



# *AEAD / MJER*

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi  
Mediterranean Journal of Educational Research

Yıl / Year 2016 • Sayı / Issue 19

## AEAD / MJER

Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi  
Mediterranean Journal of Educational Research

### Editör / Editor

**Doç.Dr. Özgür ÖZCAN**  
Hacettepe Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE

### Editörler Kurulu / Editorial Board

|                                                                                    |                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ord. Prof. Dr. Nikolay POPOV</b><br>Sofia University, Sofia, BULGARIA           | <b>Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN</b><br>Gazi Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE       |
| <b>Prof. Dr. Keith C.BARTON</b><br>Indiana University, Bloomington, USA            | <b>Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK</b><br>Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE      |
| <b>Prof. Dr. Jesse GOODMAN</b><br>Indiana University, Bloomington, USA             | <b>Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE</b><br>Ankara Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE          |
| <b>Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN</b><br>Pamukkale Üniversitesi, Denizli, TÜRKİYE | <b>Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR</b><br>Gazi Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE           |
| <b>Prof. Dr. Hafize KESER</b><br>Ankara University, Ankara, TÜRKİYE                | <b>Prof. Dr. Ayşe Çakır İLHAN</b><br>Ankara Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE        |
| <b>Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU</b><br>Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, TÜRKİYE       | <b>Prof. Dr. Tolga ARICAK</b><br>Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep, TÜRKİYE |
| <b>Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU</b><br>Hacettepe Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE      | <b>Yrd. Doç. Dr. Yalçın YALAKİ</b><br>Hacettepe Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE    |



Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında indekslenmektedir.  
Mediterranean Journal of Educational Research is indexed in ULAKBİM national index.

Sahibi / Owner: Özgür ÖZCAN

Yayı İşleri Müdürü / Publishing Manager: Özgür ÖZCAN

Yönetim Yeri / Editorial Office: Şehit Cevdet Özdemir Mah. 1059.Cad. 31/10 Çankaya / ANKARA

Basım Yeri ve Basım Tarihi / Printing Address and Printing Date: Turken Digital, Ankara/TÜRKİYE, 30/09/2016

Yayın Türü: Yılda iki kez yayımlanan, süreli, hakemli, uluslararası akademik dergi.

Publication Type: Biannually published, peer reviewed, international academic journal.

Bireysel Abonelik / Individual Subscription: 50.00 TL Kurumsal Abonelik / Institutional Subscription: 100.00 TL

ISSN: 1309-0682



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğrenen Özerkliğini Destekleyici Davranışları Arasındaki İlişkiler<br>The Relationships between Teaching and Learning Conceptions of the Classroom Teachers and Their Learner Autonomy Support Behaviors<br><i>Necla EKİNCİ</i> .....                                                             | 1-16  |
| Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançları ve Bu İnançların Öğretmenlerin Mesleki Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları<br>The Epistemological Beliefs of Effective School Administrator and the Effect of These Beliefs on the Teachers' Professional Performance<br><i>Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU &amp; Abdurrahman TANRIÖĞEN</i> ..... | 17-38 |
| Academic Procrastination: The Role of Metacognitive Awareness and Educational Stress<br>Akademik Erteleme: Bilişötesi Farkındalık ve Eğitsel Stresin Rolü<br><i>Özkan ÇİKRİKÇİ</i> .....                                                                                                                                                               | 39-52 |
| Examination of Relationships between Preservice Teachers' Confidence in Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Strategies<br>Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüvenleri ile Öğrenme Stratejileri arasındaki İlişkinin İncelenmesi<br><i>Şenol ŞEN &amp; Senar TEMEL</i> .....                                | 53-60 |
| Sanat Müzelerinde Öğretme ve Öğrenme Kuramları ve Bu Kuramların Müze Uygulamalarını Oluşturma Şekillendirme ve Dönüştürmeye Yönelik Etkileri<br>Significant Theories of Teaching and Learning in Art Museums, and How They Constitute, Shape, and Transform Museum Practices<br><i>Martina RIEDLER</i> .....                                           | 61-78 |
| Beyond the Handicaps: An Ethnographic Analysis of School and Social Lives of Inclusive Students<br>Engellerin Ötesinde: Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul ve Sosyal Yaşamlarının Etnografik Analizi<br><i>İsmail EROL Martina RIEDLER Mustafa Yunus ERYAMAN</i> .....                                                                                    | 79-94 |



## Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışları ve Öğrenen Özerkliği Destekleyici Davranışları Arasındaki İlişkiler

Necla EKİNCİ\*\*

• *Geliş Tarihi* 16 Mayıs 2016 • *Kabul Tarihi*: 25 Haziran 2016 • *Basım Tarihi*: 30 Eylül 2016.

**Öz:** Bu çalışmanın temel amacı sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Muğla ili Menteşe ilçesinde görev yapmakta olan 162 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistikler, t test, ANOVA, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test ve Pearson's r kullanılmıştır. Araştırmanın temel sonuçları şöyle sıralanabilir: (1) Öğretmenler yapılandırmacı anlayışını yüksek düzeyde tercih etmektedirler. (2) Öğretmenler geleneksel anlayışı düşük düzeyde tercih etmektedirler. (3) Öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergilemektedirler. (4) Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde ilişki vardır. (5) Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışı tercihleri ile geleneksel öğrenme anlayışı tercihleri arasında düşük düzeyde ters yönlü ilişki bulunmaktadır.

*Anahtar Sözcükler:* Yapılandırmacı öğretme-öğrenme, geleneksel öğretme-öğrenme, öğrenen özerkliği, sınıf öğretmeni

### The Relationships between Teaching and Learning Conceptions of the Classroom Teachers and Their Learner Autonomy Support Behaviors

**Abstract:** The main purpose of this study is to determine the relationships between classroom teachers' teaching-learning conceptions and their learner autonomy support behaviors. The sample of this descriptive study consists of 162 classroom teachers employed in central province of Mugla. The data of the study were collected through the administration of the questionnaires (namely The Teaching and Learning Conceptions Questionnaire, The Scale for Learner Autonomy Support Behaviors) to the teachers in the sample. In the analysis of the data, descriptive statistics, t test, ANOVA, Kruskal Wallis H-Test, Mann Whitney U-Test and Pearson's r were conducted. The main results of the study are: (1) The teachers favor constructivist teaching-learning conception at high level. (2) The teachers favor traditional teaching-learning conception at lower level. (3) The teachers exhibit learner autonomy support behaviors very often. (4) There is a positive and medium level correlation between the constructivist teaching and learning conception of the teachers and their learner autonomy support behaviors. (5) There is also a negative and low correlation between the teachers' constructivist teaching-learning conception and their traditional teaching and learning conception.

*Keywords:* Constructivist teaching and learning conception, traditional teaching and learning conceptions, learner autonomy, classroom teachers.

Günümüzde yaşamın her alanında giderek hız kazanan değişimler olmaktadır. Bu değişimlerle baş edebilmek sürekli öğrenmeyi temele alan yaşamboyu öğrenme anlayışını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu nedenle örgün eğitim sürecinde öğrenenin kendi öğrenmesinin kontrol ve sorumluluğunu aldığı bir eğitim sürecinden geçmesi, örgün eğitim sonrasındaki evrelerde de bu anlayışın sürdürülmesi için bir temel oluşturmaktadır. Bu durumun bir yeterlik haline dönüşmesi öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında temele aldıkları öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar sergilemesi ile ilişkili görünmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın konusu sınıf

\* Bu çalışmanın bir bölümü 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Muğla, Türkiye, e-posta: nekinci@mu.edu.tr

öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışlarının ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerinin belirlenmesi ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Öğretmenlerin inanç ve değer sistemleri onların kuramsal ve kavramsal temellendirmelerini etkileyen öğretme-öğrenme anlayışı tercihlerini etkilemektedir. Bu tercihler ise onların sınıf içi uygulamalarına ve öğretim stratejilerine yansımaktadır (Cheng vd., 2009; Richardson, 1996). Chan ve Elliott (2004) öğretmenlerin tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışlarının onların öğretme ve öğrenme yolları hakkındaki inançlarına işaret ettiğini ve bu inançların öğretme ve öğrenmenin anlamını ve öğretmen-öğrenci rollerini kapsadığını belirtmektedirler (Aypay, 2011). Günümüzde eğitim tasarım ve uygulamalarında bilginin aktarımına dayalı geleneksel öğretme-öğrenme anlayışından (geleneksel) bilginin dönüşümüne vurgu yapan öğretme-öğrenme anlayışına (yapılandırmacı) doğru evrilen bir değişim gözlenmektedir (Gray, 1997). Öğretim kavramı genel olarak bu iki anlayış çerçevesinde kavramlaştırılmaktadır. Bunlardan birincisi, daha çok bilgi ya da içeriğin aktarılmasına odaklandığı için öğreten odaklı anlayış, ikincisi ise öğrenenin bilgiyi keşfetmesi ve yapılandırmasına odaklandığı için öğrenen odaklı anlayış olarak nitelendirilmektedir. Bu iki anlayış arasındaki temel farklılık öğretmen ve öğrenciye yüklenen rollerle ilişkilidir (Kember, 1997). Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci rolleri ile etkileşimleri geleneksel yaklaşıma göre farklılık göstermektedir (Oğuz, 2013). Geleneksel öğretme-öğrenme anlayışında öğretmen bilgiyi büyük ölçüde pasif bir dinleyici olan öğrenciye aktarırken, yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler yeni bakış açılarına ulaşmak için kendi öğrenme süreçlerine etkin biçimde katılmak durumundadırlar (Gray, 1997). Öğrenme edilgen bir edinimi değil, etkin katılımı içeren bir süreçtir (Duffy & Cunningham, 1996). Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi öğrenci-öğrenci ya da öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerin sonucunda oluşmaktadır (Cheng vd., 2009). Geleneksel öğretim anlayışı daha çok öğretmen merkezli öğretim stratejilerinin kullanımına atıfta bulunmaktadır çünkü bilgi edinme sınırlı bir etkileşimle öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir iletim süreciyle gerçekleşmektedir. Yapılandırmacı anlayış ise öğrenci merkezli öğretim stratejilerinin kullanımını temele alır. Bu anlayışta öğrenme öğrencinin öğrenmeye yönelik motivasyonuna, bunu yansıtmaya şekline odaklanan, öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen yansıtıcı ve etkileşimli bir süreçtir (Cheng vd., 2009).

Geleneksel anlayışa sahip öğretmenler daha didaktik öğretim uygulamalarını işe koşarken, yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmenler daha öğrenci merkezli öğretim uygulamalarını tercih etmektedirler (Işıkoğlu vd., 2009). Alanyazında öğretmenlerin sahip oldukları öğretme-öğrenme anlayışları (Aydın, Tunca & Alkın-Şahin, 2015; Engin & Daşdemir, 2015) ve bazı değişkenlerle ilişkilerini ortaya koyan çalışmalarda; yapılandırmacı anlayış ile çağdaş eğitim felsefesi inançları, geleneksel eğitim felsefesi inançları ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında (Baş, 2015), öğretmen adaylarının gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları, insancıl öğrenci kontrol ideolojileri ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları arasında (Baş & Beyhan 2013), yapılandırmacı anlayış ile demokratik değerleri arasında (Oğuz, 2011) ve yapılandırmacı anlayış ile öğrenmede anlama sürecinin önemli olduğu, uzman bilgisinin sorgulanması gerektiği inancı ve öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı ile arasında (Aypay, 2011) olumlu yönde bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yapılandırmacı öğretme anlayışının daha istendik sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Yapılandırmacı anlayıştan beklenen yararların elde edilmesi bu anlayışa uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasını gerektirir. Honebein (1996) yapılandırmacı öğrenme ortamlarının bilgiyi yapılandırma sürecini destekleyen yaşantılar sağlaması, çoklu bakış açılarını desteklemesi, gerçek yaşamla öğrenme arasında ilişki kurması, öğreneni sürece etkin biçimde katması, farklı şekillerde öğrenmeyi özendirilmesi, öğrenmenin etkileşimle gerçekleşmesi, bilgiyi yapılandırma sürecinde öz-farkındalığı özendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenme ortamı, sorgulama ve araştırmanın yapıldığı, öğrencilerin zengin öğrenme yaşantıları gerçekleştirebilecekleri yerler olarak kabul edilmektedir (Demirel, 2005). Bu yaşantıların gerçekleşebilmesi için öğretmenin

merak ve araştırma davranışlarını geliştirme, öğrenciye süreçte rehberlik etme ve öğrenciyi izleme gibi konularda etkin olmasını gerekmektedir (Yanpar-Yelken vd., 2010). Yapılandırmacı öğretmen ve sınıf ortamlarını geleneksel öğretmen ve sınıflardan ayıran bazı farklılıklar söz konusudur. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenen sürece etkin katılır, öğrenme ortamı demokratiktir, etkinlikler etkileşime dayalı ve öğrenci merkezlidir ve öğretmen öğrencilerin etkin, sorumluluk alan ve özerk öğrenen olmasını destekleyici öğrenme ortamlarını kolaylaştırıcı bir rol üstlenir (Gray, 1997). Öğrenenler yapılandırmacı öğrenme sürecinde kendi öğrenmeleri üzerinde kontrol ve sorumluluk sahibidir. Başka bir deyişle, özerk öğrenen rollerinin gereklerini yerine getirirler (Oğuz, 2013). Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun öğretim yapabilmek için öğrenen özerkliğini desteklemenin bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Holec'in (1981) kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilme yeteneği olarak tanımladığı öğrenen özerkliği kavramı, bireyin öğrenmesinin tüm yönlerine ilişkin sorumlulukları alması ve yerine getirebilmesidir. Öğrenen özerkliği gelişmiş bireyin öğrenme amaçlarını belirleme, bu amaçları başarmak için kullanılacak stratejileri belirleme ve gerçekleştirme, çalışma planları geliştirme, problem alanlarını ve bu problemleri ele alacak araçları belirleme, gerekli kaynak ve destekleri belirleme ve seçme ile kişinin kendi gelişimini, ilerlemesini değerlendirme davranışlarını göstermesi beklenir (Chan, 2001; Dickinson & Wenden, 1995). Öğrenen özerkliği bir kapasitedir. Yani öğrenenin kendini geliştirmek için karar alma, harekete geçme ve çalışmalarını yürütebilmesini sağlayacak yeterli beceriye sahip olması durumudur (Little, 1991). Bir yetkinliği tanımlayan bu kapasitenin kaynağı bireyin kişisel özellikleri değil, bireyin geçirdiği öğretme-öğrenme süreçleridir. Dolayısıyla öğrenen özerkliğini destekleyici öğretme-öğrenme süreçlerine maruz kalmak özerklik davranışlarını göstermek için önkoşuldur. Çıkarımda bulunurken, yansıtmaya yaparken ve karar verirken bu kapasiteye ihtiyaç duyulur. Öğrenme sürecinde öğrenenin kendini özgür hissedebilmesinde özerklik bir gerekliliktir (Fenner, 2003).

Öğrenen özerkliği kavramına ilişkin zaman zaman kavram karmaşası yaşandığı görülmektedir. Öğrenen özerkliği öğrenenin kendi kendisine öğretim, öğretmenin olmadığı bir öğrenme şekli, öğrenenin ne isterse onu yapacağı farklı bir öğretme yöntemi değildir. Salt bir davranış olarak tanımlanamaz. Ayrıca kendi kendine çalışma, sınıf dışında öğrenme, uzaktan öğrenme gibi kavramlarla da eş anlamlı değildir. Bu kavramlar ve öğrenen özerkliği kavramı birbiri ile ilişkili ancak tamamen aynı anlama gelmemektedirler (Benson, 2001; Little, 1991).

