklılık göstermemekle birlikte; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme etkinliğini başarmaya ilişkin öz-yeterlik algıları, İİBF ve Fen Edebiyat Fakültesi öğrencilerine göre daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bunun yanında Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu öğrencilerinin, Mühendislik Fakültesi öğrencilerine göre daha fazla "yardım isteme" stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda üniversite öğrencilerinin öğrenmeye yönelik genel olarak benzer şekillerde güdülendiği ve benzer öğrenme stratejilerini kullandığı söylenebilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin genellikle belirli bir amaca yönelik öğrenme girişiminde bulunduğu, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren öğrenme stratejilerini yeterince kullanmadığı ve işbirliği içinde öğrenmeyi pek tercih etmediği söylenebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sıralanabilir: Yapılandırmacı

yaklaşım üniversitelerde hayata geçirilmelidir; okul öncesinden itibaren öğrenme stratejilerinin kullanımı öğrencilere öğretilmelidir; öğretimin her kademesinde öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bir takım yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır; üniversite öğrencilerinin farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmeleri için yazılı sınavların yanında proje ağırlıklı ve grup çalışmalarını gerektiren değerlendirmeler yapılmalıdır; derslerin işlenişinde öğretim üyesi ve öğrenciler arasındaki iletişimin çift yönlü olmasına dikkat edilmelidir; bunlara ek olarak toplumsal kültürün öğrenmeye etkisi dikkate alındığında, öğrenmeyi destekleyen bir toplum kültürü oluşturabilmek amacıyla karar alıcılar tarafından makro düzeyde birtakım girişimlerde bulunulmalıdır; yeni araştırmalar için ise, öğrenme stratejileri ile kullanılan öğretim etkinlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik bir araştırma tasarlanabilir, bunun yanında öğrencilerin güdülenme durumları ile kullandıkları öğrenme stratejileri nitel araştırma yöntemleriyle desteklenerek araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak* (A. Tekcan, Çev.). İstanbul: Rota.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 230-249.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. K. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 69-76.
- Erden, M., & Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş.
- Erden, M., & Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş.
- Fidan, N. (1960). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri*. Ankara: Nobel Akademik.
- Hanrahan, M. (1998). The effect of learning environment factors on students' motivation and learning. *International Journal of Science Education*, 20(6), 737-753.
- doi:10.1080/0950069980200609

- İkiz, E. (2010). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. İçinde E. Deniz (Ed.). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Maya.
- Özden, Y. (2010). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D.(2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 46, 259-27.
- Phillips, D. C., & Soltis, J. F. (2005). *Öğrenme perspektifleri* (S. Durmuş, Çev.). Ankara: Nobel Yayın.
- Pintrich, P.R., Smith, D.F., Garcia, T., & McKeachie, W.J.(1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813. doi: 10.1177/0013164493053003024
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W.J.(1991). *A manuel for the use of the motivated strategies for learning*. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan (ERIC No:ED338122).
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracaloğlu, A.S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- Senemoğlu, N. (2009). Eğitimin psikolojik temelleri. İçinde V.Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Serper, Ö. ve Aytaç, M. (2000). *Örnekleme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sönmez, V. (Ed.). (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. İçinde *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı.
- Stoffa, R.C. (2009). *An examination of the factors underlying the motivation and learning strategies of generation 1.5 Korean American students* (Yayımlanmamış doktora tezi). Duquesne University, School of Education.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Bilim.
- Watson, M., McSorley, M., Foxcroft, C., & Watson, A. (2004). Exploring the motivation orientation and learning strategies of first year university learners. *Tertiary Education and Management*, 10(3), 193-207. doi:10.1080/13583883.2004.9967127
- Woolfolk, A. (2007). *Educational psychology*. Boston: Pearson Education.
- Yıldırım, R. (2004). *Öğrenmeyi öğrenmek*. İstanbul: Sistem.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Maarif Islahından Medeniyet İnşasına: İsmail Gaspıralı ve Ziya Gökalp

From Education Reform to Building Civilization: İsmail Gaspıralı and Ziya Gökalp

Halis Adnan Arslantaş¹

ÖZET

İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Türk düşünce sisteminin mümtaz simalarındandır. İsmail Bey Gaspıralı 19. yüzyılın sonunda resmi Ruslaştırma politikasına cevap olarak Tatar ve Azerbaycan Türkçülüğünün doğmasında etkili olan “Dilde, fikirde, işte birlik” ruhunun mimarıdır. Ancak “Dilde, fikirde, işte birlik” ruhunu sadece Rusya’da yaşayan Müslüman Türklerin Dilde, fikirde, işte birliği olarak görmek bu ruha sadece bir yönüyle bakmak anlamına gelir. Çünkü bu ruh, bir yandan Rusya’da yaşayan bütün Türklerinin birliğini diğer yandan da tüm Türklerinin dinî, kültürel, dilsel birliğiyle İslam dünyasının güçlenmesi isteğinin dışı vurumundan başka bir şey değildir. Gaspıralı gibi Ziya Gökalp te bir milleti millet yapan temel değerleri sosyoloji biliminin verileriyle tanımlayıp dizgeleştirmiş ve buradan milli bir Türk düşünce yapısı ortaya çıkarmıştır. Sosyolojide araştırmalar vasıflama ile başlar; açıklama ile biter. Bu başlama ve bitiş süreci ya doğrudan ya da dolayısıyla gözlemle gerçekleşir. Dolayısıyla gözlemin konusu geçmişle ilgili bir vasıflamadır. Bir şeyi görmeyen onu görenlerden öğrenir. Örneğin, etnografi incelemelerini bürolarında yürütmek isteyenler seyyahların gezi notlarından yararlanırlar ki bu gerçek anlamda tarihle ilgili değildir; olsa olsa günün olaylarını vasıflamaya yarayan doğrudan doğruya bir gözlem sayılır. Dolayısıyla gözleminde söz, şahit, kaynak ve belgelere bırakılır. Başkalarının yazdığı, gördüğü olgular bilinir. Bu süreçte gerçeğe iki aşamada ulaşırlar. Biri bu tanık, kaynak ve belgeleri arayıp bulmakla, ötekisi de bu belgeleri değerlendirmeklerdir. Bu ise belgeleri toplamak ve doğruluklarını tartışmak demektir. Dolayısıyla gözlemle elde edilen bilgiler çarpıtılmadan, ön yargılardan uzak gerçekleştirilen tarafsız ve objektif bir çalışma ile ortaya konulmak zorundadır. Bu nedenle bu araştırmada dolayısıyla gözlem kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İsmail Gaspıralı, Ziya Gökalp, medeniyet, eğitim

ABSTRACT

İsmail Gaspıralı and Ziya Gökalp are the two distinguished figures of Turkish intellectual life. İsmail Gaspıralı coined the phrase “Unity in language, mind and action” and the spirit which was influential in emergence of Tatar and Azerbaijan Turkism in response to formal Russianization policy. However, considering “Unity in language, mind and action” spirit only for the unity of Muslim Turks living in Russia means looking only one aspect of this spirit. Since this spirit is not just for the unity of all Turks living in Russia but for the expression of the will towards Islamic World to strengthen by all Turks’ religious, cultural and linguistic unity. Ziya Gökalp, like Gaspıralı, has systematized the basic values which form society by identifying with of sociology science the data. He also formed a national Turkish mentality. The research in sociology began with qualification; ends with explanation. The beginning and ending of this process takes place either direct or indirect observation. Thereby, the topic of the observation is a qualification of the past. The person who does not see something learns it from the ones who has seen it. For instance, the ones who want to conduct ethnographic investigations in their offices need to make use of the travel notes of travellers. This is not related to the data in real terms, however it can be considered as a direct observation which aims to qualify today’s events. Accordingly, the word in observation is given to witnesses, sources and documents. The facts written and seen by the others are known. In this process, the truth is attained in two phases. First one is to search and find these witnesses, sources and documents; the second one is to evaluate these documents. This means to collect the documents and discuss the accuracy.