Öğrenen özerkliği öğrenenin bugün ve yarınki öğrenmeleri arasında olumlu bir ilişki kurulması açısından önemlidir. Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alan öğrenenin, öğrenme hedeflerini gerçekleştirmesi daha büyük olasılıktır. Öğrenen bu hedeflere ulaştığında muhtemelen gelecekteki öğrenmelerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip olacaktır (Little, 1995). Özerk öğrenme becerileri, öğrenme sürecinde bireyin bağımsız kararlar alabilmesini gerektirmekle birlikte, birey başkalarıyla işbirliği halinde iken gelişebilmektedir (Sert, 2007). Bireyin öğrenen özerkliği becerisine sahip olması öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı etkileşime ve öğretmenin destekleyici bir öğrenme ortamı sunmasına bağlıdır (Little, 1991). Özerkliğin bir sınıf kültürü olarak kabul edildiği bir öğrenme ortamı ancak kendisi özerk bir kimliğe ve özerk bir bireyin sahip olması gereken becerilere sahip öğretmenlerle uygulamaya konulabilir. Öğrencilerin söz konusu becerileri kazanmalarında en önemli rol model olan öğretmenin geleneksel bilgi aktaran kişi kimliğinden sıyrılması ve öğrenme etkinliklerini düzenleyen bir danışman ve kaynak kişi kimlikleriyle öğrenme ihtiyaçlarını ve öğretme yöntemlerini belirleyen öğrencilerin asıl ihtiyaç duydukları yol gösterici ve gerektiğinde onları yapıcı geribildirimler veren özerk bir yetişkin olarak farklı roller üstlenmesi gerekmektedir (Ergür, 2010). Özerkliği destekleyici öğretmenler öğrencilerinin psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar. Öğrencilerini öğrenme sürecine dahil etmenin yollarını bularak öğrencilerinin eğitimsel ve gelişimsel sonuçlara ulaşmasını kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler (Hardre & Reeve, 2003). Okul ortamında özerkliği destekleyici öğretmenler ile etkileşimde olan öğrenciler kontrolün öğretilmekte olduğu sınıflardaki öğrencilerle

karşılaştırıldığında içsel güdülenmişlikleri daha yüksektir, kendilerini daha yeterli algılamaktadırlar (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981). Öğretmenin sınıf içi davranışları öğrenciler tarafından onların eylemlerini kişisel amaç ve ilgilerini gerçekleştirmeyi ve geliştirmeyi destekleyici şeklinde algılanırsa, öğretmen davranışları özerkliği oldukça destekleyici bulunmaktadır. Bu durum öğrenmeye olan tutumu da olumlu etkilemektedir. Tersine öğretmen davranışı öğrencinin kişisel ilgi ve amaçlarının gerçekleşmesine müdahale olarak algılandığında öğrenme ortamının özerkliği baskılandığı şeklinde değerlendirilmekte ve tutumları olumsuz etkilemektedir (Assor, vd., 2002). Yapılandırmacı öğrenme anlayışında vurgu öğrenme ve öğrenenin tam anlamıyla özerk olması üzerinedir (Wang, 2014). Yapılandırmacı anlayışa sahip herhangi disiplinindeki bir öğretmen öğrenenin özerk olabildiği bir sınıf çevresi oluşturabilir (Gray, 1997) ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarında amaç özerk öğrenenler için anlamlı öğrenme deneyimleri sağlayan demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaktır (Shermila, 2013). Yapılan çalışmalarda ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Oğuz 2013a; Özkal & Demirkol 2014) yanında öğretmenlerin öz yeterlik algıları (Akçıl & Oğuz, 2015), öğretmen liderliği (Yılmaz, Oğuz & Altınkurt, 2016), mesleki özyeterlik algıları (Güvenç 2011), ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesini benimsemeleri (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları (Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz, 2015) ve etkileşimci öğretmen davranışları (Güvenç & Güvenç, 2014) arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin öğreten odaklı bir öğretme-öğrenme sürecini temele alan geleneksel anlayış yerine, öğrenen odaklı öğretme ve öğrenme sürecini temele alan yapılandırmacı anlayışa sahip olmaları öğrenen özerkliğini destekleyici öğretmen davranışlarını destekler, aynı şekilde öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara sahip olmak ta öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa uygun yeterlikler geliştirmesini destekler (Wang, 2014). Mevcut öğretmenlerin özelliklerinin bu yapıya uygunluk derecesi yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına göre oluşturulmuş olan mevcut eğitim programlarının başarıyla uygulanma derecesini etkiler. Sözü edilen uygunluk derecesi hakkında bilgi sağlanması bu çalışmanın hedefleri arasındadır. Diğer taraftan, alanyazın incelendiğinde farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkileri ele alınmış olmasına karşın, öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiyi ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut çalışma sınıf öğretmenleri özelinde öğretme-öğrenme anlayışı ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar arasındaki ilişkiyi ulusal düzeyde ele alan ilk çalışma olması bakımından önemli görülebilir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenleri hangi öğretme-öğrenme anlayışını ne düzeyde tercih etmektedirler?
2. Sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları ne düzeyde sergilemektedirler?
3. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme anlayışlarını tercih etme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını tercih etme düzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri cinsiyet kıdem ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırma sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerini ve aralarındaki ilişkileri onların kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim yılında Muğla ili Menteşe ilçesinde görevli 245 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu evreni temsil edebilecek asgari öğretmen sayısı % 95 güven düzeyi için 150 olarak hesaplanmıştır. Uygulamada veri toplama aracının eksik ve/veya yanlış doldurulma olasılığına karşı örneklemden daha fazla öğretmene ulaşılmış ve 162 öğretmenden değerlendirilebilir veri toplama aracı elde edilmiştir. Örneklem seçiminde her okul bir küme olarak kabul edilmiş ve örnekleme girecek öğretmenler oransız küme örnekleme tekniği ile seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 99'u (%61,1) kadın, 63'ü (%39,9) erkektir, 55'i (%34) önlisans, 101'i (%62,3) lisans ve 6'sı (%3,7) lisansüstü eğitim görmüştür ve 16'sı 1-10 yıl deneyime (%9,9), 45'i (%27,8) 11-20 yıl deneyime ve 101'i (%62,3) 21 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği ve Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği'nin 2015-2016 Bahar yarısında örnekleme uygulanmasıyla elde edilmiştir.

Chan & Elliott (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği *yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışı* (12 madde) ve *geleneksel öğretme öğrenme anlayışı* (18 madde) olmak üzere iki alt faktör ve toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipinde (1=Hiç katılmıyorum-5=Tamamen katılıyorum) derecelendirilmiştir. Alt faktörlerden alınan yüksek puan ait olduğu faktörün temsil ettiği anlayışın benimsendiği biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde yoktur.

Uyarlama çalışmasında ölçeğin oluşturulan Türkçe formu 341 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğini belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA' dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değeri ( $\chi^2=1020,3$ ,  $N=341$ ,  $sd=404$ ,  $p=0.00$ ) anlamlı bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: RMSEA= 0.067, NFI= 0.72, CFI= 0.80. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa katsayısı değeri ölçeğin geneli için 0.84, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.88, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.83 olarak hesaplanmıştır (Aypay, 2011). Cronbach Alfa katsayısı değerleri bu çalışmanın verileri üzerinde yeniden hesaplanmış ve ölçeğin geneli için 0.82, yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.84, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı alt boyutu için 0.88 olarak belirlenmiştir.

Oğuz (2013) tarafından geliştirilen Öğrenen Özerkliğini Destekleme Ölçeği (ÖÖDÖ) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarını belirlemeye yönelik *duygu ve düşünce desteği* (7 madde), *öğrenme süreci desteği* (5 madde), *değerlendirme desteği* (4 madde) olmak üzere üç alt boyut ve toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri beşli Likert tipinde (1=Hiçbir zaman – 5=Her zaman) derecelendirilmiştir. Ölçekten toplam puan alınabilmektedir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. ÖÖDÖ ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarının hem gerekliliği ve hem de sergilenmesine ilişkin görüşler belirlenebilmektedir (Oğuz, 2013).

Ölçeğin deneme formu 324 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre, nihai ölçekte yer alan 16 madde hem gereklilik hem de sergilenme açısından öz değeri 1'den büyük üç faktör altında toplanmıştır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyans, gereklilik için

%56.252, sergilenme için %62.065'tir. Ölçeğin faktör yük değerleri; gereklilik için 0.54-0.73; sergilenme için, 0.60-0.75 arasında değişmektedir (Oğuz, 2013).

Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçek için oluşturulan modele uygun ki-kare ( $\chi^2$ ) değeri istatistikî anlamlılık düzeyleri gereklilik için  $\chi^2/sd=2.33$  ve sergileme için  $\chi^2/sd=2.93$  olarak hesaplanmıştır. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: Gereklilik GFI=0.92, AGFI=0.89, RMSEA=0.064, CFI=0.97, sergileme GFI=0.90, AGFI=0.86, RMSEA=0.077, SRMR=0.052'dir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayıları gereklilik için 0.89; sergilenme için 0.92 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach Alfa katsayıları ise 0.84-0.89 aralığında değişmektedir (Oğuz, 2013). Cronbach Alfa katsayısı değerleri bu çalışmanın verileri üzerinde yeniden hesaplanmış ve ölçeğin geneli için 0.91, yapılandırmacı *duygu ve düşünce desteği* alt boyutu için 0.81, *öğrenme süreci desteği* alt boyutu için 0.80, *değerlendirme desteği* alt boyutu için 83 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarını tercih etme düzeyleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerini belirlemek için betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda bağımsız gruplar için t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda öğretmen sayısı 30'un altında olduğu durumlarda Kruskal Wallis H-testi, farkın anlamlı çıkması durumunda farkın kaynağını belirlemek için yapılan ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırmada öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ve ayrıca her iki ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2003).

### Bulgular

Bu bölümde sırasıyla alt problemlere dayalı olarak elde edilmiş bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını çok yüksek düzeyde (AO= 4.45, S= .45), geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını düşük düzeyde (AO = 2.53, S= .62 ) tercih ettikleri görülmektedir.

**Tablo 1**

*Öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin betimsel sonuçlar ve korelasyon matrisi (n=162)*

|                       |                           | AO   | S   | 1        | 2        | 3        | 4        | 5        | 6        |
|-----------------------|---------------------------|------|-----|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Öğretme-<br>öğrenme 1 | 1. Yapılandırmacı         | 4.45 | .45 | 1        | -.193(*) | .407(**) | .324(**) | .273(**) | .365(**) |
|                       | 2. Geleneksel             | 2.53 | .62 | -.193(*) | 1        | -.011    | -.009    | .169(*)  | .070     |
| Öğrenen özerkliğini   | 3. Duygu-düşünce desteği  | 4.37 | .45 | .407(**) | -.011    | 1        | .703(**) | .693(**) | .874(**) |
|                       | 4. Öğrenme süreci desteği | 4.26 | .53 | .324(**) | -.009    | .703(**) | 1        | .678(**) | .883(**) |
|                       | 5. Değerlendirme desteği  | 4.00 | .67 | .273(**) | .169(*)  | .693(**) | .678(**) | 1        | .912(**) |
|                       | 6. Genel                  | 4.21 | .49 | .365(**) | .070     | .874(**) | .883(**) | .912(**) | 1        |

\* < 0.05, \*\* < 0.01

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri ile ilgili görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin hem alt boyutlar bazında (duygu-düşünce desteği AO= 4.37, S=

.45, öğrenme süreci desteği AO= 4.26, S= .53 ve değerlendirme desteği AO= 4.00, S= .67) hem de genel olarak (AO=4.21, S=.49) öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergiledikleri belirlenmiştir.

Tablo 1'deki sınıf öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretme öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergilemelerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye bakıldığında; yapılandırmacı anlayışı tercih etme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerinin geneli ( $r= .365$ ) ve öğretmenlerin duygu düşünce desteği ( $r=.407$ ) ve öğrenme süreci desteği ( $r=.324$ ) alt boyutları arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Yapılandırmacı anlayış ile değerlendirme desteği arasında ise düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır ( $r=.273$ ). Öğretmenlerin geleneksel anlayışı tercihleri ile değerlendirme desteği alt boyutuna ilişkin görüşleri arasında ( $r=.169$ ) düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışı tercih etme düzeyleri ile geleneksel anlayışı tercih etmeleri arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r= -.193$ ).

Tabloda öğrenen özerkliğini destekleyici davranışların sergilenme düzeyine kendi içinde bakıldığında alt boyutlar arasında yüksek düzeyde olumlu ilişkilerin olduğu görülmektedir. Duygu düşünce ile öğrenme süreci desteği ( $r= .703$ ) ve değerlendirme desteği ( $r= .693$ ) arasında ve öğrenme süreci desteği ile de değerlendirme boyutu arasında yüksek düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır ( $r= .678$ ).

İzleyen tablolarda öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışların sergilenme düzeylerinin bazı değişkenlere göre karşılaştırılmasına ve ilgili bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2**

*Öğretme-öğrenme anlayışları tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin görüşlerin cinsiyete göre karşılaştırılması*

|                                              | Boyutlar               | Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ | S   | sd  | t     | p    |
|----------------------------------------------|------------------------|----------|----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Öğretme-öğrenme anlayışları                  | Yapılandırmacı         | K        | 99 | 4.45      | .49 | 160 | .372  | .711 |
|                                              |                        | E        | 63 | 4.48      | .39 |     |       |      |
|                                              | Geleneksel             | K        | 99 | 2.47      | .63 | 160 | 1.548 | .124 |
|                                              |                        | E        | 63 | 2.63      | .62 |     |       |      |
| Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar | Duygu-düşünce desteği  | K        | 99 | 4.42      | .41 | 160 | 1.821 | .071 |
|                                              |                        | E        | 63 | 4.29      | .50 |     |       |      |
|                                              | Öğrenme süreci desteği | K        | 99 | 4.31      | .48 | 160 | 1.364 | .174 |
|                                              |                        | E        | 63 | 4.20      | .60 |     |       |      |
|                                              | Değerlendirme desteği  | K        | 99 | 4.01      | .70 | 160 | .040  | .969 |
|                                              |                        | E        | 63 | 4.01      | .65 |     |       |      |
|                                              | Genel                  | K        | 99 | 4.25      | .46 | 160 | 1.021 | .309 |
|                                              |                        | E        | 63 | 4.17      | .54 |     |       |      |

Tablo 2'de sınıf öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışlarının alt boyutları olan yapılandırmacı ve geleneksel öğretme öğrenme anlayışı tercihlerine ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir [Sırasıyla,  $t_{(160)}= .372$ ,  $p>.05$ ;  $t_{(160)}= 1.548$ ,  $p>.05$ ].

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeylerine ilişkin görüşleri hem genel ( $t_{(160)}= 1.021$ ,  $p>.05$ , hem duygu-düşünce desteği ( $t_{(160)}=1.821$ ,  $p>.05$ ), öğrenme süreci desteği ( $t_{(160)}= 1.364$ ,  $p>.05$ ) ve değerlendirme desteği ( $t_{(160)}= .040$ ,  $p>.05$ ) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir.

**Tablo 3**

*Öğretme öğrenme anlayışları tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin sonuçların eğitim durumuna göre karşılaştırılması*

| Boyutlar                                     |                        | Eğitim Durumu | n   | $\bar{X}$ | S   | sd  | t      | p    |
|----------------------------------------------|------------------------|---------------|-----|-----------|-----|-----|--------|------|
| Öğretme-öğrenme anlayışları                  | Yapılandırmacı         | Önlisans      | 55  | 4.44      | .38 | 154 | .157   | .875 |
|                                              |                        | Lisans        | 101 | 4.45      | .49 |     |        |      |
|                                              | Geleneksel             | Önlisans      | 55  | 2.55      | .58 | 154 | .264   | .792 |
|                                              |                        | Lisans        | 101 | 2.53      | .65 |     |        |      |
| Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar | Duygu-düşünce desteği  | Önlisans      | 55  | 4.32      | .45 | 154 | .984   | .327 |
|                                              |                        | Lisans        | 101 | 4.40      | .44 |     |        |      |
|                                              | Öğrenme süreci desteği | Önlisans      | 55  | 4.21      | .47 | 154 | 1.102  | .329 |
|                                              |                        | Lisans        | 101 | 4.31      | .55 |     |        |      |
|                                              | Değerlendirme desteği  | Önlisans      | 55  | 4.07      | .77 | 154 | 3.086* | .002 |
|                                              |                        | Lisans        | 101 | 4.40      | .55 |     |        |      |
|                                              | Genel                  | Önlisans      | 55  | 4.24      | .68 | 154 | 3.566* | .000 |
|                                              |                        | Lisans        | 101 | 4.56      | .43 |     |        |      |

\* p<.05

Tablo 3'de sınıf öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışlarının alt boyutları olan yapılandırmacı ve geleneksel öğretme öğrenme anlayışı tercihleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir [sırasıyla  $t_{(154)} = .157$ ,  $p > .05$ ;  $t_{(154)} = .264$ ,  $p > .05$ ]. Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri duygu-düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği alt boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermezken [sırasıyla  $t_{(154)} = .984$ ,  $p > .05$ ;  $t_{(154)} = 1.102$ ,  $p > .05$ ], değerlendirme desteği alt boyutu ve geneli bakımından eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [sırasıyla  $t_{(154)} = 3.086$ ,  $p < .05$ ;  $t_{(154)} = 3.566$ ,  $p < .05$ ]. Lisansüstü eğitim görmüş öğretmen sayısı (6) bir sonuç oluşturmayacak kadar az olduğundan karşılaştırmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 4'de sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri öğretmenlik deneyimine (kıdeme) göre anlamlı farklılık göstermezken [ $\chi^2(2) = 3.514$ ,  $p > .05$ ], geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri öğretmenlik deneyimine (kıdeme) göre anlamlı farklılık göstermektedir [ $\chi^2(2) = 7.426$ ,  $p < .05$ ]. Mann Whitney U-testi ile yapılan ikili karşılaştırmalara göre farkın 1-10 yıl deneyimli öğretmenlerle 11-20 yıl deneyimli öğretmenler arasında ve 1-10 yıl deneyimli öğretmenlerle 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler arasında anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri hem duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği [sırasıyla  $\chi^2(2) = 1.376$ ,  $p > .05$ ,  $\chi^2(2) = 5.089$ ,  $p > .05$ ,  $\chi^2(2) = 25.513$ ,  $p > .05$ ] alt boyutlarında hem de genel olarak [ $\chi^2(2) = 4.317$ ,  $p > .05$ ] kıdeme göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