¹ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, haarslantas@gmail.com

Consequently, the data obtained by observation has to be presented without being distorted, unbiased, an objectively. For this reason, in this research an indirect observation has been used.

Key Words: *İsmail Gaspıralı, Ziya Gökalp, civilization, education*

Tarihinin çeşitli devirlerinde buhranlı dönemler yaşayan Türk milleti, akılcı ve basiretli mücadelelerle yaşadığı buhranlardan başarıyla çıkmıştır. Türk milleti günümüz dünyasında da karşı karşıya bulunduğu karmaşık ve çetin meselelerle yine aynı şekilde akılcı ve basiretli bir tutumla mücadele etme ve çözüm yolları bulma imkânına sahiptir. Bu çetin dönemeçte Gökalp (Dağdaş 2006:86) gibi İsmail Gaspıralı'nın da düşünceleri artık daha iyi anlaşılmaktadır.

Gaspıralı ve Gökalp'in fikirleri temelde varlık, bilgi ve değer idraki üzerine kurulmuş bir medeniyet tezahürüdür. Çünkü medeniyet, geniş anlamda ele alındığında, bir toplumun düşünce, duygu, ahlak, edebiyat, sanat, siyaset, fen bilimleri ve teknik gibi, maddi ve manevi alanda aynı yönü, aynı hızı ve aynı duyarlılığı izah eden bir gerçekleşşi olarak tanımlamak mümkündür. Bu gerçekleşme biçiminin tarihi süreç içindeki tezahürleri, o toplumun varlık, değer ve hakikat idrakinin olduğu gibi, aynı zamanda kendi ben idrakinin de somut göstergeleri olarak ortaya çıkar. Doğrusu, bir medeniyetin temel dinamiklerini onun yaslandığı varlık tasavvuru, bilgi ve değer idraki oluşturur. Bu gün yaşayan medeniyetler arasındaki farklılıklar da nihai anlamda, bu medeniyetlerin varlık, bilgi ve değer idraklerindeki farklılıklardan kaynaklanır (Koç 2012: 436).

Gaspıralı ve Gökalp'in fikirleri Türk toplumunun varlık, bilgi ve değer anlayışına dayanmaktadır. Her ikisinin düşünce dünyasının gerçekleşme biçiminde onların fikri boyutlarını ifade eden dil, davranış boyutlarını ifade eden tefekkür ve iyi olanı yapmayı önceleyen iş boyutları olgu-değer ayrımı olmayan mükemmel bir birliktelik oluşturmuştur. Gaspıralı ve Gökalp'in fikirleri tüm Türk halkları için ilke ve idealler bütünü olarak var olmuş, kişisel yaşamları da onların ne kadar ilke ve ideal insanı olduklarını göstermiştir. Nitekim 8 Mart 1851 yılında Bahçesaray yakınlarındaki Avcıköy'de dünyaya gelen İsmail Bey'in annesi Kırım'da soylu bir ailesinin kızı olan Fatma Sultan Hanım, babası ise Kırım'ın sahil kesiminde yer alan Gaspıra köyünde doğmuş olan Mustafa Ağa'dır (Kolcu 1999:5). Gaspıralı, fikirleri, emelleri son derece ulvi, özel hayatı ise gösterişten uzak ve sade olan bir şahsiyettir (Seydahmet, 1996: 16). 23 Mart 1876'da Diyarbakır'da doğan ve fikirleriyle Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin düşünce temellerinin harcının oluşmasına katkısı olan Ziya Gökalp ise *Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak* ile *Türkçülüğün Esasları* ve *Türk Töresi* adlı eserleri başta olmak üzere, kitap ve makaleleriyle Gaspıralı gibi bir kutup yıldızı olmayı başarmış ve yoksulluk içinde vefat etmiştir (Birinci, 1988: 174).

Gaspıralı ve Gökalp 19. yüzyılın sonları ve 20. yüzyılın başlarında Türk dünyasında yaşayan insanların kimlik bilincine ulaşmalarında oldukça etkili olan isimlerdir (Akçalı, 2003: 9). Özellikle Gaspıralı'nın milli fikirleri sadece Kırımı etkilememiş (Seydahmet, 1996: 52) ılımlı, tamamlayıcı ve pratikliği nedeniyle Bulgaristan (Turan, 2003:158) ve Rusya Türkleri arasında

hissedildiği kadar Türkiye, Mısır ve hatta Hindistan Müslümanları arasında da etkili olmuştur (Lazzerini, 1995:52).

Gaspıralı ve Gökalp'in ilke ve ideallerinde Türkçe konuşan insanların tamamı tek bir Türk halkıdır. Türkler yalnız ve küçük birimler değildir. Bunu onlara idrak ettirmek gerekmektedir. Türkler sadece bu idrak sayesinde kazanacakları manevi güçle ortak problemlere ortak çözümler bulabileceklerdir (Baykara, 2003:208-209). Örneğin Rusya, Türk halkları arasında bağlantılar ne kadar zayıf ve güçsüz olursa, kendisi için o kadar iyi ve faydalı olacağının farkındadır (Osmanova, 2003:111). Nitekim Rus hükümeti XX. Asrın ikinci yarısında emri altındaki sınır kolonilerini idari ve coğrafi bölümlenmeyle tam bir düzene oturtmuştur. Gayri-Rus halkların siyasi-sosyal düzenini değiştirme, kendisine uygun bir biçime sokma ve onların ferdi ve milli kimliklerini ortadan kaldırma hedef olarak ortaya konmuş ve bunların uygulanması çok katı bir kontrolle gerçekleştirilmiştir (Mektep, 2003:145).

Gaspıralı ve Gökalp, ideal ve ilkelerini hayata geçirme yollarından bir tanesi olarak belki de en önemlisi olarak eğitimi görmüşler, ilke ve ideallerini eğitim üzerinden hayata geçirmeye çalışmışlardır. Onlara göre, coğrafyaların farklılığına rağmen bir birlik oluşturma yolu eğitimden geçmektedir. Yine onlara göre eğitim, varlık ve değer idrakiyle bireysel olduğu kadar varlık bilinciyle de tam bir toplumsal var oluşun adıdır. Bu nedenle hayatın her alanında bir biriyle tutarlı bir yaşam politikası meydana getirmek gerekmektedir. Bunun için de bu idealin gerçekleştirilebileceği bir okula ihtiyaç vardır. Onlara göre okul, yaşam politikasının ortaya konulacağı, ilke ve ideallerin içerim uzantılarının düşünce, değer ve davranış biçimi olarak somutlaşacağı yerdir. Bu bakış açısının sonucu olarak Gaspıralı'da *cedidcilik*, Gökalp'te maarif reformu, Türk dünyasının siyasi merhalelerinin bir neticesi olmuştur. Gaspıralı'yı Özellikle böyle düşünmeye iten birçok nedenden söz edilebilir. Örneğin Ortodoks misyoner Nikolay İlminskiy'in Türk boyları arasında Kiril harfleriyle yazılmış ayrı ayrı mahalli dilleri empoze etmesi ve Hristiyanlaştırma faaliyetlerinin o coğrafyada Türkler üzerinde uygulanması (Mektep, 2003:145) ayrıca Rus Çarlığının Türkistan'da lehine hizmet edecek ufak kabile edebi lisanlarını vücuda getirmeye çalışması, eğer, 1883 ile 1914 yılları arasındaki dönemi göz önünde tutarsak, o sıralarda dünyadaki Türk yazı dillerinin sayısı çok azdır (Kocaoğlu, 2003: 51) yine İlminskiy'in 27 Haziran 1891'de devlet adamlarına yazdığı mektupta ancak her kabilenin şivesinin işlenmesiyle bunların milliyet ve din itibarıyla birleşmelerinin, Tatar ve Müslüman olmalarının önüne geçilebileceğinden bahsetmesi, yani Müslüman Türk kavimlerinin Ruslara yaklaşımları ve Hristiyan olmaları için öncelikle her kavmin konuşma dilinin edebi dil haline getirilmesi ve birbirlerinden kelime almalarına izin verilmemesi gerektiğini ısrarla anlatması ve Rusçanın gün geçtikçe halk arasında daha çok kullanılmaya başlaması (Yüksel, 2003:28) bu cereyanın umumileşmesi ve kökleşmesi dil birliğinin ve neticede milli birliğin temelinden yıkılması ve Ruslaşmaya doğru yol açılması, Kırım'daki Türk asillerine karşı uygulanan mülayim politikaların değiştirilmesi, ülkenin en güzel beldelerinin özellikle güney sahillerinin Çariçe ya da Çarların gözdelelerine, Rus subaylarına ve bazı saygın kişilere tahsis edilmesi, din adamlarına verilen yetkilerin oldukça kısıtlanması, vakıf idarelerine el konulması, milli ve İslami eğitim-kültür müesseselerinin birer birer kapatılması, Türk halkının cehalet ve taassubun perdesi altında uyutulması, milli tarihinin ve parlak geçmişinin öğretilmesinden mahrum bırakılması gibi nedenleri de etkin