**Tablo 4***Öğretme öğrenme anlayışları tercihleri ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlara ilişkin sonuçların kıdeme göre karşılaştırılması (n=162)*

|                                              | Boyutlar               | Mesleki kıdemi     | n   | $\bar{X}$ | S   | Sıra Ort. | sd | $F_{(2)}$ | P    |     |
|----------------------------------------------|------------------------|--------------------|-----|-----------|-----|-----------|----|-----------|------|-----|
| Öğretme-öğrenme anlayışları                  | Yapılandırmacı         | 1-10 yıl           | 16  | 4.62      | .39 | 101.31    | 2  | 3.514     | .173 |     |
|                                              |                        | 11-20 yıl          | 45  | 4.40      | .51 | 76.06     |    |           |      |     |
|                                              |                        | 21yıl ve üstü      | 101 | 4.45      | .43 | 80.79     |    |           |      |     |
|                                              | Geleneksel             | 1-10 yıl (A)       | 16  | 2.15      | .45 | 53.28     | 2  | 7.426*    | .024 | A-B |
|                                              |                        | 11-20 yıl (B)      | 45  | 2.63      | .64 | 90.39     |    |           |      | A-C |
|                                              |                        | 21 yıl ve üstü (C) | 101 | 2.54      | .63 | 82.01     |    |           |      |     |
| Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar | Duygu-düşünce desteği  | 1-10 yıl           | 16  | 4.48      | .32 | 91.31     | 2  | 1.376     | .553 |     |
|                                              |                        | 11-20 yıl          | 45  | 4.33      | .39 | 75.98     |    |           |      |     |
|                                              |                        | 21yıl ve üstü      | 101 | 4.37      | .49 | 82.41     |    |           |      |     |
|                                              | Öğrenme süreci desteği | 1-10 yıl           | 16  | 4.47      | .30 | 99.25     | 2  | 5.089     | .079 |     |
|                                              |                        | 11-20 yıl          | 45  | 4.14      | .54 | 70.41     |    |           |      |     |
|                                              |                        | 21 yıl ve üstü     | 101 | 4.28      | .54 | 83.63     |    |           |      |     |
|                                              | Değerlendirme desteği  | 1-10 yıl           | 16  | 4.17      | .57 | 93.84     | 2  | 2.513     | .285 |     |
|                                              |                        | 11-20 yıl          | 45  | 3.87      | .73 | 73.68     |    |           |      |     |
|                                              |                        | 21 yıl ve üstü     | 101 | 4.04      | .66 | 83.03     |    |           |      |     |
|                                              | Genel                  | 1-10 yıl           | 16  | 4.37      | .29 | 96.88     | 2  | 4.317     | .116 |     |
|                                              |                        | 11-20 yıl          | 45  | 4.11      | .48 | 70.79     |    |           |      |     |
|                                              |                        | 21 yıl ve üstü     | 101 | 4.23      | .51 | 83.84     |    |           |      |     |

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada elde edilen bulgular alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarına ilişkin elde edilmiş sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı yüksek düzeyde tercih ederken, geleneksel anlayışı düşük düzeyde tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı tercih düzeyleri yüksek olmakla birlikte, hala geleneksel anlayışı önemli ölçüde işe koşma eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç konu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçları (Aydın, Tunca & Alkın-Şahin 2015; Aypay 2011; Baş 2015; Engin & Daşdemir 2015; Oğuz, 2011) ile benzerlik göstermektedir. Işıkoğlu vd.,'nin (2009) ilk ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada da öğretmenlerin öğretim uygulamalarının daha çok öğrenci merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada sınıf öğretmenleri, kendilerini yapılandırmacı yaklaşım konusunda yeterli görürlerken (Özenç & Doğan, 2007), ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili orta düzeyde yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aykan, 2014). Bilindiği üzere Milli Eğitim Bakanlığı 2005 yılından itibaren öğretim programlarını güncelleyerek programların yapı ve işleyişini yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışına göre oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin geleneksel anlayışı tercih etme düzeylerinin çok düşük düzeyde olmaması eğitimde yaşanan bu dönüşüme kısmen ayak uydurmakla birlikte geçmiş alışkanlıklarından da tam anlamıyla uzaklaşamadıkları şeklinde değerlendirilebilir. Türkiye’de öğretmenlerin öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçiş aşamasında oldukları söylenebilir (Aydoğdu & Selanik-Ay, 2016). Müfettişlerin görüşlerine dayalı bazı çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin geleneksel uygulamalardan vazgeçmekte zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır (Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Yanpar-Yelken vd., 2010). Anagün, Yalçınoglu & Ersoy’un (2012) 15 öğretmenle

yaptığı nitel çalışmada öğretmenlerin dokuzunun yapılandırmacılığı içselleştirmede geçiş, beşinin öğrenci merkezli öğretim ve birinin öğretmen merkezli öğretim aşamasında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu öğretmenlerin üçte birinin yapılandırmacı felsefeyi benimsediği ancak yapılandırmacı öğretim uygulamalarını yalnızca iki öğretmenin gerçekleştirdiği sonucundan hareketle öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının uygulamadaki yapılandırmacı öğretim programını desteklediği, ancak bu inançlarını sınıf içi uygulamalara istenilen ölçüde yansıtamadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Eğitime ilişkin ortaya konan yeni ilkelere göre öğretmenler değişmek isteseler bile öğretmenlerin bilginin, öğretme ve öğrenmenin doğasına ilişkin sahip oldukları önceki inançları vardır. Bu inançlar öğretmenlerin yeni öğrenme uygulamalarını işe koymasında engel oluşturur (Pecore, 2013). Bu çalışmada da yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının daha yüksek düzeyde tercih ediliyor olması ve iki yaklaşım arasında düşük düzeyde de olsa negatif bir ilişkinin olması araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem ortalamalarının 24 yıl olduğu da göz önüne alındığında geleneksel anlayıştaki rollerdeki değişimin kabulü ve uygulanması açısından olumlu olarak değerlendirilebilir.

Araştırmanın sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarına ilişkin elde edilmiş sonuçlarına bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları çoğu zaman sergiledikleri görülmektedir. Bu sonuç Özkal & Demirkol (2014) ile Yılmaz, Oğuz & Altınkurt'un (2016) ilkökul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna karşılık yapılan bazı çalışmalarda (Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz, 2015; Güvenç, 2011; Güvenç & Güvenç, 2014; Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014) öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları orta düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın örneklemin farklılığı ile ilişkilendirmek olanaklıdır. Bu çalışmadaki öğretmenler ortalama 24 yıl öğretmenlik deneyimine sahiptir. Öğretmenlerin deneyimlerinden kaynaklanan özgüvenleri onların algılarını etkilemiş olabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışları ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlara bakıldığında; sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri ile öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin duygu düşünce desteği ve öğrenme süreci desteği arasında orta düzeyde, değerlendirme desteği ile arasında daha düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşımı tercihleri ile değerlendirme desteği alt boyutu arasında da düşük düzeyde olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa yönelik tercihleri arttıkça, değerlendirme desteği boyutunda biraz düşük olmakla birlikte öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları da artış göstermektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasında olumlu yönde bir ilişkinin olması alanyazınla da tutarlılık göstermektedir. Yapılandırmacı anlayışın temelinde bireyin öğrenme sürecinde özerk hareket etmesi desteklendiğinden, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış eğilimleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Geleneksel bir sınıfta, öğrenci ve öğretmen arasındaki görünmeyen ama var olan engeller vardır. Yapılandırmacı sınıfta ise öğretmen ve öğrenci sorumluluk alma ve karar vermede paylaşımcıdırlar ve karşılıklı saygı söz konusudur. Yapılandırmacı sınıfların bu demokratik ve etkileşimli süreci öğrencilerin etkin ve özerk öğrenenler olmasını destekler (Gray, 1997; Shermila, 2013; Wang, 2014). Bir öğrencinin kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenecek niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi için geleneksel bir öğrenme-öğretme ortamı yerine öğrenci merkezli yani öğrencinin gereksinim, beklenti ve ilgilerinin öncelik kazandığı, öğrenme hedefleri, içerik ve öğrenme materyalleri, öğretme yöntemi, sınıf yönetimi ve değerlendirme gibi bu süreci doğrudan etkileyen pek çok değişkenin öğrenci görüşleriyle zenginleştirildiği bir öğrenme ortamının oluşturulması gerekmektedir (Ergür, 2010). Öğretme öğrenme anlayışları ile bazı değişkenlerin incelendiği çalışmalarda, öğretmenlerin çağdaş olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarının (ilerlemecilik, varoluşçuluk ve yeniden kurmacılık), yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ile geleneksel olarak nitelendirilen eğitim felsefesi inançlarının

(daimicilik ve esasicilik) ise, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı ile paralellik gösterdiği (Baş, 2012), öğretmen adaylarının gözetimci öğrenci kontrol ideolojileri ile geleneksel öğretme-öğrenme anlayışları, insancıl öğrenci kontrol ideolojileri ile de yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları arasında ilişki olduğu (Baş & Beyhan, 2013), öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışı yükseldikçe, demokratik değerlere ilişkin eğitim hakkı, dayanışma ve özgürlük değerlerinin de arttığı (Oğuz, 2011) şeklinde sonuçlar yer almaktadır. Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ve bazı değişkenlerle ilişkilerini konu alan çalışmalarda fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve öğrenen özerkliğini destekleme (Akçıl & Oğuz, 2015), etkileşimci öğretmen davranışları ile öğrenci özerkliğini destekleme (Güvenç & Güvenç, 2014), liderlik davranışları ile öğrencilerin özerklik girişimlerini destekleme (Yılmaz, Oğuz & Altınkurt, 2016), sınıf öğretmenlerinin mesleki özyeterlik algıları ile özerklik desteği (Güvenç, 2011), ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefesini benimseme ile öğrenen özerkliğini destekleme (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu, 2014), eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları (Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz, 2015) arasında olumlu yönde ilişki olduğu saptanmıştır.

Değerlendirme desteği boyutuna ilişkin çıkan sonuçlar eğitim sisteminin kendi içindeki çelişkilerle açıklanabilir. Eğitim programları yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını temele alınarak yapılmış olmasına karşın, her türlü okul ve programa yerleştirme merkezi çoktan seçmeli sınavlara dayalı olarak gerçekleştirilmekte, okul ve öğretmen başarısı bu sınavların sonuçlarına göre değerlendirilmektedir. Bu çelişkili durum nedeniyle hem okul yöneticilerinin yapılandırmacı anlayışı temele alan değerlendirme yaklaşımlarını özendirmesi mümkün olmamakta hem de öğretmenler sınavlardaki rekabet nedeniyle öğrencilere destek olmak amacıyla geleneksel anlayışa uygun hareket etmek durumunda kalabilmektedirler. Bu durumun sonucu olarak sürecin temele alan yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği değerlendirme anlayışlarının dışına ilkokullarda bile çıkmadığı anlaşılmaktadır. Yanpar-Yelken vd.,'nin (2010) çalışmasında yapılandırmacı anlayışla ilgili öğretmenin karşılaştığı sorunlardan birisi de değerlendirmenin uzun zaman alması olarak dile getirilmiştir. Benzer sorun Bukova-Güzel & Alkan'ın (2005) çalışmasında da yer almaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın beraberinde getirdiği alternatif değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmenlerin sınavları alışkın olunan klasik sınav tarzından çıkarmakta zorlandıklarını ve eski sınavlarına benzer sınavlar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bilindiği üzere sınıf ilkokullarda derslerin büyük çoğunlu sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ders yükü oldukça fazladır. Bu nedenle öğretmenlerin uzun zaman etkinliklerden kaçınmaları beklenen bir durumdur. Atasay & Akdeniz (2007), çalışmalarında lise öğrencilerinin çalışma yaptıklarıyla yürütülen dersleri kalıcı bilgi açısından faydalı gördüklerini ancak temel amaçlarının üniversite sınavını kazanmak olduğunu bu nedenle öğretmenlerinin konuları kısa sürede özet bir şekilde vererek daha çok soru çözülmesini istemelerini içinde bulunan ikileme örnek olarak göstermektedirler. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Anıl & Acar, 2008; Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Kurtdeğir-Fidan, 2010). İnal (2006) yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programların uygulanmasına ilişkin karşılaşılan sorunlardan birisinin de sistemin amaçları bakımından ölçme ve değerlendirme sorunlarının devam edeceğine dikkat çekmiştir. Okullar ilgili eğitim kademelerinin amaçlarını gerçekleştirmekle görevli kurumlar olarak görülmekten çok, sınav yerleştirme merkezleri olarak görülmektedir. Sözkonusu sınav tür ve uygulamaları devam ettikçe öğretmenlerin çelişkisi varlığını sürdürecektir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri tercih ettikleri öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde anlamlı bir fark yaratmamaktadır. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ya da geleneksel öğretme öğrenme anlayışları tercihleri benzerlik göstermektedirler. Bu sonuç Engin & Daşdemir (2015) ile Özenç & Doğan'ın (2007) sınıf öğretmenleri ile yaptıkları çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Aykan'ın (2014) çalışmasında da ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Alanyazında daha çok öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar yer almakta ve sonuçlar farklılaşmaktadır. Aydın, Tunca & Alkın-Şahin'in (2015)

araştırmasında öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları, geleneksel yaklaşım boyutunda “cinsiyete” göre anlamlı farklılık göstermezken, yapılandırmacı yaklaşım boyutunda farklılaşmaktadır ve buna göre, erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre yapılandırmacı yaklaşımı daha çok tercih etmektedirler. Aypay'ın (2011) çalışmasında kadın öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış puanları erkek öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek iken, geleneksel anlayışta ise erkek öğrencilerin puanları kadın öğretmen adaylarından daha yüksektir. Oğuz'un (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayışa ilişkin sonuçlarında fark yok iken, geleneksel anlayışa ilişkin sonuçlarında erkek öğrencilerin puanları anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri öğrenen özerkliğini desteklemeye ilişkin hem genel, hem de duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Kadın ve erkek sınıf öğretmenleri öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarını sergilemeye ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Konuya ilişkin olarak ilköğretim ve ortaokul öğretmenleri (Yılmaz, Oğuz & Altınkurt 2016; Özkal & Demirkol 2014) lise öğretmenleri (Oğuz, Altınkurt, Yılmaz ve Hatipoğlu, 2014) ve fen bilgisi öğretmenleri (Akçıl & Oğuz, 2015) ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlarıyla ilgili cinsiyet açısından bir fark görülmezken, Oğuz'un (2013a) çalışmasında kadın öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergilemesine ilişkin görüşlerinin erkek öğretmenlerden anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı ve geleneksel öğretme öğrenme anlayışı tercihleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Önlisans veya lisans programlarından mezun olmak sınıf öğretmenlerinin genel olarak öğretme öğrenme anlayışlarında bir fark yaratmamaktadır. Bu sonuç Engin & Daşdemir'in (2015) çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Kurtdeğir-Fidan (2010), sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulama niteliklerine sahip olma düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Aykan (2014), Coşkun (2012), Kardeşin & Kahyaoglu'nun (2011) çalışmalarında yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarındaki yeterlik düzeyi ile eğitim durumları değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Özenç & Doğan (2007) lisansüstü eğitim yapan sınıf öğretmenlerinin kendilerini diğerlerine göre yapılandırmacı yaklaşımda daha yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri duygu-düşünce desteği ve öğrenme süreci desteğine ilişkin görüşlerinde eğitim durumu bir fark yaratmazken, değerlendirme desteği alt boyutunda ve genel olarak eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Lisans eğitimi almış olan öğretmenlerin ön lisans eğitimi almış olanlara göre değerlendirme ve ölçek toplam puanında daha özerkliği destekleyici davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Bu sonuç öğretmen eğitiminde ön lisans eğitiminin lisans eğitiminden daha eski olması, lisans programlarının eğitimdeki değişimlerle birlikte yeniden yapılandırılması ve profesyonelleşmeye dayalı eğitim verme çabası, mezunlarının değişimden daha haberdar olma ve daha kolay uyum sağlamalarında etkili olacağı şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercihleri kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemekle birlikte yapılandırmacı anlayışa ilişkin istatistiksel olarak anlamlı olmasa da kıdem yılı daha az olan öğretmenlerin daha deneyimli öğretmenlere göre daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin geleneksel öğretme öğrenme anlayışı tercihleri kıdeme göre farklılaşmakta ve daha deneyimli öğretmenlerin deneyimi daha az olan öğretmenlere göre daha geleneksel bir anlayışa sahip oldukları görülmektedir. Çiftçi, Sünbül & Köksal (2013) genç öğretmenlerin programı uygulamaya karşı daha istekli olduklarını, Karacığa'da (2008) çalışmasında öğretmenlerin yeni ilköğretim programına uyumunda kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin ortalamasını daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bununla birlikte deneyimli öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa daha olumlu baktıkları ve kendilerini daha yeterli gördükleri (Akça, 2007;