nedenler arasında sayabiliriz. Gaspıralı, kendisini harekete geçiren bu türden nedenlere karşı dik durmuş, Ortodoks kilisesinin müdahalelerine izin vermemiş, müftü gibi din adamlarının belirlenmesi işini bizzat kendisi yapmıştır (Bozkurt, 2003:38).

Gaspıralı, ortak sorunlara ortak çözümler bulabilmek için Osmanlı ve Rusya Müslümanları arasındaki aydınlarla hiçbir şekilde irtibatını kesmemiş, sık sık İstanbul'a gelmiş ulema ve devlet ricali ile görüşmüş, Türklüğün kalkınması için siyasi, iktisadi ve kültürel alanlarda her gelişimi desteklemiştir. Örneğin Şemsettin Sami, Mehmet Emin, Ahmet Mithat, Necip Asım beyler gibi devrin aydınlarıyla daima temasta bulunmuştur (Temizyürek, 2003: 71-80). Yusuf Akçura, Ahmet Ağaoğlu, Ali Hüseyinzade, Mehmet Emin Resûlzade'nin Türklerin dil ve kültür birliği için gösterdikleri faaliyetleri heyecanla desteklemiştir. Aydınların ve gençlerin faaliyet merkezi olan Türk Derneği, Kırım Talebe Cemiyeti, Türk Ocağı, Rusyalı İslam Talebe Cemiyeti gibi cemiyetler, Mizan, Türk Yurdu, Halka Doğru, Türk Sözü gibi dergiler Gaspıralı'nın ilgisini çekmiş ve sempatisini kazanmıştır. Zira bu cemiyet ve dergiler Türk dili ve kültür birliği için faaliyet göstermişlerdir (Yüksel, 2003:36).

Türk halkları birbirinden farklı siyasi ve sosyal dönemlerden geçmiştir. Komşu ülkelerle ilişkiler yabancı dillerden etkilenmeyi de beraberinde getirmiş, bu da dilin değişmesine neden olmuştur. Ortak alfabe ve dilin kardeş Türk halklarının birbirleriyle yakınlaşmasına, manevi ve medeni miraslarını ortak kullanmalarına ve geliştirmelerine etkisi küçümsenemez (Mektep, 2003:149). Bu nedenle Gaspıralı ve Gökalp, Millet kavramının unsurlarından bir tanesi olan dil birliğinin o dili konuşan insanların yaşadıkları bölgeye ve konuştukları lehçelere bakılmaksızın bütün hepsini tek bir millet sıfatıyla sembolize ettiğinin gayet iyi farkındadır. Bu farkındalıkla onların çabaları Türk birliği fikrini de gün geçtikçe kuvvetlendirmiştir. Örneğin, Gaspıralı'ya göre ismi olmayanın özü de yok gibidir. Rusya Müslümanları cins itibarıyla kimlerdir? Yani isimleri nedir? Tatar denmesi, Başkırd denmesi, Kırgız denmesi, Kaşgari denmesi, Şirvanlıdır denmesi, Karabağlı, Kırımlı denmesi Rus ulemasınca geliştirilmiş bir isimlendirmelerdir. Oysaki bu anılan isimler Türkoğlu Türk'tür. Yirmi milyonu yirmi isimle anmak yerine bazı isimleri çıkarıp, Kazan Türkleri, Kırım ve Kafkas Türkleri, İran, Anadolu, Sibirya, Kaşgar, Mavraunnehir, Hokand Türkleri denmelidir ve bu adet haline getirilmelidir (Bozkurt, 2003:38-45).

Gaspıralı ve Gökalp'in "Maarifin Islahı" ile ilgili düşüncelerini oluşturan gerekçeler ve çözüm önerileri ölümünün üzerinden yıllar geçse de aynı tazelik ve güncelliğini korumuştur. Ancak bu konu Türk aydınları arasında büyük bir kabul görse de kesin ve sürekli bir başarı sağlanamamıştır.

Türk dilini, eğitimini (Seydahmet, 1996:16) kısaca, Türk milletini düşünmek ve araştırmak İsmail Gaspıralı ve Ziya Gökalp için ayrı bir öneme sahiptir. Bu önem her iki düşünür için de "Dilde, Fikirde ve İşte Birlik" şeklinde Gaspıralı tarafından çıkarılan ve sonuna kadar misyonuna sadık kalınan (Lazzerini, 1995: 52) ve Gaspıralı'nın Osmanlı devletiyle ilişkisini başlatan ve hemen her sayısında Osmanlı'dan söz eden, adını Şinasi'nin (1826-1871) İstanbul'da neşretmiş olduğu Tercüman-ı Ahval'inden alan (Emirhanov, 2005:73) Tercüman gazetesinin (Türkoğlu, 2003:61) başlığının altında çok güzel bir cümle ile formüle edilmiştir. Bu formül milleti yeniden birleştirme yolunda gazeteciliğin ne kadar önemli bir faktör

olduğunu göstermesi açısından da önemlidir (Gökalp 2007: 45). Aynı önem, Gökalp'in Genç Kalemler ve Yeni Mecmuada yer alması (Celkan, 1990:7) ve Türkçülükteki ilkesi “dilde, düşüncede ve işte birlik” olan tercümanın Kuzey Türklerinin anladığı kadar Doğu Türklerinin de anlayabileceği bir dilde yazıldığını dile getirmesi ve bütün Türkler'in aynı dilde birleşebileceğine bu gazeteyi canlı bir kanıt olarak göstermesini (Gökalp, 2004: 7) burada dile getirebiliriz.

Gökalp'in Tercüman gazetesinin özellikle İstanbul, Bakü ve Kazan gibi üç önemli kültür merkezinde XIX. yüzyılın ikinci yarısıyla XX. yüzyıl başlarında okuyucu kitlesi bulmuş olması (Kocaoğlu, 2003: 50) Tercüman gazetesinin ve gazeteciliğin önemini bir kez daha ortaya koymuştur. Ayrıca Tercümanın tek bir sayısını okuyan bir Türk, bu suretle Türk dünyasının her tarafını dolaşmış gibi olmuş, her tarafın dertlerini, hayırlı milli teşebbüslerini öğrenmiş ve neticede bütün Türklük hakkında bilgi ve inancını kuvvetlendirebilmiştir. Ancak bu bilgi ve inancın kuvvetlendirilmesi siyasal bir birlik fikrini o zaman için içermemektedir. Gaspıralı'ya göre bunu başaracak olanlar daha sonra gelenlerdir yani gelecek nesillerdir. Şimdilik yapılması gereken şey, manevi birliği başarmak, dilleri birleştirmektir (Yüksel, 2003: 32-33). Gaspıralı'nın Türklerin dilde, fikirde ve işte birliği şiarı, siyasi bir program veya harekettten ziyade böyle bir birliğin “sosyo-kültürel yapısını hazırlayabilmek” çalışmasıdır.

Bir milletin medeniyet inşası için dil ve eğitimin kaçınılmaz bir öneme sahip olduğunun farkında olan İsmail Gaspıralı, dilde birliğin gerçekleştirilmesi için kullanılmakta olan Türk Lehçelerindeki kelimelerin Osmanlı Türkçesinin en gelişmiş şekli olan İstanbul şivesine uyarlanmasını, mümkün mertebede gayri milli dil ve kuralların Türkçeden arındırılmasını ve okuma-yazma bilenlerin anlamadığı Arapça ve Farsça tabirlerin Türk dilinden tasfiyesini önermiştir. Burada Gaspıralı'nın dile getirmeye çalıştığı şey, toplumun kendi sosyal yapısı ve gerçekliğiyle uyumlu ve sade bir dil kullanımını önermektir. Bu nedenle Türk dilinin birinci ıslahçısı Ali Şir Nevai ise, ikincisi hiç şüphesiz Gaspıralıdır (Bozkurt 2003:41). Aynı öneri, Ziya Gökalp'te edebiyatın ülkelerin kendi sosyal yapılarına uygun hale getirilmesiyle millileşebileceğini ve sadece bu şekilde ondan bir fayda sağlanabileceğini savunmak şeklinde kendisini göstermektedir. Kısaca fert ya da cemaatlerin bir araya gelmesi değil, toplumları oluşturan her türlü müessesenin birbirine uyumlu şekilde var olması ve fonksiyonlarını icra etmesidir. Bu durum bütün fertlerin veya büyük çoğunluğun aynı fikirde olması, aynı istikamette hareket etmesi ya da tepeden bir güçle dikte edilecek bir “birlik” durumu değildir. En küçük toplum biriminden en büyüğüne kadar hepsinin ortak müşavere ve karar alma platformlarına sahip olmaları, bunun organlarını oluşturmaları ve bunları müesseseleştirmeleridir (Göçgün, 2003: 212). Böyle olduğu takdirde, farklı fikir ve tavırlar bozgunculuğa değil, olsa olsa görüş zenginliğine yol açabilmektedir. Bu şekilde teşkilatlanmış birim ve organizmalar ona göre toplumların modernleşmelerinin (zamana cevap verebilmelerinin) asli unsurlarındandır. Modernleşme (zamana cevap verebilmek) yahut terakki yaşanan çağda var olmanın asli şartıdır (Kırımlı 2003:20). Bu şartı gerçekleştirmek için sahte eğitimden kaçılmalı sosyal gerçekliğe ve kültüre dönüş sağlanmalıdır. Gerek Gaspıralı gerekse de Gökalp'te maarif konusunda yapılması gerekli olan şey böyle bir reform düşüncesine sahiptir. Çünkü onlar Maarif konusunda yapılacak reform hareketleri

sayesinde Türk kültürünün oluşturduğu bir medeniyet inşası tezi ileri sürmüşlerdir. Bu sunumla her iki düşünürün medeniyet inşası tezlerindeki ortak yönler belirlenmiş ve böylece dil, fikir ve eylem birlikteliğinin bir medeniyet kurma tezini formüle edişi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Gökalp'in Osmanlı içerisinde yaşayan Türk aydınlarını Gaspıralı'nın Rusya'da başlattığı harekete katılmaya davet etmesi bu ortak tavır alış isteğinin önemli bir göstergesidir (Saray, 1993: 54).

Gaspıralı ve Gökalp'in inşasını düşündükleri medeniyetin ilk hareket noktası ortak bir dil oluşturabilecek olan Osmanlı Türkçesini hareket noktası olarak seçmektir. Çünkü Osmanlı Türkçesi birçok Arapça ve Farsça kelime ve terkip içermiş olsa da, Türk lehçeleri içerisinde en gelişmiş ve edebi mirasa sahip olan lehçedir. Gaspıralı'ya göre sade ve günlük yaşamdaki Osmanlı lehçesini kullanmak demek çok geniş kitlelere ulaşabilmek demektir. Bu ulaşma sürecinde kısa ve basit tümceler kullanılmalı, dil öyle yalınlaşmalı ki İstanbul'daki hamallar ve balıkçılardan, Doğu Türkistan'daki çobanlar ve deve sürücülerine dek her Türk bu dili anlamalıdır. Kısaca, Türk dili Arapça, Farsça ve Rusça kelimelerden arındırılmalı ve bu kelimelerin yerlerine Türkçeleri getirilmelidir. Bunun yolu da eğitimden geçmektedir. Çünkü son “Türk Dili Konuşan Ülkelerin Devlet Başkanları Zirve Toplantısı”nda konuşma dilinin Rusça yapılmış olması bu gerekliliğin açık bir göstergesidir (Bozkurt, 2003:45).

Gaspıralı ve Gökalp Türk milletinin gelişmesinin en önemli yolunun eğitimden geçtiği konusunda ortak bir fikre sahiptir. Eğitim dilinin Türkçe olması gerektiği konusunda da yukarıda dile getirilen toplantının sonucunu çok daha önceden görebildikleri için tavizkar değillerdir. Ayrıca onlara göre mevcut zaman içinde geri kalmışlığın bir başka nedeni de var olan eğitim kurumlarının öğrencilerine mevcut zamanın bilgi ve donanımını vermekten daha çok ağırlıklı olarak dini eğitim vermeleridir. Medreselerde bırakın müspet ilimleri, sosyoloji, antropoloji, felsefe gibi bir milletin ufkunun genişlemesi için zaruri olan sosyal bilimler, hatta coğrafya ve tarih bile okutulmamaktadır (Polat, 2003: 82). Oysaki modern (mevcut zamanın) bilgi ve donanımının elde edilmesi için örneğin Gaspıralı'ya göre din eğitiminin yanında Türk dili ve grameri, matematik, tarih, biyoloji, coğrafya psikoloji, fizik, kimya ve yabancı diller (Özellikle Rusça ve Fransızca) gibi konularında eğitim programlarına katılmalıdır. Eğitim anlayışı konusunda, Gaspıralı ve Gökalp'in her ikisi de ortak düşüncelere sahipse de Gaspıralı Gökalp'ten daha çok çaba sahibidir. Bahçesaray'da başlattığı “Usul-i Cedid” (yeni metot) hareketi okulları ve bu okulların Çarlık Rusya'sındaki etkileriyle Gaspıralı bu durumunu ortaya koymuştur (Akçalı, 2003:7-8).

Osmanlı devlet'indeki eğitim ve fikir hareketlerinin etkisiyle (Karpas, 2005: 122) XIX. asrın sonlarında başta Kırım, İdil-Ural ve Azerbaycan olmak üzere zamanla Türkistan'ın bütün bölgelerinde eski usul mektep ve medreseler yerine eğitimde yapılacak bir reform yani müspet ilimler ile milli kültürü geliştirme düşüncesi yayılmaya başlamıştır. Bu fikirleri savunanlara “Cedidciler” adı verilmiştir. Türk dünyasındaki teknoloji ve bilimdeki geri kalmışlığa bir başkaldırı olarak ortaya çıkan Usul-i Cedid hareketinin temsilcisi ve uygulayıcısı Gaspıralı'dır. O'na göre Müslümanların içinde bulunduğu geri kalmışlıktan kurtulabilmesi, ancak, eğitim alanında yapılacak reform ile mümkündür. Bu da yeni bir eğitim sisteminin inşası ile gerçekleştirilebilecektir. Söz konusu reform başlangıçta eğitim tarihimizde

okuma yazma öğretiminde yeni bir metodun adını ifade eden Usul-i Cedid daha sonra eğitim ve öğretimde yeni bir sistemin adı olmuştur (Temizyürek, 2003:74). Bu sistem aracılığıyla can buldurulmaya çalışılan milli fikirlerin hayat bulması, milli edebi dilin yaygınlaşması, milli kültürün yeni baştan inşa edilmesi, yüzde beşlere düşen okuma yazma oranının kısa sürede arttırılması, nüfus sayımlarında ciddiye bile alınmayan hanımlara erkeklerle eşitlik sağlanarak eğitim hakkının verilmesi (ki bu Gökalp'in de eğitim reformu fikrinin oluşmasındaki ana motiflerden bir tanesidir Celkan 1990:123-124) çok önemli bir hamledir Bu hamle Üçüncü Bütün-Rusya Müslümanları Kongresi'nde Türk bölgeleri için Gaspıralı'nın savunduğu ortak edebi Türkçe'nin mecburi tahsil dili olarak kabul edilmesiyle (Bozkurt, 2003:45) taçlandırılmıştır.