Işıkoğlu vd., 2009; Özenç & Doğan, 2007) ve kıdemin sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde bir fark yaratmadığı (Engin & Daşdemir, 2015) araştırma sonuçları da yer almaktadır. Meslekte genç olmanın değişimleri takip etmek ve ayak uydurabilmek açısından katkısı olmakla birlikte öğrenme ortamı ve değişkenleri ile uzun süreli etkileşimin bu konuda iyileşmeye ve zenginleşmeye yol açabileceği de söylenebilir. Ancak alınmış olunan öğretmenlik eğitiminin güncel olması, eğitim sitemindeki köklü değişime göre düzenlenmiş olması açısından kıdem olarak daha genç olan öğretmenlerin daha avantajlı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri hem genel hem duygu-düşünce desteği, öğrenme süreci desteği ve değerlendirme desteği alt boyutlarında kıdeme göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu sonuç Güvenç, (2011), Güvenç & Güvenç, (2014) ile Yılmaz, Oğuz & Altınkurt'un (2016) çalışmaları ile benzerlik göstermektedir. Özkal & Demirkol'un (2014) çalışmasında öğretmenlerin kıdemleri arttıkça özerklik destekleri artarken, Alkın-Şahin, Tunca & Oğuz (2015) ile Oğuz, Altınkurt, Yılmaz & Hatipoğlu'nun (2014) çalışmasında duygu düşünce desteği boyutunda deneyim yılı daha az olan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Emir & Kanlı'nın (2009) çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yönelik yüksek düzeyde özerklik desteğinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı, orta düzeyde özerklik desteği sağlama konusunda 21 yıl ve üzeri hizmet yılı olan öğretmenlerin lehine sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Benzer bir sonuç Uçgun'un (2013) çalışmasında elde edilmiştir. Buna karşılık Sünbül, Kesici, Üre & Bozgeyikli 'nin (2003) çalışmasında orta düzeyde özerklik desteği boyutunda kıdeme göre anlamlı bir farklılık yokken, kıdem artışı ile yüksek düzeyde özerklik desteğinin de arttığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgu ve tartışmalarına göre şu sonuçlara ulaşılabilir: (1) Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı tercih etme düzeyleri yüksek olmakla birlikte, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını dikkate değer düzeyde işe koşturmamaktadırlar. (2) Öğretmenler öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları yüksek düzeyde sergilemektedirler. (3) Öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını tercih etme düzeyleri ile öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları sergileme düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır. (4) Öğretmenler mevcut programların öğretme-öğrenme anlayışı ile uyumlu olmayan ölçme ve değerlendirme sistemi nedeniyle yön belirlemede çelişki yaşamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir: (1) İlkokul dördüncü sınıflarda da sınava dayalı değerlendirme yapma zorunluluğu kaldırılarak, öğretmenlerin süreci temele alan değerlendirme yaklaşımlarını öncelikli hale getirmeleri sağlanabilir. (2) Öğrenen özerkliğini destekleyici davranışlar ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasındaki olumlu ilişkiye dayalı olarak, öğretmen özerkliğini destekleyici düzenlemelerin yapılması ve öğretmenlerin yeterlikleri artırılarak özerklik kapasitesinin artırılması gerekir. (3) Ölçme ve değerlendirme konusu eğitim sistemi düzeyinde ele alınarak, ölçme ve değerlendirme anlayışı öğretim programları ile uyumlu hale getirilerek öğretmenlerin süreç temelli öğretme-öğrenme anlayışına yönelimleri desteklenmelidir. (4) Bu çalışma farklı örneklemelerde tekrarlanarak, bu çalışmayla ortaya konan ilişkilerin genellenebilir bir yapı oluşturup oluşturmadığı farklı özelliklere sahip örneklemelerde sınanmalıdır.

### Kaynaklar

- Akça, S. (2007). İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçıl, M. & Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 1-16.

- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. & Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
- Anagün, S. Ş., Yalçınoglu, P. & Ersoy, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırmacılık açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 1-16.
- Anıl, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Assor, A., Kaplan, H. & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Atasoy, Ş. & Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı öğrenme kuramına uygun geliştirilen çalışma yapraklarının uygulama sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 170(35), 157-173.
- Aydın, Ö., Tunca, N., & Şahin, S. A. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1331-1346.
- Aydogdu, B. & Selanik-Ay, T. (2016). Determination of teacher characteristics which support constructivist learning environments. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 63, 293-310.
- Aykan, A. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126.
- Baş, G. & Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 14-26.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. [http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod\\_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/9173/mod_resource/content/1/In%20Search%20of%20Understanding.pdf).
- Bukova-Güzel, E. & Aklan, H. (2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5, 385-420.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi* (Geliştirilmiş 3. Baskı). Ankara: Pagem A Yayıncılık.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, (6), 4.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. & Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Coşkun, K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı yöntem yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 266-276.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. & Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.

- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dickinson, L. & Wenden, A. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning, *Special Issue of System*, 23( 2), 151-164.
- Duffy, T. & Cunningham, D. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *Handbook of research for educational communications and technology*, 170-198. <http://www.aect.org/edtech/ed1/pdf/07.pdf>.
- Emir, S. & Karlı, E. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin öğrencilerini motive etme biçimlerinin incelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2009-2), 63-79.
- Engin, G. & Daşdemir, İ. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 33, 425-432.
- Ergür, D. O. (2010). Öğrenen özerkliğinin kazandırılmasında öğretmenin rolü. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, Antalya-Turkey.
- Fenner, A. B. (2003). Learner autonomy. *Thematic Collections: Presentation and Evaluation of Work Carried Out by ECML from 1995-1999*, 383, 25.
- Gray, A. (1997). Constructivist teaching and learning. *SSTA Research Centre Report*, 97-07.
- Güvenç, E. & Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algıları. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 311-322.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(1), 99-116.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356.
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, 11-24.
- Isikoglu, N., Basturk, R. & Karaca, F. (2009). Assessing in-service teachers' instructional beliefs about student-centered education: A Turkish perspective. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 350-356.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- İnal, K. (1992). Bazı paradigmalarda eğitim ve özgürlük ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 795-820.
- Karacığa, S. (2008). Öğretmenlere göre yapılandırmacı ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karşahin, A. & Kahyaoğlu, H. (2011). İlköğretim birinci kademe fen ve teknoloji dersine giren 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme modeli konusunda yeterliklerinin incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*, 27-30 Haziran, Niğde.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into University academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7(3), 255-275.
- Kurtdede-Fidan, N. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeylerinin değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği). Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Oğuz, A. (2013 a). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1273-1297.
- Oğuz, A. (2013). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2177-2194.
- Oğuz, A., Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Hatipoğlu, S. (2014). Öğretmenlerin eğitim inançları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Educational Studiess*, 1(1), 22-51.
- Özenç, M. & Doğan, C. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 67-83.
- Özkal, N. & Demirkol, A.Y. (2014). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesinin gerekliliğine ve sergilenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(3), 293-310.
- Pecore, J. L. (2013). Beyond beliefs: Teachers adapting problem-based learning to preexisting systems of practice. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 7(2), 6-26.
- Sert, N. (2007). Öğrenen özerkliğine ilişkin bir ön çalışma. *İlköğretim Online*, 6(1), 180-196.
- Shermila, A.J. (2013). Constructivist Teaching and Learning. [http://www.academia.edu/7728771/Constructivist\\_Teaching\\_and\\_Learning](http://www.academia.edu/7728771/Constructivist_Teaching_and_Learning).
- Sünbül, A.M., Kesici, Ş., Üre, Ö. & Bozgeyikli, H. (2003). Öğrencileri motive etme ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya, İnönü Üniversitesi.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeyleri ile ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 449-460.
- Wang, H. (2014). Learner autonomy based on constructivism learning theory. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 8(5), 1552-1554.
- Yanpar-Yelken, Üredi, L., Tanrıseven, I. & Kılıç, F. (2010). İlköğretim müfettişlerinin yapılandırmacı program ile öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma düzeylerine ilişkin görüşleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 31-46.
- Yılmaz, K., Oğuz, A. & Altinkurt, Y. (2016). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. DOI:10.16986/HUJE.2016016394.

## Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançları ve Bu İnançların Öğretmenlerin Mesleki Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları\*

Yeliz ÖZKAN HİDİROĞLU\*\* Abdurrahman TANRIÖĞEN\*\*\*

• *Geliş Tarihi* 23 Mayıs 2016 • *Kabul Tarihi*: 17 Temmuz 2016 • *Basım Tarihi*: 30 Eylül 2016.

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inançları belirlemek ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisini tespit etmektir. Tarama modeli ve nicel yöntemlerin kullanıldığı araştırmanın örneklemini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Denizli'nin Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan 345 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın amacı doğrultusunda uyarlanan ve 35 maddeden oluşan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve vardamsal istatistik teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenler, etkili okul yöneticilerinin; bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlayan, mesleki gelişime yardımcı olacak uygulamaları destekleyen, bilimsel ve özgün düşünceleri önemseyen, gereken çaba harcanırsa zor durumların üstesinden gelineceğine inanan, okunan şeylerin doğruluğunu sorgulayan ve sözcüklerin tek anlamının olmayacağını düşünebilen kişiler olmasını beklemektedirler. Etkili okul yöneticilerinin, yüksek epistemolojik inanca sahip kişiler olması beklenmektedir. Epistemolojik inancı yüksek okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki performanslarına olumlu bir katkı sağladığı söylenebilir. Öğretmenler, etkili okul yöneticilerinin ayrıntılara çok takılıp kalan, zor bir durumla karşılaştığında daha tecrübeli birine danışmaktan çekinen, sadece nitelikli bir sonuca ulaşılan işlerden hoşlanan kişiler olmasını istememektedir. Öğretmenlerin, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algıları kıdem yıllarına göre değişmektedir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, okul yöneticileri başta olmak üzere okul kültürünün diğer bileşenleri elde edilen sonuçlar hakkında bilgilendirilebilir.

*Anahtar Sözcükler:* Etkili okul yöneticisi, epistemolojik inanç, mesleki performans.

### The Epistemological Beliefs of Effective School Administrator and the Effect of These Beliefs on the Teachers' Professional Performance

**Abstract:** The aims of this study are to determine epistemological beliefs of effective school administrators and the effect of these beliefs on teachers' professional performance according to teachers' perceptions. Survey model and quantitative methods were used in this study. The study's sample was consisted of 345 teachers who are working in state schools in Merkezefendi and Pamukkale districts of Denizli during 2015-2016 education year. As the research data collection tool in the study, epistemological beliefs scale adapted for the purposes of study and consisting of 35 items was used. In this research, descriptive and inferential statistical techniques were used to analyze the data. Teachers expect that effective school administrators are the persons who understand efficiently as considering a situation several times before they suddenly make a decision about it, support activities that helping professional development, care about scientific and original ideas, believe to overcome the difficult situation if necessary efforts are spent, question accuracy of what they read and think that words haven't a single meaning. Effective school administrators are expected to be persons who have high epistemological beliefs. It is said that effective school administrators who have high epistemological beliefs may make a positive contribution to the teachers' professional performance. Teachers don't expect that effective school administrators are the persons who dealing with details of something too much, be afraid to seek advice of someone who is more experienced when they face with a difficult situation, and like works only reaching a qualifying results. Teachers' perceptions about epistemological beliefs of effective school administrators vary to their year of seniority. According to the results of the study, people in school culture may be informed about these results.

*Keywords:* Effective school administrators, epistemological belief, professional performance.

\* Bu çalışma Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen danışmanlığında yürütülen Yeliz Özkan Hıdıroğlu'nun yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

\*\* Yüksek Lisans Öğr. Yeliz Özkan Hıdıroğlu, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYTPE Bölümü, Denizli/Türkiye

e-posta: [yelizozkan09@gmail.com](mailto:yelizozkan09@gmail.com)

\*\*\* Prof. Dr. Abdurrahman Tanrıoğen, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EYTPE Bölümü Denizli/Türkiye, e-posta: [atogen@gmail.com](mailto:atogen@gmail.com)

Etkililik, herhangi bir olaya veya duruma yönelik beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneğidir ve etkililiğin ölçütü ortak bir amacın gerçekleştirilme derecesidir (Barnard, 1966). Bir örgütün amaçlarına ulaşması ve örgütsel etkililiğin sağlanması, büyük ölçüde yönetsel etkililiğe bağlı olmakta ve örgütsel etkililik, yönetsel etkililiğin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Okullarda etkililiğin sağlanmasında ve okul kültürünün yerleşmesinde en önemli bileşenlerden birisi olan okul yöneticileri, okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturmakla görevlidir (Baştepe, 2009).

Okul yöneticilerinin sahip oldukları düşünce, tutum ve davranışlar, etkili okula ulaşmada en önemli belirleyicilerden biridir (Born, 1998). Okul yöneticileri; birçok seçenek arasından birini seçerken, sorunları çözerken, yapılacak işleri zihinde listelerken ve düzenlerken, amaçlara ulaşmak için iş görenlerin çalışmalarını birbiriyle uyumlu hale getirirken, onlarla ilişkilerini düzenlerken, çalışanlara yararlı önerilerde bulunup kişisel gelişimlerini desteklerken, işleyişin iyi, kötü ya da yetersiz olduğunu belirlerken; onların sahip olduğu inançları, amaçları, algıları, beklentileri, değer yargıları, kişilikleri, duyguları ve geçmiş yaşantıları belirleyici olmaktadır (Scheerens, 1988). Bu nedenle, iyi bir okul kültürünün oluşmasında ve okul yöneticilerinin aldıkları kararlarda sahip oldukları epistemolojik inançlarının araştırılması önemli bir araştırma alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Scheerens, 1988).

Alanyazındaki araştırmalar epistemolojik inançların bireylerin karşılaşmış oldukları bilgileri kavrama düzeyleri, problem çözme yaklaşımları, üst düzey düşünme biçimleri, bilgileri yorumlama biçimleri ve düzeyleri gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır (King ve Kitchener, 1994; Perry, 1968; Schommer, 1990; Schommer, 1993; Schommer Aikins, 2002). Okul yöneticileri yönetim süreçlerinde kararlar alırken, planlarken, örgütlenme ve eş güdümlenme yaparken, iletişim kurarken, etkileme ve değerlendirme yaparken sahip oldukları epistemolojik inançları doğrultusunda davranışlar sergilemektedir (Jonassen, 2000). Epistemolojik inançlar da bilgi ve bilgiyi edinimin kaynağına veya doğasına ilişkin bir inanç sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Schommer, 1990). Epistemolojik inançlar bilginin algılanması, anlamlandırılması ve içselleştirilmesi süreci olarak düşünüldüğünde, bu inançların bireyin tutum ve davranışlarını etkilemesi beklenmektedir. Öğretmenlerin okul kültüründe görmek istedikleri okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının belirlenmesi, bu durumların öğretmenlerin mesleki başarılarına etkisinin araştırılması etkili ve başarılı okullar yaratılması açısından büyük önem taşımaktadır.

Okulların sahip oldukları başarı, sahip oldukları imkanların ve kaynakların, özellikle de insan gücünün verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu durum da okullardaki bireylerin mesleki performanslarının okulun başarısı için büyük bir önem taşıdığını göstermektedir. Mesleki performans, en basit anlamda örgüt kültüründeki bir bireyin belirli bir zaman içerisinde, kendisinden beklenen görevleri yerine getirmesi sonucunda elde edilen sonuçlardır (Bolton, 1997). Mesleki performans kapasitesi, örgütteki bir bireyin belirli bir görevi yapabilmek için doğuştan sahip olduğu özelliklerinin veya yaşantı sonucunda edindiği becerilerinin tamamı olarak tanımlanabilir (Babalık, 2005). Kısa süre için ortaya konabilecek maksimum performans ve uzun süre sürdürülebilen sürekli performans olarak iki farklı sınıfta değerlendirilen performans kapasitesinde önemli olanın sürekli performans olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bir örgüt daha kısa sürede radikal ve etkili kararlar alarak etkili sonuçlar elde edebilen bireylere de ihtiyaç duymaktadır. Reese (2010), öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanırsa, alan ve alan öğretimi bilgilerini derinleştirebileceklerini, alanıyla ve alan öğretimiyle ilgili son gelişmelerden haberdar olarak, yeteneklerini ve bilgilerini okul kültürünün standartlarıyla uyumlu hale getirebileceklerini vurgulamaktadır.