XIX. yüzyılın ikinci yarısı ile XX. yüzyılın başlarında Batı'da ortaya çıkan yeni eğitim anlayışı ve arayışı hareketlerinin bu günkü batı medeniyetinin şekillenmesinde oldukça önemli bir rolü olmuştur. Batı'da Rönesans'la başlayan aydınlanma felsefesinin İslam dünyasına yansması farklı şekillerde gerçekleşmiştir. Bu reform hareketi Rusya Müslümanları arasında kendisini "Usul-i Cedid Hareketi" olarak göstermiş, "Usul-i Cedid Hareketi" daha sonraları Türk kavimlerinin bilim ve kültür davalarının adı olmuştur (Polat, 2003: 82-83). Kısaca bu bir toplumsal değişme talebidir denilebilir. Toplumsal değişme: toplumsal ve kültürel yapıda, toplumsal ilişkilerde, toplumsal kurumlarda ve toplumsal bütünleşme, çatışma ve dengesinde meydana gelen değişmelerin toplamdaki adıdır (Celkan, 1989: 92). Tanzimat dönemi yenileşme hareketleri çerçevesinde ortaya çıkan ve yeni bir dönemi ifade eden usul-i cedid hareketlerinin Türk dünyası sıbyan mekteplerindeki yenileşme hareketlerine tesirinin yanı sıra Türkiye Cumhuriyeti dönemi ilköğretim kurumunun yapısının oluşturulmasında da önemli rolü olmuştur. Zira geleneksel yapıdaki mekteplerin yanında değişme ve gelişmelere paralel olarak biçimlenen usul-i cedid mektepleri; cumhuriyet döneminin modern eğitim anlayışı ile ortaya koyduğu ilkokullara da temel teşkil etmiştir (Temizyürek, 2003:79-80). Bu temel, toplumu Batılılaştırmak adına değil, Batı'daki gelişmelerden yararlanarak İslam toplumuna kaybettiği gücü yeniden kazandırmak için yapılmıştır. Bu eğitimde, dinde ve milli şuurda yaşanan bir uyanıştır. Bu uyanışın etkisi ve Avrupai fikirlerle olan temas (Akpınar 2001:77; Akyol 1994: 188) ve tanışma (Mektep, 2003: 147) hem Ziya Gökalp'in hem de Gaspıralı'nın eğitim aracılığıyla toplumsal durumu sorgulamalarına neden olmuştur. Örneğin, 1909 Haziran ayında İstanbul'da "Tedrisat-ı Umumiye" verdiği konferansta "1881'de topladığım malumata nazaran Rusya Türklerinde on altı bin küsur mahalle mektebi, iki yüz on dört medrese-i Arabiyye mevcut olup buralarda yarım milyon Türk çocuğunun beşer yıl ömürleri çürütüldüğü halde onlara Türkçe beş satır okuyup yazmak öğretilmediği, ancak Kıraat-ı Kur'ân, namaz duaları öğretilmekle iktifa edildiğini gördüm...." demiş ve Müslüman Türk toplumunun modernleşebilmesinin ancak bir eğitim reformuyla mümkün olacağını dile getirmiştir. Gaspıralı için dili geliştirmek, söyleneni anlamak, söylenen söz üzerine düşünüp fikir geliştirmek eğitim alan bir insan için kaçınılmaz bir şattır. Bu anlamda İsmail Bey için en kutsi davalardan biri de, ilk mekteplerin ıslah edilmesi ve her konuda olduğu gibi Müslüman Türkler'in İslamiyet'in icaplarını anlayarak yerine getirmeleridir (Hablemitoğlu, 2006: 22).

“Hâkim bir milletin mahkûm düşmesi, mahkûm bir milletin yok olması mektepsizlikten ileri gelir” diyen İsmail Bey “Usul-i Cedid” mekteplerini bütün Türklüğün hayatını ve istikbalini kurtarmak maksadıyla canlandırmak istemiştir. Usul-i Cedid programına göre eğitim yapan mekteplerde okuyan öğrenciler okuduklarını anlayacak ve anlattıklarını da yazabileceklerdir. Bu usulle eğitim gören öğrenci Türkçe okuma yazmayı, temel aritmetik bilgilerini, Kur’an okumayı, İslam dinin esaslarını ve ibadetlerini öğreneceklerdir. Bu mekteplerde eğitimin ilk üç yılı mahalli lehçe ile dördüncü yılından itibaren de edebi dil “umumi Türk Dili” ile yapılacaktır. Gaspıralı’nın edebi dil veya umumi Türk dili terimleriyle anlatmak istediği şey, yukarıda da dile getirildiği gibi sadeleştirilmiş İstanbul Türkçesidir. Böylece okullarda dil birliği ardından da fikir ve iş birliği sağlanacaktır. Görülüyor ki İsmail Bey prensiplerini uygulamaya koyacak, koruyacak ve yaşatacakları yetiştirmeye temelden başlamıştır (Yüksel, 2008: 28-37). Temelden başlanılan bu yetiştirme işiyle Türk’e has kültürel değerlerin halkta mevcut birikmiş ve yaşanan biçimlerinin aranarak ortaya çıkarılması ve yaşatılmasıyla ferdi vicdanlarda canlı hale getirilmesinin de önünü açmıştır. Akçura’nın dediği gibi ulemayı nasaranın hazreti İsa’dan bahsederken kullandığı “muallim” tabiri İsmail Bey için de geçerlidir. Şimal Türklerinin hayati fikrîye ve içtimaiyelerinde azim inkılabın fikri membaı onun dimağı olmuştur (Seydahmet 1996:16). Görüldüğü gibi, eğitimi medeniyetten ayrı düşünmek mümkün değildir (Celkan 1990:115).

Gökalp ve Gaspıralı’nın eğitim konusundaki görüşlerinde içinde bulundukları toplumun sosyal özelliklerinin önemli bir etkisi olmuştur. Gaspıralı’nın, esasta geniş bir sahaya şamil olan, ancak realizm ve meşruiyet prensiplerine de son derece bağlı kalarak girilen “Dünya Müslümanları Kongresi, Rusya Müslümanları Kongresi” gibi teşebbüslere öncülük etmesi mevcut bu durumunu desteklemiştir (Kırımlı, 2003: 22). Özellikle Rusya Müslüman Kongresi Rusya Müslüman Kültür Merkezinin kurulabilmesinin bir çabası olarak ta görülebilir. 29 Ağustos -3 Eylül 1906 tarihleri arasında toplanan 3. Bütün Rusya Müslümanları Kongresi’nde kabul edilen eğitim komisyonunun hazırladığı raporda, eğitim dili ile ilgili şu maddeler yer almıştır: 3. madde: “okullarda eğitim ana dille olup, Arap alfabesi kullanılır. Rus dili ilkokullarda mecburi değildir. Ancak ortaokullarda mecburidir.” 19. madde: “Şehirlerdeki Rus liselerinde tahsil görenlere ana dilleri ve edebiyatları okutulur.” 21. madde: “Rus diliyle eğitim yapan öğretmen okullarında dil öğretimi ve ana dil dersleri daha esaslı yapılmalıdır.” 30. madde: “Edebi Türk dilinin öğretilmesine bilhassa ehemmiyet verilecektir. Bu ders Müslüman talebeler için ortaokullarda mecburi olup imkân dâhilinde ilkokullarda da okutulacaktır.” Oldukça kapsamlı ve iyi hazırlanmış iyi bir eğitim programı sayılabilecek bu raporun 4 maddesinde anadil ve edebi Türkçe ile eğitimin mecbur tutulması istenmiştir (Yüksel, 2003: 28-37).