### **Eğitimde Epistemolojik İnanca Yönelik Çalışmalar**

Eğitim alanında epistemolojik inanca yönelik araştırmaların 1950'li yıllarda başladığı, bireylerin bilgiye bakışı (bilginin kaynağı, bilginin yapısı) ve bilginin nasıl oluşturulduğu (öğrenme) hakkındaki

görüş ve inançlar üzerinde durulduğu ve bu inançların zamanla değişip değişmediği, değişiyor ise değişimin ne yönde olduğu ile ilgilenildiği görülmektedir (Evcim, 2010). Perry'nin (1970) önderliğinde başlayan bu ilk çalışmalar birçok araştırmacıya ışık tutarak bu alanda yeni modeller oluşturmalarında öncü olmuştur (Schommer, 1990). Bu alandaki pek çok araştırmacı (Baxter Magolda, 1992; Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule 1986; King ve Kitchener, 1994; Kuhn, 1991) Perry'nin zihinsel ve ahlaki gelişim modeli üzerine çalışmalarını temel alarak epistemolojik inanç teorilerini geliştirmişlerdir. 1990'lı yıllarda ise Schommer'ın çalışmalarıyla epistemolojik inançlar çok boyutlu yapısıyla alanyazında yer almıştır (bkz. Şekil 1). Schommer'a göre bu boyutlar, diğer epistemolojik inanç modellerindekinden farklı olarak birbirinden bağımsızdır ve her bir boyut öğrenme üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir (Boden, 2005).



Şekil 1. Epistemolojik inanç modelleri

Ülkemizde epistemolojik inançla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, genellikle üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarını belirlemeye yönelik gerçekleştirildikleri görülmektedir (Aksan ve Sözer, 2007; Demirel, 2014; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Güven ve Belet, 2010; Kaplan, 2006; Meral ve Çolak, 2009; Terzi, 2005; Yılmaz, 2014). Okullarda görülmek istenen etkili bir okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının ne olması gerektiği ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisinin ne olacağı ile ilgili düşünceler de önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; öğretmen algılarına göre, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançları belirlemek ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisini tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç(ÖÇBOİ)”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç(ÖYBOİ)” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç(TBDVOİ)” boyutlarına yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları; onların cinsiyetlerine, branşlarına, kıdem yıllarına, yaşlarına, mezun oldukları okul türlerine, eğitim düzeylerine, daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına, sendikalı olup olmamalarına, yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- 3) Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Araştırmada kullanılan ölçek örneklem grubuna uygulandığı için araştırma tarama modellerinden biri olan genel tarama modeli olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012; Karasar, 2005).

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Denizli'nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan 2072 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem sayısı belirlenirken Gay ve Airasan'ın (1996) tablosu dikkate alınmış (Tabloya göre örneklem sayısı en az 324 olmalıdır) ve 345 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleme belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo I'de verilmiştir.

**Tablo I**  
Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Gruplandırılması

| Kişisel Bilgiler                      |                  | n   | %    |
|---------------------------------------|------------------|-----|------|
| Cinsiyet                              | Kadın            | 171 | 49,6 |
|                                       | Erkek            | 174 | 50,4 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 345 | 100  |
| Branş                                 | Sayısal          | 115 | 33,3 |
|                                       | Sözel            | 136 | 39,4 |
|                                       | Sanat-Spor       | 55  | 15,9 |
|                                       | Yabancı dil      | 39  | 11,3 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 345 | 100  |
| Yaş                                   | 20-30 yaş arası  | 81  | 23,5 |
|                                       | 31-40 yaş arası  | 188 | 54,5 |
|                                       | 41 yaş ve üzeri  | 74  | 21,4 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 343 | 99,4 |
| Kıdem                                 | 0-10 yıl arası   | 171 | 50,3 |
|                                       | 11-20 yıl arası  | 125 | 36,8 |
|                                       | 21 ve üzeri      | 44  | 12,9 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 340 | 98,6 |
| Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma     | Hayır            | 264 | 76,5 |
|                                       | Evet             | 73  | 21,7 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 337 | 97,7 |
| Mezun Olunan Okul Türü                | Eğitim Fakültesi | 280 | 81,6 |
|                                       | Diğer            | 63  | 18,3 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 343 | 99,4 |
| Sendikali olma durumu                 | Hayır            | 75  | 21,7 |
|                                       | Evet             | 262 | 75,9 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 337 | 97,7 |
| Eğitim Düzeyi                         | Lisans           | 302 | 87,5 |
|                                       | Lisansüstü       | 42  | 12,2 |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 344 | 99,7 |
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç              | 114 | 33,0 |
|                                       | Nadiren          | 103 | 29,9 |
|                                       | Arada            | 86  | 24,9 |
|                                       | Çoğu zaman       | 34  | 9,9  |
|                                       | Her zaman        | 8   | 2,3  |
|                                       | <i>Toplam</i>    | 345 | 100  |

## Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Schommer'ın (1990) geliştirdiği, Deryakulu ve Büyüköztürk'ün (2002; 2005) Türkiye'ye uyarladığı "Epistemolojik İnanç Ölçeği", etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlarının ve bu inançların onların mesleki performanslarına etkisinin incelenmesi için araştırmacılar tarafından uyarlanmıştır. Buna göre, araştırmacıların uyarladığı iki kısımdan oluşan ölçeğin, birinci kısmı "Kişisel Bilgi Formu", ikinci kısmı "Epistemolojik İnanç Ölçeği"nden oluşmuştur. İkinci kısım ise etkili okul yöneticilerinin sahip olması gereken epistemolojik inanç davranışları ve ölçekteki maddelerin öğretmenlerin mesleki performansları üzerindeki etkisini belirlemek için uyarlanmış iki bölümden oluşmaktadır. Her iki bölümde de dörtlü likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Hazırlanan ölçeğin geçerliliğini sağlamak için Eğitim Bilimleri alanında çalışma yapan dokuz uzmanın görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin, pilot çalışmada birinci bölümü için güvenirlik katsayısı 0.897, ikinci bölümü için güvenirlik katsayısı 0.825 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan Epistemolojik İnanç Ölçeğinin boyutlar bazında madde analizleri yapılmıştır ve birinci bölümünün boyutlara göre Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; "ÖÇBOİ" boyutunda .905, "ÖYBOİ" boyutunda .908, "TBDVOİ" boyutunda .651 ve ölçeğin tümü için ise .907 olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin mesleki performanslarına etkisi olan ikinci bölümünde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları; "ÖÇBOİ" boyutunda .871, "ÖYBOİ" boyutunda .888, "TBDVOİ" boyutunda .651 ve ölçeğin tümü için ise .849 olarak hesaplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır. Örneklem grubunun demografik özelliklerini belirlemek ve betimlemek için yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ve etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algılarını belirlerken ve yorumlarken betimsel istatistik tekniklerinden (yüzde, frekans, ortalama, vb.) yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci problemine yanıt aranırken öğretmenlerin, etkili okul yöneticisinde bulunması gereken epistemolojik inançlara ve ölçekteki önermelerin onların mesleki performanslarına ne derece etkide bulunduğuna ilişkin algılarının onların demografik özelliklerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için kullanılacak testleri tespit etmek amacıyla puanların normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunu incelemek için Kolmogorov Smirnov testi kullanılmıştır. Buna göre, 'ÖÇBOİ' boyutu ( $z=2.545$ ;  $p<0.05$ ) ve 'ÖYBOİ' boyutu ( $z=2.084$ ;  $p<0.05$ ) normal dağılım göstermemekte, 'TBDVOİ' boyutu ( $z=1.318$ ;  $p>0.05$ ) ise normal dağılım göstermektedir. Mesleki performansa etkisine ilişkin olan ikinci bölümde 'ÖÇBOİ' boyutu ( $z=1.672$ ;  $p<0.05$ ), 'ÖYBOİ' boyutu ( $z=1.943$ ;  $p<0.05$ ), 'TBDVOİ' boyutu ( $z=1.535$ ;  $p<0.05$ ) normal dağılmamaktadır. Normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde nonparametrik vardamsal istatistik tekniklerine, normal dağılım gösteren verilerin analizinde ise parametrik vardamsal istatistik tekniklerine başvurulmuştur.

## Bulgular ve Sonuçlar

Bu bölümde etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançları ve bu inançların öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ortaokul öğretmenlerine uygulanan 'Epistemolojik İnanç Ölçeği'nden elde edilen veriler nicel veri analizi teknikleriyle analiz edilmiş ve her alt probleme ilişkin elde edilen bulgular çizelge ve tablolarla birlikte bu bölümde yer almıştır.

### Öğretmenlerin Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Algıları

Bu bölümde “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin algıları nelerdir?” problemi çerçevesinde, elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir (bkz. Tablo II, Tablo III ve Tablo IV).

**Tablo II**

*Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Öğretmen Algıları*

| Boyutlar   | n   | $\bar{X}$ | Ss    | Katılım Durumu | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|------------|-----|-----------|-------|----------------|----------------------------|
| ÖÇBOİ      | 345 | 3.063     | 0.510 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |
| ÖYBOİ      | 345 | 3.146     | 0.615 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |
| TBDVOİ     | 345 | 2.782     | 0.447 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |
| Eİ (Genel) | 345 | 3.010     | 0.408 | Katılıyorum    | Gelişmiş                   |

Tablo II incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançların her boyutuna ilişkin davranışlara sahip olmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okul yöneticisinden tüm boyutlarda ve genel anlamda gelişmiş düzeyde epistemolojik inanca sahip olmasını beklemişlerdir [ÖÇBOİ ( $\bar{X}$  = 3,146), ÖYBOİ ( $\bar{X}$  = 3,063), TBDVOİ ( $\bar{X}$  = 2,782), Eİ ( $\bar{X}$  = 3,010)]. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisinden en yüksek düzeyde beklenen epistemolojik inanç davranışları ‘ÖÇBOİ’ ( $\bar{X}$  = 3,146) boyutuna ilişkin davranışlar iken, en düşük düzeyde beklenenler ise ‘TBDVOİ’ ( $\bar{X}$  = 2,782) boyutuna ilişkin davranışlar olmuştur.

Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarına ilişkin algılarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistiki bulgular Tablo III ve Tablo IV’te verilmiştir.

**Tablo III**

*Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Çok Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri*

| Davranışlar                                                                                      | n   | $\bar{X}$ | Ss   | Katılım Durumu          | Epistemolojik İnanç Düzeyi |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------|------|-------------------------|----------------------------|
| 6) Bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama (ÖÇBOİ) | 342 | 3.44      | .846 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 1) Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme (ÖÇBOİ)              | 345 | 3.37      | .843 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 5) Bilimsel özgün düşünceleri önemseme (ÖÇBOİ)                                                   | 342 | 3.32      | .825 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 15) İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma (ÖÇBOİ)                    | 343 | 3.31      | .747 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 13) Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama (ÖÇBOİ)                                               | 343 | 3.25      | .758 | Kesinlikle Katılıyorum  | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |
| 29) Sözcüklerin tek anlamının olacağını düşünme (TBDVOİ) [olumsuz madde]                         | 339 | 1.74      | .748 | Kesinlikle Katılmıyorum | Yüksek Düzeyde Gelişmiş    |

Tablo III’te, öğretmenlerin okul yöneticisinin epistemolojik inanç düzeyinin yüksek olmasını beklediği davranışlar verilmiştir. Öğretmenler, etkili yöneticinin karar verirken aceleci olmamasını ve kararlarını sağlıklı bir biçimde ele alarak vermesini beklemişlerdir. Öğretmenlerin bu beklentileri, etkili yöneticinin grup kararları almasını veya öğretmenleri karar sürecine dâhil etmesini arzu ettiklerinin bir göstergesi olabilir. Ayrıca öğretmenlerin etkili okul yöneticisinden mesleki gelişimlerine yardımcı olmalarını bekledikleri görülmüştür. Öğretmenler etkili okul yöneticisinden bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesini beklemişlerdir. Öğretmenler, özgün fikirlerini ve düşüncelerini okul ortamında rahat bir şekilde ifade ettikleri takdirde, okul kültürüne katkıda bulunabilecek ve okulun etkililiğini arttırabilecektir. Etkili bir yöneticinin okul içinde bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesinin, okul kültüründe yenilikçi uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinden bekledikleri bir başka davranış, “İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden gelineceğine inanması” olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin zor durumlarda yılmamalarını ve sorunların üzerine cesaretle gitmelerini istediklerini göstermiştir. Öğretmenlerin bir diğer beklentisi, etkili okul yöneticisinin okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulayan kişiler olmasıdır. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticisinin sözcüklerin sadece bir anlamının olacağını düşünmeyen kişiler olmasını beklemişlerdir. Buna göre, etkili bir okul yöneticisinin sözcüklerin farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılabileceğinin farkında oldukları söylenebilir. Etkili bir yöneticinin bu anlamda iletişim becerilerinin daha gelişmiş olması beklenebilir. Sözcüklerin birden fazla anlamının olabileceğinin farkında olmak, bir öğretmenin ya da yöneticinin okul içerisinde etkili insan ilişkilerine sahip olmasına katkıda bulunabilir. Herhangi bir yerde veya zamanda, öğretmenler ya da yöneticiler, kullanacakları sözcüklerin karşısındaki kimseler tarafından farklı anlaşılabilmesi olasılığını düşündüklerinde, sözcüklerini daha dikkatli bir şekilde kullanmaya özen gösterebilirler. Bu da hem formal hem de informal ilişkilerin daha sağlıklı oluşturulmasına katkıda bulunabilir. Buna karşılık, sözcükleri özensiz kullanan kimseler de okul içerisinde çatışmalara ve kırınglıklara meydan verebilirler. Bu olumsuz koşullar okula, öğretmenlere, öğrencilere ve okul çevresine olumsuz olarak yansiyabilir. Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinden en az beklenen epistemolojik inanç davranışları Tablo IV’te verilmiştir.

**Tablo IV**

*Öğretmen Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinden En Az Beklenen Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Katılım Durumu ve Epistemolojik İnanç Düzeyleri*

| Davranışlar                                                                                                            | n   | $\bar{X}$ | Ss   | Katılım Durumu | Epistemolojik İnanç Düzeyi   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------|------|----------------|------------------------------|
| 4) Ayrıntılardan çok ana unsurları dikkate alması (ÖÇBOİ) [olumsuz madde]                                              | 342 | 3.03      | .804 | Katılıyorum    | Düşük<br>Düzeyde<br>Gelişmiş |
| 31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi (TBDVOİ) [olumsuz madde] | 344 | 2.96      | .843 | Katılıyorum    | Düşük<br>Düzeyde<br>Gelişmiş |
| 32) Nitelikli bir sonuca ulaşılmayan işlerden hoşlanmaması (TBDVOİ) [olumsuz madde]                                    | 343 | 2.84      | .928 | Katılıyorum    | Düşük<br>Düzeyde<br>Gelişmiş |

Tablo IV’te, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç düzeylerinin daha düşük olmasını beklediği bazı davranışlar verilmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisine ilişkin düşük düzeyde gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarından biri; “Ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate alma”dır. Öğretmenler, etkili okul yöneticisinin bir durum veya olay karşısında ayrıntılarda boğulmak yerine ana unsurları göz önünde bulundurması gerektiğini ve gereksiz ayrıntıların atılarak asıl fikirler üzerine odaklanmanın etkili yöneticilikte daha doğru ve önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir ifadeyle, öğretmenler yöneticinin karar verirken ayrıntılara çok fazla önem vermeden, olayın ana hatlarını düşünerek yargılarda bulunmasını arzu etmişlerdir. Aslında gelişmiş epistemolojik inanca sahip kişiler ayrıntılara dikkat eden kişilerdir. Çoğu durumda ayrıntılara bakılmaksızın verilen kararların isabet oranı düşük olabilir. Bir olayda daha küçük ve önemsiz gibi görünen faktörler zamanla süreci belirleyen ana etkenler haline dönüşebilme potansiyeline (kelebek etkisi) sahiptir.

Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisine ilişkin düşük düzeyde gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarından bir diğeri, “Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılmasına gerek duyma”dır. Öğretmenlerin; etkili okul yöneticisinden, bir sorun veya karmaşık bir durum hakkında deneyimli kişilerden görüş almalarını ve kararlarına bunu yansıtılmalarını bekledikleri söylenebilir. Etkili okul yöneticisinin, zor bir durum ile karşılaştığında bu alandaki tecrübeli kişilerin de

görüşlerini alıp sahip olduğu bilgi ve birikimi de kullanarak en uygun stratejiyi benimseyen kişiler oldukları görülebilir. Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sorunlar karşısında soru sorma, öğrenmeye ilgi duyma ve sorunlara çözüm yolları ararken daha tecrübeli kişilerle iletişime geçmesini bekledikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisine ilişkin düşük düzeyde gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarından bir diğeri, “Sadece nitelikli bir sonuca ulaşılan işlerden hoşlanma”dır. Öğretmenler, etkili okul yöneticisinin öğretmene, öğrenciye, velilere yararlı olan, emek verilmiş işlere nitelikli sonuçlar elde edilse de istenen düzeyde nitelikli sonuçlar elde edilmese de değer vermesini beklemişlerdir. Öğretmenler yaptıkları tüm faaliyetlerden dolayı takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Verilen bir emek doğrultusunda yöneticinin sunduğu beğeni ve takdirin, öğretmenlerin gelişmesine yüksek düzeyde destek olacağı ve öğretmenleri büyük ölçüde işine motive edeceği söylenebilir.

### Öğretmenlerin Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Boyutlarına İlişkin Algılarının Onların Demografik Özelliklerine Göre İncelenmesi

Bu bölümde “Öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin ‘ÖÇBOİ’, ‘ÖYBOİ’ ve ‘TBDVOİ’ boyutlarına yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algıları onların cinsiyetlerine, branşlarına, kıdem yıllarına, yaşlarına, mezun oldukları okul türlerine, eğitim düzeylerine, daha önce yönetici olarak görev yapıp yapmamalarına, sendikalı olup olmamalarına, yönetim ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma sıklıklarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” problemi çerçevesinde, elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir.

#### a) Cinsiyete göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları cinsiyet değişkenine göre incelenirken ‘ÖÇBOİ’ ve ‘ÖYBOİ’ boyutları için Mann Whitney U testinden, ‘TBDVOİ’ boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo V, Tablo VI ve Tablo VII).

**Tablo V**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ’lerinin Cinsiyete Göre Analizi*

| Değişken | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U     | Z      | p    | Fark |
|----------|----------|-----|--------------|-----------------|-------|--------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın    | 171 | 30295        | 177.16          | 14165 | -0.770 | .442 | Yok  |
|          | Erkek    | 174 | 29390        | 168.91          |       |        |      |      |

**Tablo VI**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ’lerinin Cinsiyete Göre Analizi*

| Değişken | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U     | Z      | p    | Fark |
|----------|----------|-----|--------------|-----------------|-------|--------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın    | 171 | 31347        | 183.32          | 13113 | -1.911 | .056 | Yok  |
|          | Erkek    | 174 | 28338        | 162.86          |       |        |      |      |

**Tablo VII**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ’lerinin Cinsiyete Göre Analizi*

| Değişken | Kategori | n   | $\bar{X}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|----------|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Cinsiyet | Kadın    | 171 | 2.84      | 0.45 | 2.250 | .786 | Yok  |
|          | Erkek    | 174 | 2.73      | 0.44 |       |      |      |

Tablo V, Tablo VI ve Tablo VII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında cinsiyete bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Üç boyutta da erkek ve kadın öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

b) Branşlara göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları branş değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo VIII, Tablo IX ve Tablo X).

**Tablo VIII**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Branşlarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori    | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|----------|-------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Branş    | Sayısal     | 115 | 169.57          | 4.872  | .181 | Yok  |
|          | Sözel       | 136 | 179.61          |        |      |      |
|          | Sanat Spor  | 55  | 150.62          |        |      |      |
|          | Yabancı Dil | 39  | 191.62          |        |      |      |

**Tablo IX**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Branş Gruplarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori    | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|----------|-------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Branş    | Sayısal     | 115 | 158.86          | 4.537  | .209 | Yok  |
|          | Sözel       | 136 | 179.90          |        |      |      |
|          | Sanat Spor  | 55  | 171.51          |        |      |      |
|          | Yabancı Dil | 39  | 192.74          |        |      |      |

**Tablo X**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Branşlara Göre Analizi*

| Değişken | Kategori    | n   | $\bar{X}$ | SS   | F     | p    | Fark |
|----------|-------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Branş    | Sayısal     | 115 | 2.77      | 0.42 | 2.675 | .047 | 2-3  |
|          | Sözel       | 136 | 2.84      | 0.45 |       |      |      |
|          | Sanat-Spor  | 55  | 2.64      | 0.48 |       |      |      |
|          | Yabancı dil | 39  | 2.82      | 0.43 |       |      |      |

Tablo VIII, Tablo IX ve Tablo X incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken iki boyuta ('ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ') ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında branşa bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bunun yanında etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'TBDVOİ' boyutuna ilişkin maddelere verilen cevaplar arasında ise sözel ve sanat-spor branşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, sözel branştaki öğretmenler sanat-spor branşındaki öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutuna ilişkin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

c) Kıdem Yılına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları kıdem yılı değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XI, Tablo XII ve Tablo XIII).

**Tablo XI***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Kıdem Yılına Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark    |
|------------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|---------|
| Kıdem Yılı | 0-10 yıl arası  | 171 | 184.18          | 7.320  | .026 | 1-2,1-3 |
|            | 11-20 yıl arası | 125 | 160.23          |        |      |         |
|            | 21 yıl ve üzeri | 44  | 146.49          |        |      |         |

**Tablo XII***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Kıdem Yılına Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark    |
|------------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|---------|
| Kıdem Yılı | 0-10 Yıl Arası  | 171 | 193.01          | 18.561 | .000 | 1-2,1-3 |
|            | 11-20 Yıl Arası | 125 | 150.53          |        |      |         |
|            | 21 yıl ve Üzeri | 44  | 139.76          |        |      |         |

**Tablo XIII***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Kıdem Yıllarına Göre Analizi*

| Değişken   | Kategori        | n   | $\bar{X}$ | Ss   | F      | p    | Fark    |
|------------|-----------------|-----|-----------|------|--------|------|---------|
| Kıdem Yılı | 0-10 yıl arası  | 171 | 2.91      | 0.40 | 16.541 | .000 | 1-2,1-3 |
|            | 11-20 yıl arası | 125 | 2.65      | 0.46 |        |      |         |
|            | 21 yıl ve üzeri | 44  | 2.62      | 0.44 |        |      |         |

Tablo XI, Tablo XII ve Tablo XIII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında kıdem yılına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, 0-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmen grupları arasında üç boyut için de etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara ilişkin anlamlı düzeyde algı farkı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre tüm boyutlar dikkate alındığında, 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

d) Yaşlarına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları yaş değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XIV, Tablo XV ve Tablo XVI).

**Tablo XIV***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Yaşlarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|----------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Yaş      | 20-30 yaş arası | 81  | 187.34          | 5.243  | .073 | Yok  |
|          | 31-40 yaş arası | 188 | 173.57          |        |      |      |
|          | 41 yaş ve üzeri | 74  | 151.23          |        |      |      |

**Tablo XV***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Yaşlarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori        | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark     |
|----------|-----------------|-----|-----------------|--------|------|----------|
| Yaş      | 20-30 yaş arası | 81  | 192.38          | 12.108 | .002 | 1-3, 2-3 |
|          | 31-40 yaş arası | 188 | 176.26          |        |      |          |
|          | 41 yaş ve üzeri | 74  | 138.89          |        |      |          |

**Tablo XVI***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Yaş Gruplarına Göre Analizi*

| Değişken | Kategori        | n   | $\bar{x}$ | Ss   | F      | p    | Fark    |
|----------|-----------------|-----|-----------|------|--------|------|---------|
| Yaş      | 20-30 yaş arası | 81  | 2.93      | 0.42 | 12.142 | .000 | 1-3;2-3 |
|          | 31-40 yaş arası | 188 | 2.80      | 0.44 |        |      |         |
|          | 41yaş ve üzeri  | 74  | 2.62      | 0.45 |        |      |         |

Tablo XIV, Tablo XV ve Tablo XVI incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'ÖÇBOİ' boyutuna ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında yaşa bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bunun yanında, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken iki boyuta ('ÖYBOİ' ve 'TBDVOİ') ilişkin maddelere verilen cevaplar arasında 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler ile diğer yaş grupları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, diğer yaş gruplarındaki öğretmenler 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin 'ÖYBOİ' ve 'TBDVOİ' boyutlarına ilişkin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

e) Mezun oldukları okul türüne göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları branş değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XVII, Tablo XVIII ve Tablo XIX).

**Tablo XVII***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Mezun Oldukları Okul Türlerine Göre Analizi*

| Değişken                  | Kategori         | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|---------------------------|------------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Mezun Oldukları Okul Türü | Eğitim Fakültesi | 280 | 49275        | 175.98          | 7705 | -1.570 | .116 | Yok  |
|                           | Diğer            | 63  | 9721         | 154.30          |      |        |      |      |

**Tablo XVIII***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Analizi*

| Değişken                  | Kategori         | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U       | Z      | p    | Fark |
|---------------------------|------------------|-----|--------------|-----------------|---------|--------|------|------|
| Mezun Oldukları Okul Türü | Eğitim Fakültesi | 280 | 49641.50     | 177.29          | 7338.50 | -2.091 | .037 | Var  |
|                           | Diğer            | 63  | 9354.50      | 148.48          |         |        |      |      |

**Tablo XIX***Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Analizi*

| Değişken               | Kategori         | n   | $\bar{x}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|------------------------|------------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Mezun Olunan Okul Türü | Eğitim Fakültesi | 280 | 2.82      | 0.44 | 2.914 | .867 | Yok  |
|                        | Diğer            | 63  | 2.63      | 0.44 |       |      |      |

Tablo XVII, Tablo XVIII ve Tablo XIX incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken iki boyuta ('ÖÇBOİ' ve 'TBDVOİ') ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında mezun oldukları okul türüne bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Bunun yanında, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken 'ÖYBOİ' boyutuna ilişkin maddelere eğitim fakültesinden ve diğer fakültelerden mezun öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Buna göre, eğitim fakültesinden mezun öğretmenler diğer fakültelerden

mezun öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin 'ÖYBOİ' boyutuna ilişkin daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip olmalarını beklemişlerdir.

f) Eğitim düzeylerine göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları eğitim düzeyi değişkenine göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XX, Tablo XXI ve Tablo XXII).

**Tablo XX**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analizi*

| Değişken      | Kategori   | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|---------------|------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Eğitim düzeyi | Lisans     | 302 | 51398        | 170.19          | 5645 | -1.155 | .248 | Yok  |
|               | Lisansüstü | 42  | 7942         | 189.10          |      |        |      |      |

**Tablo XXI**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi*

| Değişken      | Kategori   | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|---------------|------------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Eğitim Düzeyi | Lisans     | 302 | 51708        | 171,22          | 5955 | -0.643 | .520 | Yok  |
|               | Lisansüstü | 42  | 7632         | 181,71          |      |        |      |      |

**Tablo XXII**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Eğitim Düzeylerine Göre Analizi*

| Değişken      | Kategori   | n   | $\bar{x}$ | Ss   | t      | p    | Fark |
|---------------|------------|-----|-----------|------|--------|------|------|
| Eğitim Düzeyi | Lisans     | 302 | 2.77      | 0,44 | -1.201 | .927 | Yok  |
|               | Lisansüstü | 42  | 2.86      | 0,45 |        |      |      |

Tablo XX, Tablo XXI ve Tablo XXII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında eğitim düzeyine bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Üç boyutta da lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

g) Daha önce yönetici olma durumuna göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları daha önce yönetici olma durumuna göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XXIII, Tablo XXIV ve Tablo XXV).

**Tablo XXIII**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerin Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken                       | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|--------------------------------|----------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Daha Önce Yönetici Olup Olmama | Hayır    | 264 | 45440        | 172.12          | 8813 | -1.119 | .263 | Yok  |
|                                | Evet     | 73  | 11387        | 158.15          |      |        |      |      |

**Tablo XXIV**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Yöneticilik Yapıp Yapmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken                       | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|--------------------------------|----------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Daha Önce Yönetici Olup Olmama | Hayır    | 264 | 45840        | 173.64          | 8412 | -1.667 | .095 | Yok  |
|                                | Evet     | 73  | 11113        | 152,23          |      |        |      |      |

**Tablo XXV**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken                       | Kategori | n   | $\bar{X}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|--------------------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Daha Önce Yönetici Olup Olmama | Hayır    | 264 | 2.80      | 0.44 | 1.120 | .907 | Yok  |
|                                | Evet     | 73  | 2.73      | 0.47 |       |      |      |

Tablo XXIII, Tablo XXIV ve Tablo XXV incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında daha önce yönetici olarak çalışmalarına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Üç boyutta da yönetici olarak çalışmış ve çalışmamış öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

h) Sendikalı olma durumlarına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları sendikalı olma durumlarına göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Mann Whitney U testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de Independent Sample t testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XXVI, Tablo XXVII ve Tablo XXVIII).

**Tablo XXVI**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken              | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U      | Z      | p    | Fark |
|-----------------------|----------|-----|--------------|-----------------|--------|--------|------|------|
| Sendikalı Olup Olmama | Hayır    | 75  | 12663.5      | 168.85          | 9813.5 | -0.015 | .988 | Yok  |
|                       | Evet     | 262 | 44289.5      | 169.04          |        |        |      |      |

**Tablo XXVII**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Sendikalı Olup Olmama Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken              | Kategori | n   | Sıra Toplamı | Sıra Ortalaması | U    | Z      | p    | Fark |
|-----------------------|----------|-----|--------------|-----------------|------|--------|------|------|
| Sendikalı Olup Olmama | Hayır    | 75  | 13878        | 185.04          | 8622 | -1.623 | .105 | Yok  |
|                       | Evet     | 262 | 43075        | 164.41          |      |        |      |      |

**Tablo XXVIII**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Daha Önce Yönetici Olarak Çalışma Durumlarına Göre Analizi*

| Değişken              | Kategori | n   | $\bar{X}$ | Ss   | t     | p    | Fark |
|-----------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Sendikalı Olup Olmama | Hayır    | 75  | 2.82      | 0.49 | 0.715 | .097 | Yok  |
|                       | Evet     | 262 | 2.78      | 0.43 |       |      |      |

Tablo XXVI, Tablo XXVII ve Tablo XXVIII incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında sendikalı olma durumlarına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Üç boyutta da sendikalı olan ve olmayan öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

1) Hizmet içi eğitimlere katılma sıklığına göre,

Öğretmen algılarına göre etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançları hizmet içi eğitime katılma sıklıklarına göre incelenirken 'ÖÇBOİ' ve 'ÖYBOİ' boyutları için Kruskal Wallis testinden, 'TBDVOİ' boyutu için de One Way Anova testinden yararlanılmıştır (bkz. Tablo XXIX, Tablo XXX ve Tablo XXXI).

**Tablo XXIX**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖÇBOİ'lerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi*

| Değişken                              | Kategori   | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|---------------------------------------|------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç        | 114 | 166.91          | 1.470  | .832 | Yok  |
|                                       | Nadiren    | 103 | 182.62          |        |      |      |
|                                       | Arada      | 86  | 170.95          |        |      |      |
|                                       | Çoğu zaman | 34  | 170.96          |        |      |      |
|                                       | Her zaman  | 8   | 166.63          |        |      |      |

**Tablo XXX**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken ÖYBOİ'lerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Sıklıklarına Göre Analizi*

| Değişken                              | Kategori   | n   | Sıra Ortalaması | $\chi$ | p    | Fark |
|---------------------------------------|------------|-----|-----------------|--------|------|------|
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç        | 114 | 185.78          | 8.372  | .079 | Yok  |
|                                       | Nadiren    | 103 | 177.77          |        |      |      |
|                                       | Arada      | 86  | 149.48          |        |      |      |
|                                       | Çoğu zaman | 34  | 165.91          |        |      |      |
|                                       | Her zaman  | 8   | 212.44          |        |      |      |

**Tablo XXXI**

*Öğretmenlerin Algılarına Göre Etkili Okul Yöneticisinin Sahip Olması Gereken TBDVOİ'lerinin Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığına Göre Analizi*

| Değişken                              | Kategori   | n   | $\bar{x}$ | Ss   | F     | p    | Fark |
|---------------------------------------|------------|-----|-----------|------|-------|------|------|
| Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Sıklığı | Hiç        | 114 | 2.81      | 0.39 | 1.071 | .371 | Yok  |
|                                       | Nadiren    | 103 | 2.80      | 0.49 |       |      |      |
|                                       | Arada      | 86  | 2.71      | 0.46 |       |      |      |
|                                       | Çoğu zaman | 34  | 2.77      | 0.46 |       |      |      |
|                                       | Her zaman  | 8   | 2.93      | 0.36 |       |      |      |

Tablo XXIX, Tablo XXX ve Tablo XXXI incelendiğinde, etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken üç boyuta ilişkin maddelere öğretmenlerin verdikleri cevaplar arasında hizmet içi eğitime katılma sıklıklarına bağlı olarak .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Üç boyutta da hizmet içi eğitime katılma sıklıkları ne olursa olsun öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlara yönelik algılarının birbirlerine benzer oldukları görülmüştür.