Gaspıralı her türlü toplumsal faaliyete katılmıştır (Akpınar-Orak-Muradovl, 2005: 435; Seydahmet, 1996: 24-25). Kırım tatar tiyatrosunun şekillenmesi ve inkişafında da etkisi olan (Zaat, 2003:176) Gaspıralı, XIX. yüzyılın ikinci yarısı ve XX. yüzyılın başında İdil-Ural Tatar sosyal teşkilatlanmasının da manevi babasıdır. Çağdaşları, Gaspıralı’nın bu anlamda yürüttüğü faaliyetlerin kıymetini takdir ederek onu “Müslüman Milli Teşkilatlarının manevi babası” olarak kabul etmişlerdir. Gaspıralı’nın 1902 yılından itibaren devamlı olarak birçok İdil-Ural tatar milli teşkilatının (mesela, Kasimov, Kazan, Sankı, Petersburg, Orenburg,

Troitsk ve İrkutsk şehirlerinde bulunan hayır cemiyetlerinin) şeref üyesi olarak seçilmesi ve açılan çok sayıda yeni okul ve kütüphanelere onun adının verilmesi de bu saygının bir ifadesidir. Bu ifade yanı zamanda Gaspıralı'nın, Rusya İmparatorluğunda yaşayan Türk Müslüman halkları arasında toplumsal milli hareketlerin ortaya çıkması ve gelişmesinde ne kadar önemli katkısının olduğunun da bir göstergesidir (Minnullin, 2003:108-109).

Gerek Gökalp ve gerekse de Gaspıralı birer ıslahçıdır. Örneğin, Gaspıralı Avrupa fikirleriyle temas etmiş (Kydyraliyev, 2001:74), bunun etkisiyle mevcut toplumsal durumu sorgulamışlardır. Bu sorgunun neticesi her ikisini de ortak bir kabulde birleşmiştir. O da Müslüman toplumlarının zamana cevap verememesi gerçeğidir. Her ikisi de doğal olarak mevcut duruma yönelik çözüm önerileri aramış ve ileri sürmüşlerdir. Her ikisine göre Batı karşısında bir geri kalmışlık söz konusudur. Bu geri kalmışlığı aşmak için önce bir tespit yapılmalıdır. Bu tespit İslam'ın özellikle son zamanlarda yanlış yorumlandığı şeklinde olmuştur. Müslümanların yeniden terakki yoluna girebilmeleri için İslam'ın dinamizmini ve akidevi saflığını yakalamak gerekmektedir ve bunun için de uğraşılmalıdır. Genel olarak ıslahçılar İslam âlimlerini ikiye böler: “Mütekattimin” ve “Muteahhirin”.

Mütekattimin âlimleri orijinal fikirli, hür düşünceli âlimlerdir. Sonrakiler, yani müteahhirin âlimleri ise taklitçidir, dar fikirlidir. İslam'ın saf akidesini yabancı düşünce akımlarıyla karmaşık hale getirmişlerdir. İslahçılar, İslam dünyasındaki fikri durgunluğun sebebini sonrakilerin taklit yoluna sapmalarına bağlarlar. İmam Hanbel, İmam Malik, İmam Şafî, İmam Ebu Hanife gibi orijinal fikirli âlimlerin yorumlarının sonradan gelenler tarafından dondurulduğu ve hür düşünceye engel kalıplar haline dönüştürüldüğü kanaatindedirler. Taklitçi ulemanın halkı mezhep kalıpları içinde kalmaya, yani düşünmeden, sorgulamadan itaate, “taklide”, zorladıklarına inanırlar. İslahçılar bu kalıp ve kayıtları kırmaya çalışırlar. Yani sorunlar üzerinde fikir yürütebilmeyi ancak “taklidi” anlayışın kırılmasından sonra mümkün görürler (Kanlıdere, 2003: 92-96).

Gerçekten de İdil-Ural müteahhirinleri sadece Gaspıralı'nın değil geniş bir uyanış hareketinin önüne büyük bir set çekmişlerdir. Bazen yapıcı davansalar da çoğunlukla yıkıcı olmuşlardır. Ancak, Ceditci'lerin de bir takım stratejik hatalar yaptıkları da söylenebilir. Örneğin, Ceditci'lerin okuma yazmaya ağırlık vermeleriyle birlikte, öğrencilere dini şuur vermede ihmalci gibi gözükmeleri, hatta bazı Ceditci'lerin bunu açıkça ihmal etmeleri yeterli verimin elde edilmesine imkân vermemiştir (Maraş, 2003: 100-101). Sonuç olarak, her iki ekolün birbirleriyle devam eden kavgaları bir birliğin oluşturulması anlamında olumlu bir sonuç elde edilmesini engellemiştir. Oysaki bir birlik oluşturabilmek demek Gökalp'e göre beynelmilel medeniyetin müesseselerine kendi rengini vermek ve bunları kendine uydurmayı başarabilmektir. Bu başarılı olduğu zaman müstakil ve milli bir medeniyete, yani kültüre sahip olunur. Bir kavmin tam bir millet olabilmesi ise müstakil bir kültür inşasını başarmış olmaya bağlıdır (Celkan, 1990: 25).

Gaspıralı ve Gökalp için ayrı ayrı dile getirilebilecek birçok şey vardır. Özellikle Gaspıralı ile ilgili burada dile getirmeye çalışılanları kısaca Muhamedcan Seralin Gaspıralı'nın ölüm haberini duyunca hissettikleriyle özetleyebiliriz. “Rusya Müslümanlarına bir millet

olduklarını anlatan, onlara dünyada varlıklarını gösteren başka dünyadaki bilimin ve kültürün temellerinin bizim Müslüman ecdadımız tarafından atıldığını ortaya koyan, ayrıca on yıl okuyup doğru dürüst mektup yazamayan halka bir yılda yazabileceklerini öğreten İsmail Bey Gaspıralı idi” (Mektep, 2003: 150), cümlesiyle özetlerken Gökalp içinde Türk dili konuşan bütün Türk halklarının ırksal veya siyasi birliğini değil, kültürel birliğini savunmuştur. Gökalp’e atfedilen Turancılık ise onun ırk, din ve siyasi bir imparatorluk fikirlerini içermez. “Türk kültürü ve toplumu” ve “türdeş maneviyat” fikirlerinin geleceğe yönelik bir idealidir (Tokluoğlu, 2013: 113-139). “Türkleşmek, İslamlaşmak, Muasırlaşmak” kavramlarını savunan Gökalp, bu kavramları birbirlerinin zıddı olarak görmediği için "Türk Milletindenim, İslâm ümmetindenim, Batı medeniyetindenim" demek suretiyle bu üç kavramda birleşen bir yapı anlayışını sistemleştirmiştir. Gaspıralı ve Gökalp’in fikirleri temelde varlık, bilgi ve değer idraki üzerine kurulmuş bir medeniyet tezahürüdür. Çünkü medeniyet, geniş anlamda ele alındığında, bir toplumun düşünce, duygu, ahlak, edebiyat, sanat, siyaset, fen bilimleri ve teknik gibi, maddi ve manevi alanda aynı yönü, aynı hızı ve aynı duyarlılığı izah eden bir “gerçekleştirilmesi” olarak tanımlamak mümkündür. Bu “gerçekleşme biçiminin” tarihi süreç içindeki tezahürleri, o toplumun varlık, değer ve hakikat idrakinin olduğu gibi, aynı zamanda kendi ben idrakinin de somut göstergeleri olarak ortaya çıkmıştır (Koç, 2012: 436) denilebilir.

SONUÇ

İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp, milli kültürü muhafaza ederek modern millet seviyesine ulaşmanın yollarını aksiyoner olarak aramışlardır. Özellikle Gaspıralı, Rusya Türklerinin hızlı bir toplumsal değişme ve dağılma sürecini yaşadığı bir dönemde onlara tek bir millet olma şuurunu kazandırmaya çalışmış ve onun bu çabası onu Türk milliyetçiliğinin öncüsü yapmıştır. Gerek Gaspıralı, gerekse Gökalp statik toplum yerine dinamik unsurların öne çıktığı bir toplum modelini benimsemişlerdir. Hatta benimsemekle kalmamış, modern medeniyetin silahı olan pozitif bilim ve aklı ön plana çıkararak kültürel unsurları ve yeniliğe açık bir eğitim anlayışını oluşturmak istedikleri toplum modeline yerleştirmek istemişlerdir.