### **Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarının Öğretmenlerin Mesleki Performansına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları**

Bu bölümde "Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inançlarının öğretmenlerin mesleki performansına etkisine ilişkin öğretmen algıları nelerdir?" problemi çerçevesinde, elde edilen bulgulara ve ilgili yorumlara yer verilmiştir (bkz. Tablo XXXII, Tablo XXXIII ve Tablo XXXIV).

**Tablo XXXII***Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnançlarının Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına Etkisine İlişkin Öğretmen Algıları*

| Boyutlar     | n   | $\bar{x}$ | Ss    | Etkililik Düzeyi |
|--------------|-----|-----------|-------|------------------|
| MPÖÇBOİ      | 345 | 3.10      | 0.450 | Genellikle       |
| MPÖYBOİ      | 342 | 2.92      | 0.867 | Genellikle       |
| MPTBDVOİ     | 342 | 2.63      | 0.589 | Genellikle       |
| MPEİ (Genel) | 345 | 2.93      | 0.411 | Genellikle       |

Tablo XXXII incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancın her boyutuna ilişkin davranışlarının öğretmenlerin mesleki performanslarında genellikle etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç eğilimleri öğretmenlerin mesleki performanslarını genellikle ( $\bar{x}$  =2.93) etkilemiştir. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre, mesleki performansa etkisi açısından etkili okul yöneticisinden en yüksek düzeyde bekledikleri epistemolojik inanç davranışları 'ÖÇBOİ' ( $\bar{x}$  =3.10) boyutunda iken, en düşük düzeyde bekledikleri davranışlar 'TBDVOİ' ( $\bar{x}$  =2.63) boyutunda olmuştur. Bir başka ifadeyle, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin daha çok öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna ilişkin epistemolojik inançlarının yüksek olmasının, mesleki performanslarını etkilediğini ifade etmişlerdir. 'TBDVOİ' boyutu, mesleki performansa etki bakımından etkili okul yöneticisinde öğretmenler tarafından en az gerekli görülen boyut olsa da, öğretmenler etkili okul yöneticilerinin tek bir doğrunun var olduğuna ilişkin daha esnek davranmalarının mesleki performanslarını genellikle etkilediğini söylemişlerdir. Öğretmenlerin algılarına göre, onların mesleki performansını en çok etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışlarını belirlemek için ölçeğin maddelerinden elde edilen istatistik bulgular Tablo XV'te verilmiştir.

**Tablo XXXIII***Öğretmen Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Çok Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri*

| Davranışlar                                                                              | n   | $\bar{x}$ | Ss    | Etkililik Düzeyi |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------|-------|------------------|
| 1) Öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme              | 343 | 3.57      | 0.627 | Oldukça Fazla    |
| 6) Bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama | 342 | 3.51      | 0.671 | Oldukça Fazla    |
| 5) Bilimsel özgün düşünceleri önemseme                                                   | 335 | 3.50      | 0.656 | Oldukça Fazla    |
| 15) İşe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma                    | 343 | 3.36      | 0.711 | Oldukça Fazla    |
| 14) Önerileri kabullenmeden önce onları araştırma                                        | 344 | 3.31      | 0.718 | Oldukça Fazla    |
| 13) Okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama                                               | 344 | 3.25      | 0.757 | Oldukça Fazla    |
| 9) Bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem verme                                  | 337 | 3.25      | 0.726 | Oldukça Fazla    |

Öğretmen algılarına göre, öğretmenlerin mesleki performanslarını "oldukça fazla" düzeyde etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışları, öğretmenlerin mesleki gelişimine yardımcı olacak uygulamaları destekleme ( $\bar{x}$  =3.57), bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlama ( $\bar{x}$  =3.51), bilimsel özgün düşünceleri önemseme ( $\bar{x}$  =3.50), işe yoğunlaşıldığında zor durumların üstesinden geleceğine inanma ( $\bar{x}$  =3.36), önerileri kabullenmeden önce onları araştırma ( $\bar{x}$  =3.31), okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulama ( $\bar{x}$  =3.25) ve bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem verme ( $\bar{x}$  =3.25) olmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenler etkili okul yöneticisinin mesleki gelişimlerine yardımcı olacak uygulamalar konusunda kendilerini desteklemesinin, onların mesleki performansını en çok etkileyen epistemolojik inanç davranışı olacağını ifade etmişlerdir. Bir toplumun gelişmesi için okullardaki eğitimin hedefe ulaşacak nitelikte olması gerekmektedir. Okullarda hedefe ulaşacak iyi bir eğitimin verilebilmesi için okullardaki öğrenme ortamlarının geliştirilmeli ve kavramsal öğrenmeyi destekleyici uygulamalar tasarlanmalıdır. Bu tür uygulamaların geliştirilmesi, etkili bir şekilde

uygulanabilmesi ve okullardaki başarı grafiğinin yükseltilebilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, etkili okul yöneticisinin herhangi bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlamaya çalışmasının öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyeceğini belirtmişlerdir. Etkili okul yöneticisinin, bir olaya ilişkin kararlar alırken dikkatlice düşünerek ve okul kültüründeki her bir değişkeni ele alarak kararlar vermesinin daha sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasını sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin algılarına göre, etkili okul yöneticisinin bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesi onların mesleki performanslarını etkileyen önemli davranışlardan birisidir. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticisinin kendisine sunulan önerileri kabullenmeden önce onları araştırmasının, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulamasının ve işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden geleceğine inanarak başarmak için çabalamasının öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilediğini vurgulamışlardır. Ayrıca öğretmenler etkili okul yöneticilerinin bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem vermelerinin onların mesleki performanslarını etkilediğini söylemişlerdir. Öğretmen algılarına göre, onların mesleki performanslarını çok az etkileyen etkili okul yöneticisinin epistemolojik inanç davranışları üç davranış olarak karşımıza çıkmıştır (bkz. Tablo XXXIV).

**Tablo XXXIV**

*Öğretmen Algılarına Göre, Öğretmenlerin Mesleki Performanslarını En Az Etkileyen Etkili Okul Yöneticisinin Epistemolojik İnanç Davranışları, Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Etkililik Düzeyleri*

| Davranışlar                                                                                                  | n   | $\bar{x}$ | Ss   | Etkililik Düzeyi |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|-----------|------|------------------|
| 31) Zor bir durumla karşılaşıldığında daha tecrübeli birine danışılması gerektiğini düşünmesi[olumsuz madde] | 338 | 3.06      | .851 | Genellikle       |
| 4) Ayrıntılardan çok ana unsurları dikkate alması[olumsuz madde]                                             | 342 | 3.03      | .802 | Genellikle       |
| 34) Derslerini titizlikle planlayıp sıkı sıkıya uygulayan öğretmenleri takdir etmesi[olumsuz madde]          | 340 | 2.93      | .937 | Genellikle       |

Tablo XXXIV incelendiğinde, öğretmenler etkili okul yöneticisinin zor bir durumla karşılaştığında hemen daha tecrübeli birine danışmalarını beklemişlerdir. Fakat gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisi, daha tecrübeli birine danışmanın yanında, birçok değişkeni de düşünerek okul kültüründeki bireylerle ortak kararlar almaya çalışan kişidir. Aynı zamanda öğretmenler, etkili okul yöneticisinin ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate almasının mesleki performanslarını az etkileyeceğini vurgulamışlardır. Bu durumun oluşmasında; öğretmenlerdeki, yöneticinin ayrıntılara takılarak onların yapacakları işleri beğenmeyeceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenler yöneticinin ayrıntılara takılarak geneli göremeyeceğinden endişe ederek bu durumun mesleki performanslarını az etkileyeceğini ifade etmiş olabilirler. Fakat epistemolojik inancı yüksek yönetici ayrıntılara önem verir ve geneli görmek için ayrıntıların değerli olduğunu bilir. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip bir yönetici tümevarımsal bir düşüncüyü dikkate alarak hem bağlamı hem de her bir bireyi ayrıntılı olarak ele alarak düşünür ve vereceği kararlara ilişkin karşılaşılabilecek sonuçları gerçekçi bir gözle görmeye çalışır. Öğretmenler etkili yöneticinin mutlaka bir plana sadık kalarak dersini işleyen öğretmenleri takdir etmesinin onların mesleki performansını genellikle etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu durumun yapılandırmacı anlayışa ve eğitimdeki esnek yapıya ters düştüğü söylenebilir. Çünkü, davranışçı anlayış bir plana tamı tamına sadık kalmayı desteklese de yapılandırmacı anlayış öğrenci farklılıklarını dikkate alarak öğrenme ortamlarının öğrencilere göre, öğretmen tarafından geliştirilmesi gerektiğini vurgular ve bu anlamda öğretmene esnek bir yapı sunar.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar alanyazın da dikkate alınarak açıklanmıştır. Etkili okul yöneticisi Perry'nin (1970) tanımladığı görelilikle birlikte bağlılık sahibi kişiler olmalıdır. Bu doğrultuda, etkili okul yöneticisi farklı görüşlere saygılı olan ve değer veren, görüşlerini ayrıntılı ve mantıklı bir şekilde gerekçelendiren ve gerektiğinde görüşlerini geliştiren kişilerdir. Etkili okul yöneticisi, King ve Kitchener'ın (1994) tanımladığı tam yansıtıcı düşünen kişiler gibi bilimsel araştırma sürecini dikkate alan ve bilgiyi değişmez olarak görmeyen kişilerdir.

Etkili okul yöneticisi karar verirken aceleci olmamalı ve kararlarını sağlıklı bir biçimde vermelidir. Bu beklenti, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin grup kararları almasını veya öğretmenleri karar sürecine dahil etmesini istediklerinin bir göstergesi olabilir. Simon'a (1967) göre, rasyonel kararlar almak bir örgütün kalbidir ve etkili bir yönetici; öğretmenlerin beklentilerine uygun bir şekilde, karar ile ilgili ya da karara katkıda bulunacak uzmanlık becerilerine sahip öğretmenleri de sürece dahil ederek daha doğru kararlar alınmasına fırsat sağlamaktadır.

Etkili okul yöneticisi öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olmalıdır. Mesleki gelişim bir öğretmenin moral düzeyini yükselten ve aynı zamanda yöneticinin grubunu etkileyen önemli araçlardan biridir (Oberg ve Underwood, 1992). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen bir okul yöneticisinin öğretmenlerin moral düzeyini de yükseltmesi beklenmektedir. Çünkü, mesleki gelişim Herzberg'in (1966) çift faktör kuramına göre, bireylerin iş doyumunu etkileyen güdüleyiciler arasında gösterilmektedir. Okulların tam performans sergileyebilmesi için, okullar bütün elemanlarının öğrenmesini kolaylaştıracak süreçleri ve uygulamaları geliştirmelidir (Silins ve Mulford, 2002).

Etkili okul yöneticisi bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemelidir. Öğretmenler, özgün fikirlerini ve düşüncelerini okul ortamında rahat bir şekilde ifade edebildiklerinde, okul kültürüne katkıda bulunabilecek ve okulun etkililiğini artırabilecektir. Henri Fayol'un (1916) bir örgütün verimliliğini etkileyen 14 maddesinden birisi olan başlatıcılığın da öğretmenlerin bu beklentilerinde gizli bir biçimde bulunduğu söylenebilir. Etkili bir yöneticinin okul içinde bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesinin, okul kültüründe yenilikçi uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisi, bir işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden gelineceğine inanan kişiler olmalıdır. Bu durum, öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin zor durumlarda yılmamalarını ve sorunların üzerine cesaretle gitmelerini istediklerini göstermiştir. Stogdill (1948), liderlerin azimli ve sebat sahibi kimseler olduklarını ifade etmiştir. Buna göre, bazı liderlik davranışlarının gelişmiş epistemolojik inanç davranışlarını desteklediği söylenebilir.

Etkili okul yöneticisi, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulayan kişiler olmalıdır. Buna göre, etkili bir yöneticinin okuduğu her şeyi ayrıntılı olarak analiz ettikten sonra yargıya varması ve eleştirel bakış açısıyla okuduklarını yorumlaması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Etkili okul yöneticisi sözcüklerin sadece bir anlamının olacağını düşünmeyen kişi olmalıdır. Etkili bir yöneticinin bu anlamda iletişim becerilerinin daha gelişmiş olması beklenebilir. Öğretmenin ya da yöneticinin sözcüklerin birden fazla anlamının olabileceğinin farkında olması okul içerisinde etkili insan ilişkilerine sahip olmalarına katkı sağlayabilir.

Etkili okul yöneticisi, ana unsurları ayrıntılardan daha çok dikkate almalıdır. Öğretmenlerin, etkili okul yöneticisinin bir durum veya olay karşısında ayrıntılarda boğulmak yerine ana unsurları göz önünde bulundurması gerektiğini ve gereksiz ayrıntıların atılarak asıl fikirler üzerine odaklanmanın etkili yöneticilikte daha doğru ve önemli olduğu fikrine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bunun aksine, gelişmiş epistemolojik inanca sahip kişiler ayrıntılara dikkat eden kişilerdir (Schommer, 1990). Ayrıntılara bakılmaksızın verilen kararların isabet oranı düşük olabilir. Bir olayda daha küçük ve önemsiz gibi görünen faktörler zamanla süreci belirleyen ana etkenler haline dönüşebilme potansiyeline (kelebek etkisi vb.) sahiptir.

Etkili okul yöneticisi zor bir durumla karşılaştığında daha tecrübeli birine danışılmasına gerek duymalıdır. Bununla birlikte, gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisinin, zor bir durum ile karşılaştığında, bu alandaki tecrübeli kişilerin görüşlerini almanın yanında sahip olduğu bilgi ve birikimi de kullanarak en uygun stratejiyi benimseyen kişiler olmaları beklenir (Schommer, 1990). Etkili okul yöneticisi sorunlar karşısında soru sorma, öğrenmeye ilgi duyma ve sorunlara çözüm yolları ararken daha tecrübeli kişilerle iletişime geçme davranışları sergilemelidir.

Etkili okul yöneticisi, sadece nitelikli sonuca ulaşılan işlerin yanında öğretmene, öğrenciye, veliye yararlı olan, emek verilmiş işlere de istenen düzeyde nitelikli sonuçlar elde edilmese de değer vermelidir. Verilen emek doğrultusunda yöneticinin sunduğu takdirin, öğretmenlerin gelişmesine yüksek düzeyde destek olacağı ve öğretmenleri büyük ölçüde işlerine motive edeceği söylenebilir. Bu duygu, doğrudan insan psikolojisinde kabul edilme, onaylanma, saygı ve güven duygusunu artırır ve bu etkiler öğretmenlerin meslekleri için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999). Öğretmenlerin, etkili bir yöneticinin sadece kaliteli ve olumlu sonuç getiren işleri takdir etmelerini doğru bulmadıkları, sonuçları olumsuz olsa da harcanılan çabayı etkili okul yöneticisinin takdir etmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancına ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Benzer şekilde, Izgar ve Dilmaç (2008), yönetici adayı öğretmenlerin epistemolojik inanç boyutları ile cinsiyetleri arasında farklılaşma görülmediğini vurgulamaktadır. Terzi (2005) de, üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre epistemolojik inanç düzeyinde farklılaşmanın olmadığından bahsetmektedir. Demirel (2014), Yılmaz ve Şahin (2011), Meral ve Çolak (2009), Eroğlu ve Güven (2006), Ertekin, Dilmaç, Delice ve Aydın (2009) ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) farklı olarak, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarına ait üç alt boyutun (ÖÇBOİ, ÖYBOİ ve TBDVOİ) da cinsiyete göre farklılaştığını belirtmektedirler. Epistemolojik inançta cinsiyetler arasındaki farklılığın, farklı kültürlerdeki kadın ve erkeğin rollerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında, uygulama yapılan öğretmenlerin etkili okul yöneticilerinden beklentilerinin değişmemesi aynı kültür içerisinde (okul kültürü) öğretmenlerin yöneticisinden beklentilerinin benzer olmasıyla açıklanabilir. Okul kültürlerinde kadın ve erkek öğretmenlerin farklı rollerinin olmaması bu yönde beklentilerini benzerleştirmiş olabilir.

Sözel ve sanat-spor branşlarındaki öğretmenlerin etkili okul yöneticisinin tek bir doğrunun var olduğuna yönelik epistemolojik inançlarına ilişkin algılarında farklılık bulunmaktadır. Buna göre, sözel branştaki öğretmenler, sanat-spor branşındaki öğretmenlere göre etkili okul yöneticisinin TBDVOİ boyutuna ilişkin daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmasını beklemektedirler. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) de öğretmen adaylarının eğitim gördükleri program türlerine göre epistemolojik inançları arasında farklılıklar olduğunu ifade etmektedir. Terzi (2005), sözel branştaki öğrencilerin sayısal branştakilere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını belirtmektedir. Bu farklılıkların branşlarda verilen eğitimin niteliği, anlayışı ve öğretim stratejilerindeki farklılıklarla ilişkili olabileceği söylenebilir (Buehl ve Alexander, 2001).