Osmanlı’da olduğu gibi Rusya Müslümanlarında da en önemli biçimlendirici araç, eğitim olduğu için eğitim her ikisinin de üzerinde durduğu önemli konulardan birisi haline gelmiştir. Değişen dünya şartlarını dikkate aldıklarında, böylesi bir toplumsal gerçeklikte insanların artık dini eğitime toplumsal yapıyı tek başına inşa etme gücünü vermediklerini görmüşler ve toplumun kültürel unsurlarını kaybetmeden modern medeniyet çemberi içine nasıl dâhil olması gerektiği sorularını gündeme getirmeye çalışmışlardır. Bu anlamda Gökalp, Gaspıralı’nın medeniyet tezi için “dilde, fikirde ve işte birlik” çağrısına duyarsız kalmamış toplumu oluşturan ve toplumun modern bir millet haline getirecek edebi bir dil, eğitimde skolâstik düşünce zincirlerinin kırılması, çalışma hayatında uzmanlaşma, ticaret ve sanayiye dayalı bir ekonomi, toplumun bir barçası olan kadınların toplumsal yaşama daha aktif olarak katılması ve din anlayışının değişen toplumsal şartlara ve ihtiyaçlara göre yeniden yorumlanması gibi konularda ortak bir zemin paylaşmaya çalışmıştır.

Rusya ve Osmanlı Türklerinin zaman içindeki toplumsal yapılarını anlayabilmek için Gaspıralı ve Gökâlp iyi anlaşılması gereken şahsiyetlerdir. Çünkü onlar her türlü toplumsal faaliyet içerisinde olmaya çalışarak toplumu hem gözlemlemişler hem de ilerlemesi ve daha modern bir hal alması için çalışmışlardır. Bu amaçla Gaspıralı ve Gökâlp ya çeşitli gazete ve dergiler çıkarmış ya da diğer dergi ve gazetelerde yayınlar yapmışlardır. Rusya Türklerinin tek bir millet olduğunu şiddetle savunarak dönemin hâkim ideolojilerinden olan Türk milliyetçiliğinin hem Rusya’da hem de Osmanlıda yerleşmesinde aktif bir rol üstlenmişlerdir. Gaspıralı’nın milli fikirleri özellikle en fazla kalıcı etkisini Kırım’da bırakmış ve en fazla Kırım’ı etkilemiştir. Gökâlp, özgürlükçü Türkçülük fikirleriyle Ahmet Ağaoğlu ve Ali Bey Hüseyinzade’den etkilenmesi gibi, Gaspıralı’dan da önemli ölçüde etkilenmiştir. Gaspıralı, yerel olduğu kadar küresel bir kimliğe de sahiptir. Rusya ve Osmanlı Türkleri arasında seçkin bir konumda olmasının yanı sıra, Müslüman dünyasında da kendinden söz ettirebilen küresel bir şahsiyettir. Dini değerleri koruma ve sürdürmede “Dünya Müslümanları Kongresi” düzenleme kurulunun başında yer alması onun küresel öneminin göstergesidir.

Eğitim konusu ve eğitimin içinde bulunduğu durum Gaspıralı ve Gökâlp’in özel ilgi duydukları bir alandır. Çünkü her ikisi de mevcut çatlakların nedeni olarak eğitimin içinde bulunduğu durumu sorumlu tutmuşlardır. Özellikle Gaspıralı, bu sorunun çözümünü eğitimde bir yöntem algısının bulunmayışında aramaya çalışmıştır. Eski usul eğitimin artık ihtiyaçlara cevap vermede yetersiz kaldığını fark eden Gaspıralı, hem buna alternatif olması hem de toplumsal yeniden inşayı gerçekleştiren bir araç olması düşüncesiyle eğitimde “Usul-i Cedid”i (yeni metot) toplumun her kesimine yayabilmek için çabalamış, savunmuş ve uygulamıştır.

Gökâlp ve İsmail Gaspıralı toplum anlayışını dile getirirken yapısal ve işlevsel olarak toplumsal kurumların birliğine önem vermişlerdir. Onların toplumsal kurumları yapı ve fonksiyon olarak birlikte düşünmesi onların ortak zeminlerinin bir göstergesi olmuştur. Gökâlp’te tıpkı Gaspıralı gibi fonksiyonel olmayı, bir ihtiyacı karşılama ve öteki parçalarla ahenkli bir bütünleşmenin olması gerekliliği olarak düşünmüştür. Gaspıralı ve Gökâlp’e göre sosyal sistem yapıyı meydana getiren unsurlar ve bunların uyumlu fonksiyonları sayesinde işlemektedir. Gaspıralı ve Gökâlp’e göre toplumsal yapının vazgeçilmez temeli “birlik” üzerinden yükselmektedir. Onların toplumsal birlikten kastı ise milli bir kimliğe sahip olmak, aynı dili yazmak-konuşmak ve aynı kültürel bir geçmişe ve gelecek idealine sahip olmaktan başka bir şey değildir. Bunun içinde toplumsal yapının anlamlı bir bütün oluşturması ve yapıyı meydana getiren fonksiyonların hepsinin eşit seviyede gelişmesi gerekmektedir. Bu nedenle toplumsal birliği meydana getirmek için milliyet, eğitim, ekonomi, kadın, din ve dil’i bir bütün olarak dikkate almışlardır. Görüldüğü üzere, Gökâlp ve Gaspıralı kendi dönemindeki toplumu ve toplumsal yapıları ele alırken toplumsal gerilemenin eğitimden kaynaklı nedenleri üzerinde de durmuşlar ve eğitim aracılığıyla mevcut anlayışa alternatif bir toplum modeli oluşturmaya çalışmışlar, mevcut toplumsal yapıyı yine eğitimden hareketle ilerleme ve gelişmeyi gerçekleştirecek biçimde değiştirmek istemişlerdir.

KAYNAKÇA

- Adabağ, N. (2003). Ziya Gökalp'in Türk Diline İlişkin Görüşleri, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları), Türksoy Yayınları, No: 19. Ankara, ss. 231-241.
- Akçalı, P. (2003). *Türk Kimliğinin İki Önemli İsmi: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp*, İsmail Bey ve Ziya Gökalp Sempozyumları, Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara, ss.2-18.
- Akpınar, Y. (2001). *İsmail Gaspıralı'nın Fikri ve Edebi Eserleri*, Yüzyılda Gaspıralı'nın İdealleri, (Haz. Filiz Baloglu), Türk Yurdu Yayınları: İstanbul.
- Akpınar, Y., Orak, B. ve Muradov, N. (2005). *İsmail Gaspıralı, Seçilmiş Eserleri: I Roman ve Hikâyeler*, Ötüken Yayınları: İstanbul
- Baykara, T. (2003). *Gelecekte Yaşayan Bir İnsan*. Türk Kavramının Öne Çıkmasında Ziya Gökalp'in Yeri, İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları, Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara. ss. 206-211.
- Birinci, N. (1988). *Ruşen Eşraf Üneydin*, Kültür Bakanlığı: Ankara.
- Bozkurt, G. S. (2003). *İsmail Bey Gaspıralı ve Dil Reformu*, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları), Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara. ss. 38-45.
- Celkan, H. Y. (1990). *Ziya Gökalp'in Eğitim Sosyolojisi*, MEB yayınları: İstanbul.
- Celkan, H.Y. (1989). *Eğitim Sosyolojisi*, Atatürk Üniversitesi Yayınları: Erzurum.
- Dağdaş, G. (2006). *Düşünceye Davet*, Babil Yayınları: Ankara.
- Emirhanov, R. (2005). İsmail Bey Gaspıralı ve İdil-Ural Tatar Toplumunda Yenileşme Hareketi (19. yy sonu – 20. yy başı), Modern Türklük Araştırmaları Dergisi, *Ankara Üniversitesi*, 2 (3), ss.71-83.
- Göçgün, Ö. (2003). *Ziya Gökalp'in "İmparatorluk" Sistemine Karşı "Milli Devlet" Görüşü*, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları, Türksoy Yayınları), No: 19. Ankara, ss.212-217.
- Gökalp, Z. (2004). *Türkçülüğün Esasları*, (Haz: Mahir Ünlü-Yusuf Çotuksöken), 7. Baskı, İnkılap Yayınları: İstanbul.
- Gökalp, Z. (2007). *Kitaplar*, (Haz: M. Sabri Koz), Yapı Kredi Yayınları: İstanbul.
- Hablemitoğlu, N. (2006). *Gaspıralı İsmail*, Bir harf Yayınları: İstanbul.
- Kanlıdere, A. (2003). *İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları*, Türksoy Yayınları, Ankara. ss. 92-96.
- Karpat, K. H. (2005). *İslam'ın Siyasallaşması*, (Çev. Siar Yalçın). 2. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul.
- Kırımlı, H. (2003). *İsmail Bey Gaspıralı ve "Birlik" Kavramı Üzerine*, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları-Bildiriler, Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara, ss. 66.
- Kocaoğlu, T. (2003). *Tercüman Gazetesinin Dili ve Coğrafyası*, İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları, Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara, ss. 50-60.
- Koç, T. (2012). Medeniyet Mirasımızın Yeniden Yorumlanması, *HECE, Aylık Edebiyat Dergisi*, 186, 436-440.
- Kolcu, A. İ. (1999). *İsmail Gaspıralı Albümü ve Gaspıralı İsmail*, Hamle Basın-Yayınları, İstanbul.

- Kydyraliyev, D. (2001). *Türkistan'da Ceditcilik Hareketi ve Bunun Türkiye ile Münasebeti*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lazzerini, E. J. (1995). *İsmail Gasprinskiy (In) The Oxford Encyclopedia Modern İslamic World*, V. 2, Oxford University Press, New York.
- Maraş, İ. (2003). *İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları*, Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara, ss. 97-101
- Minnullin, C. S. (2003). *İsmail Gaspıralı ve XIX. Yüzyılın ikinci yarısı-XX. Yüzyılın başında İdil-Ural Tatar sosyal teşkilatları*, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları), Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara. s.108-109.
- Osmanova, D. (2003). *İsmail Bey Gaspıralı ve XX. Asrın Başında Tatar Süreli Yayınları*, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları), Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara, ss. 110-114.
- Polat, Ü. (2003). *İsmail Gaspıralı'nın açtığı Usul-i Cedit Mekteplerinin Öğretim Metotları*, İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları, Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara, ss. 81-91
- Saray, M. (1993). *Gaspıralı İsmail Bey'den Atatürk'e Türk Dünyasında Dil ve Kültür Birliği* İstanbul.
- Seydahmet, C. (1996). *Gaspıralı İsmail Bey*, (Yayına Haz: Ramazan Bakkal), Avrasya Bir Vakfı Yayınları: İstanbul.
- Taplamacıoğlu, M. (1961). *Genel Sosyolojisi*, Ankara Üniv. Basımevi: Ankara, s. 48-49.
- Temizyürek, F. (2003). *Osmanlı Mekteplerinde Ceditcilik Hareketi ve Türk Dünyasına Yansımaları*, (İçinde: İsmail Bey ve Ziya Gökalp Sempozyumları, Türksoy Yayınları), No: 19, Ankara. ss. 71-80.
- Tokluoğlu, C. (2013). Ziya Gökalp ve Türkçülük, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68 (3), 113-139.
- Turan, Ö. (2003). *Gaspıralı'nın Bulgaristan Türklerine Bir Mektubu*, İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları, Türksoy Yayınları, No: 19. Ankara, ss. 156-163.
- Türkoğlu, İ. (2003). Osmanlı Devleti'nin İsmail Gaspıralının Faaliyetlerine Bakışı, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları), Türksoy Yayınları, No: 19, Ankara, ss. 66.
- Yüksel, Z. (2003). *Gaspıralı ve Dil Birliği*, (İçinde: İsmail Bey Gaspıralı ve Ziya Gökalp Sempozyumları), Türksoy Yayınları, No: 19. Ankara, ss. 28-37

EĞİTİMDE POLİTİKA ANALİZİ DERGİSİ

[JOURNAL OF EDUCATIONAL POLICY ANALYSIS]

Yazarlara Bilgi

Eğitimde Politika Analizi dergisine gönderilen makaleler önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'nca incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, en az iki hakemin görüşüne sunulur. İki hakem tarafından değerlendirilen makalelerde hakemler arasında görüş ayrılığı olduğunda makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Makale ikiden fazla hakeme gönderilmiş ise, çoğunluğun görüşü esas alınır. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için hakemlerin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerileri almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izle komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazıyı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazar(lar)la hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür. Dergide aşağıda belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm 1,5 satır aralıklı, sola dayalı ve 12 punto Times New Roman yazı karakteri kullanılarak yazılmalıdır. Kaynaklar, tablolar ve şekiller dâhil bir makale toplamda 6000 - 8000 kelime arasında olmalıdır. Yazarlar her sayfada sayfa numaralarını belirtmelidirler. Araştırma dili Türkçe veya İngilizcedir. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmaları amacıyla 12 x 20 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı tablo, şekil, resim, grafik ve benzeri unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:

- Başlık sayfası, (yazar/lar/ın tam adları, çalıştıkları kurumlar ve makale üst başlığını içeren) 120-150 kelime arası Türkçe öz ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler, 120-150 kelime arası İngilizce öz ve 3-5 kelime arası Anahtar kelimeler. Türkçe veya İngilizce özde, araştırmanın amacı, yöntem ve en önemli bulgu mutlaka ifade edilmelidir.
- Ana Metin: Ampirik çalışmalar giriş, yöntem [evren-örneklem, veri toplama aracı/ları, verilerin çözümlenmesi] bulgular, tartışma bölümlerini içermelidir. Derleme türü çalışmalar ise problemi ortaya koymalı, ilgili alan yazınına yetkin bir biçimde analiz etmeli, literatürdeki eksiklikler, boşluklar ve çelişkilerin üzerinde durmalı ve çözüm için atılması gereken adımlardan bahsetmelidir. Diğer çalışmalarda ise konunun türüne göre değişiklik yapılabilir, fakat bunun okuyucuyu sıkacak ya da

metinden faydalanmasını güçleştirecek detayda alt bölümler şeklinde olmamasına özen gösterilmelidir.

- Her alıntı bir kaynağa, her kaynak metnin içerisinde bir alıntılanmaya sahip olmalıdır. Yazım stili için yazarlar APA 6 (Publication Manual of the American Psychological Association) yazım stilini kullanmalıdırlar. Bu kurallara uygun olmayan yazılar yazarlarına iade edilir
- Yazar Notları ve yazışma adresi, telefon, faks ve e-posta adresi (özellikle editoryal yazışmaların yapılacağı bir e-posta adresinin bulunması önem taşımaktadır) bulunmalıdır.
- Çalışmanın, Word sürümü ile yazılmış bir kopyasının **editor.epa@gmail.com** e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi editoryal sürecin başlaması için yeterlidir. Çalışma gönderildikten sonra en geç bir hafta içinde alındığını teyit eden bir elektronik posta mesajı gönderilir.

Telif ve Baskı

Dergiye gönderilen makaleler başka bir yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Yazar, makalenin herhangi bir yerde yayınlanmadığı ve yayım için gönderilmediğine dair bir ifadeyi elektronik postasına eklemelidir. Yayımlanmak üzere kabul edildiği takdirde, Eğitimde Politika Analizi dergisi, makalelerin bütün yayım haklarına sahip olacaktır. Yayımlanan yazıların içeriğinden, alıntı ile telif hakkı olan şekil ve görsellerden yazarlar sorumludur.