Schommer Aikins, Duell, Barker (2003) eğitim düzeylerinin artmasının epistemolojik inanç düzeyini arttırdığını ifade etse de araştırma sonuçlarına göre etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının eğitim düzeylerinden etkilenmemektedir. Bu durum öğretmenlerin yaptıkları lisansüstü eğitimin onların etkili okul yöneticisinin epistemolojik inancına yönelik beklentilerini değiştirmemektedir. Farklı olarak, Schommer (1998), Hofer ve Pintrich (1997) bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe, bilginin karmaşık ve duruma göre değişebilen bir yapısı olduğuna ilişkin daha güçlü epistemolojik inanca sahip olduklarını vurgulamaktadır.

Yapılandırmacı anlayış ile yetişmiş 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler diğerlerine göre, üç alt boyutta ve toplamda etkili okul yöneticisinin daha gelişmiş epistemolojik inanca sahip olması gerektiğini

belirtmektedirler. Karhan (2007), 1-10 yıl deneyime sahip öğretmenlerin 26 ve üzeri deneyime sahip öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını söylemektedir. Bacanlı Kurt (2010), TBDVOİ boyutu haricinde diğer boyutlara ilişkin inançların kідeme göre farklılaştığını vurgulamaktadır. Tsai (2007) yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmenlerin pozitivist öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduklarını ifade etmektedir. Schommer (1998), Hofer ve Pintrich (1997) epistemolojik inançlar üzerinde yaşı belirlayıcı etkilerinden bahsetmektedir.

Etkili okul yöneticisinin sahip olması gereken epistemolojik inançla ilişkin öğretmen algıları onların daha önce yönetici olma durumu, sendikalı olma durumu ve hizmet içi eğitime katılma sıklıklarına göre değişmemektedir. Bir başka ifadeyle bu değişkenlerin öğretmenlerin beklentilerini değiştirmedeği söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin öğretmenleri mesleki gelişimlerine yardımcı uygulamalar konusunda desteklemesi, onların mesleki performansını en çok etkileyen epistemolojik inanç davranışıdır. Okullarda hedefe ulaşacak iyi bir eğitimin verilebilmesi için okullardaki öğrenme ortamları geliştirilmeli ve kavramsal öğrenmeyi destekleyici uygulamalar tasarlanmalıdır. Reese (2010), öğretmenlerin mesleki gelişimleri sağlanırsa, alan ve alan öğretimi bilgilerini derinleştirebileceklerini, alanıyla ve alan öğretimiyle ilgili son gelişmelerden haberdar olarak, yeteneklerini ve bilgilerini okul kültürünün standartlarıyla uyumlu hale getirebileceklerini vurgulamaktadır. Tüm bunlar düşünüldüğünde, öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini önemseyen ve bu yönde onları destekleyen etkili okul yöneticisinin okullardaki öğretmenlerin mesleki performanslarını yükselteceği ve dolayısıyla eğitimdeki kaliteyi ve öğrenci başarısını arttıracacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin, bir olaya ilişkin hemen karar vermeden önce durumu birkaç kez ele alarak iyice anlamaya çalışması öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilemektedir. Drucker'a (1992) göre, yönetici görevlerinin en önemlilerinden biri olan karar verme sürecinde etkili sonuçlar elde edebilmek için yöneticilerin detayları ayrıntılı bir şekilde ele alarak özel bir çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Drucker'a (1992) göre, okulların başarısı yöneticilerin vereceği kararlarla doğrudan ilişkili olmaktadır ve alınacak kararlar da okul kültüründeki bileşenleri olumsuz anlamda en az düzeyde etkilemelidir. Bu durumun daha sağlıklı bir okul kültürünün oluşmasını sağlayacağı ve öğretmenlerin mesleki performanslarını arttıracacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin bilimsel ve özgün düşünceleri desteklemesi öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen önemli davranışlardan birisidir. Ayrıca etkili okul yöneticisinin kendisine sunulan önerileri kabullenmeden önce onları araştırması, okuduğu şeylerin doğruluğunu sorgulaması ve işe yoğunlaştığında zor durumların üstesinden geleceğine inanarak başarmak için çabalaması öğretmenlerin mesleki performanslarını etkileyen davranışlardır. 21. yy'da toplumların amacının; araştırmacı, sorgulayıcı, yaratıcı, eleştirci, katılımcı, yeniliklere uyum sağlayan, düşüncelerini uygulamaya dönüştüren, problem çözebilen aktif bireyler yetiştirmek (Koray ve Çil, 2006) olduğu düşünüldüğünde, etkili okul kültürlerinin oluşturulabilmesi için bu özelliklere sahip etkili okul yöneticilerine ihtiyaç duyulacağı söylenebilir. Bandura (1986), bireylerin çeşitli durumlar arasında en uygun seçimi yapmalarını, engeller karşısında çabalamalarını ve ısrarcı olmalarını, duygusal tepkiler veya kehanetler yerine, üretici davranışlarda bulunmalarını sağlayabilmenin onların öz yeterlikleri ile alakalı olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle, etkili okul yöneticisinin öz yeterlikleri arttırılarak gelişmiş epistemolojik inançlara sahip bireyler olmaları sağlanabilir. Bu sayede okul kültüründeki öğretmenlerinin performanslarının arttırılabileceği söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin bireylerin nasıl öğreneceğini bilmelerine önem vermesi öğretmenlerin mesleki performanslarını etkilemektedir. Sweeny'e (1982) göre, etkili okul kültürünün oluşmasında yöneticiler, etkili öğretme ve öğrenmenin gerektirdiği sağlıklı ve açık bir okul iklimini sağlamaktadır. Sağlıklı okul ikliminin de öğretmenlerin okuldaki mesleki performanslarını arttıracacağı söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin ayrıntıları ana unsurlardan daha çok dikkate alması öğretmenlerin mesleki performanslarını az etkileyen bir davranıştır. Bu durumun oluşmasında; öğretmenlerdeki, yöneticinin ayrıntılara takılarak onların yapacakları işleri beğenmeyeceği düşüncesinin etkili olduğu söylenebilir.

Etkili okul yöneticisinin mutlaka bir plana sadık kalarak dersini işleyen öğretmenleri takdir etmesi onların mesleki performansını genellikle etkileyecek bir davranıştır. Öğretmenlerdeki bu algının yapılandırmacı anlayışa ve eğitimdeki esnek yapıya ters düştüğü söylenebilir. Gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisi, öğretmenlerinin bu farklılıkları dikkate almasını bekler ve onlardan planlama yapmalarını ister; fakat, bunu esneterek etkili öğrenmeyi sağlayan öğretmenleri takdir eder. Sweeny'in (1982) ifade ettiği gibi, etkili okul kültürünün oluşmasında yönetici, etkili öğretme ve öğrenmenin gerektirdiği yöntem ve teknikleri bilen kişidir. Ayrıca okulların tam performans sergileyebilmesi için yönetici öğrenmeyi sağlayacak yapıları, süreçleri ve uygulamaları yaratmalıdır (Silins ve Mulford, 2002). Tüm bu nedenlerden dolayı, gelişmiş epistemolojik inanca sahip etkili okul yöneticisi esnek bir program ile gerçekleştirilmiş öğrenme sürecini okul kültüründe teşvik eder.

Araştırma ileriki çalışmalarda farklı düzeylerdeki (okul öncesi, ilkokul ve lise) okul kültürlerindeki kişilerin sahip oldukları veya olmaları gereken epistemolojik inançlara yönelik karma yöntem araştırmaları yürütülebilir, hizmet içi eğitimlerle okul yöneticilerinin epistemolojik inançlarını artırmaları sağlanabilir. Ayrıca okul yöneticileri başta olmak üzere okul kültürünün diğer bileşenleri elde edilen sonuçlar hakkında bilgilendirilebilir, onların görüşleri dikkate alınabilir ve yönetici seçme kriterlerinde onların sahip oldukları epistemolojik inançlar dikkate alınabilir.

### Kaynaklar

- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31–50.
- Babalık, F. C. (2005). *Mühendisler için ergonomi işbilim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bacanlı Kurt, C. (2010). *Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve değişime direnme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice Hall.
- Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim öğretim süreci ve ortam boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (29), s. 76-83.
- Barnard, C. I. (1966). *The function of the executive*. Massachusetts Harvard University Press, Cambridge.
- Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., ve Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice and mind*. USA: Basic Books
- Bentley, T. (1999). *İnsanları motive etme* (Çeviri Yıldırım, O.). İstanbul: Hayat Yayınları.
- Boden, C. J. (2005). *An exploratory study of the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning readiness* (Doctoral Thesis). Kansas State University, USA.
- Bolton, T. (1997). *Human resource management: An introduction*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Born, D. (1998). *Fransız eğitim sisteminde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi tasarımı ve bu tasarımın yurttaşın oluşumuna katkısı dersimiz yurttaşlık* (Çeviri İlğaz, T.). Kesit Yayıncılık, İstanbul.
- Buehl, M. M. ve Alexander, P. A. (2001). Beliefs About Academic Knowledge. *Educational Psychology Review*, 13(4), 385-418.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.

- Demirel, A. (2014). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeylerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi, cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Drucker, P. (1992). *The effective executive*. New York: Harper and Row.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Ertekin, E., Dilmaç, B., Delice, A. ve Aydın, E. (2009). Teacher trainees' epistemological beliefs: Effects of gender, institution, and discipline (Mathematics/Social Sciences). *The New Educational Review*, 18(2), 184-196.
- Evcim, İ. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inanışlarıyla, fen kazanımlarını günlük yaşamlarında kullanabilme düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fayol, H. (1916). *Administration industrielle at generale*. Dunos, Paris.
- Gay, L. R., ve Airasian, P. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th Edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Güven, M. ve Belet, Ş. D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ve biliş bilgilerine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(1), 361-378.
- Helvacı, M. A. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), s. 41-60.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland: World Publishing Company.
- Hofer, B. ve Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-144.
- Izgar, H. ve Dilmaç, B. (2008). Yönetici aday öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 437-446.
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving, educational technology. *Research and Development*, 48 (4), 63- 85.
- Kaplan, A. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inanışlarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasındaki yansımaları: Durum Çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Karhan, İ. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarının demografik özelliklerine ve bilgi teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- King, P. M. ve Kitchener, K. S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Koray, Ö. ve Çil, H. (2006). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla Üniversitesi, Muğla, Turkey, 13-15 Eylül.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press.
- Meral, M., ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz*

- Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27. <http://dergi.omu.edu.tr/index.php/EDUCATION/> adresinden 10.5.2015 tarihinde edinilmiştir
- Oberg, A. ve Underwood, S. (1992). Facilitating teacher self-development; Reflections on experience. In Hargreaves, A. and Fullan, M.G. (Eds.), *Understanding teacher development*, Teachers College Press, New York, pp. 162-177.
- Perry Jr., W. G. (1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: A validation of a scheme* (Final Report Project No. 5-0825, contract No, SAE-8873). Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel, Harvard University.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques*, 85(6), 38-43.
- Scheerens, J. ve Stoel, W. (1988). *Development of theories of school effectiveness*. Annual Meeting of American Educational Research Association, New Orleans, s. 1-28.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504
- Schommer, M. (1993). Epistemological Development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406- 411.
- Schommer, M. (1998). The influence of age and education on epistemological beliefs. *British Journal of Educational Psychology*, (68)4, 551-561.
- Schommer Aikins M. (2002). *An Evolving theoretical framework for an epistemological belief system, personal epistemology: The Psychology of beliefs about knowledge and knowing* (ed. Hofer, Barbara K., Paul R. Pintrich). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 103- 118.
- Schommer Aikins M., Duell O. K. ve Barker S., (2003). Epistemological beliefs across domains using biglan's classification of academic disciplines. *Research in Higher Education*, 44(3), 347-366.
- Silins, H. C., Mulford, W. R. ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38 (5), 613-642.
- Simon, H. (1967). *Yönetimde karar verme bilimi*. Amme İdaresi Bülteni.
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership: Survey of literature. *The Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Sweeney, J. (1982). Teacher dissatisfaction on the rise: Higher level needs unfulfilled. *Education*, 102(2), 203-208.
- Terzi, A. R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 298-311.
- Tsai, C. C. (2007). Teachers' scientific epistemological views: The coherence with instruction and students' views. *Science Education*, 91, 222-243.
- Yılmaz, Y. (2014). *İlk ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, H. ve Şahin, S. (2011). Pre-service teachers' epistemological beliefs and conceptions of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 73-88.

## Academic Procrastination: The Role of Metacognitive Awareness and Educational Stress

Özkan ÇIKRIKCI \*

• Received April 01, 2016 • Accepted: August 26, 2016 • Published: September 30, 2016.

**Abstract:** The aim of this study was investigate the academic procrastination in terms of metacognitive awareness and educational stress. The 273 high school students were attended the current study that was based on a correlation model. Academic Procrastination Scale, Metacognitive Awareness Scale and Educational Stress Scale were used in this study. Data were analyzed by using the Pearson Product Moment Correlation Coefficient and multiple linear regression analysis. Results were revealed significant correlations among academic procrastination, metacognitive awareness and educational stress. Academic procrastination correlated negatively with metacognitive awareness; however it correlated positively with educational stress. Results taken from the multiple linear regression analysis showed that metacognitive awareness and educational stress accounted for 20% of total academic procrastination variance. Metacognitive awareness and educational stress made a significant and distinctive contribution to the model. These findings were discussed about the relevant literature and new directions were suggested for further studies.

**Keywords:** Academic Procrastination, Metacognitive Awareness, Educational Stress, Correlational Model

### Akademik Erteleme: Bilişötesi Farkındalık ve Eğitsel Stresin Rolü

**Öz:** Bu çalışmanın amacı, akademik ertelemeyi bilişötesi farkındalık ve eğitsel stres açısından incelemektir. İlişkisel desene dayalı olarak gerçekleştirilen bu çalışmaya 273 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada Akademik Erteleme Ölçeği, Bilişötesi Farkındalık Envanteri ve Eğitsel Stres Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Elde edilen veriler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma bulguları akademik erteleme, bilişötesi farkındalık ve eğitsel stres arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Akademik erteleme ve bilişötesi farkındalık arasında negatif yönde bir ilişki bulunurken; akademik erteleme ve eğitsel stres arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları, bilişötesi farkındalık ile eğitsel stresin akademik erteleme toplam varyansının %20'sini açıkladığını göstermektedir. Bilişötesi farkındalık ve eğitsel stresin modele katkısı özgün ve anlamlı bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmış ve gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Akademik Erteleme, Bilişötesi Farkındalık, Eğitsel Stres, İlişkisel Model

The tendency of procrastination is typically defined as a behavioral inclination or personal quality to postpone any work or decision (Johnson & Bloom, 1995; Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1998). More specifically, the procrastination can be explained as a postponed behavior in a particular task, which an actor decided to do it previously and had potential to perform it without any rational reason (Grecco, 1984). In other words, procrastination is to postpone the responsibilities, the decisions and the tasks (Haycock, McCarthy, & Skay, 1998). Schraw, Wadkins, and Olafson (2007) defined procrastination in their qualitative study "as intentionally deferring or delaying work that must be completed"(p.13). As seen, there is no consensus on the definition of procrastination. Some authors remarked that the certain structure of postponement was crucial (Hess, Sherman, & Goodman, 2000; Piccarelli, 2003; Schraw et al., 2007), while other authors focused on effective component which was important in procrastination behavior (Rothblum, Solomon, & Murakabi, 1986; Sigalli Kruglanski, & Fyock, 2000).

\* Assistant Prof. Dr., Ordu University, Faculty of Education, Ordu, Türkiye, e-mail: ozkanc61@hotmail.com

In literature, the causes of procrastination were investigated (Ferrari, 1992; McCown, Petzel, & Rupert, 1987; Solomon & Rothblum, 1984). After the causes of procrastination were given, the disabilities in time management were seen as the main reason. Having difficulty in concentrating on a task and having a lower sense of responsibility are the other popular reasons of procrastination. Moreover, anxiety and fear which are related to the negative perceptions occurring when one expects the failure, irrational expectations about his/her own performance, inaccurate cognitive processes, perfectionism (Balkis, Duru, Buluş, & Duru, 2006), and lack of motivation, poor organizational skills (Burka & Yuen, 1990; Milgram, Marshevsky, & Sadeh, 1995), and low self-efficacy (Haycock et al., 1998) are considered as the determinants of procrastination.

Studies conducted among students were revealed that most of the students have a tendency of procrastination. Ellis and Knaus (1977) were reported that approximately 95% of university students showed procrastination however Solomon and Rothblum (1984) were noted that 46% of students showed procrastination. The recent study was revealed that 20% of the adults, who left college, had cronic procrastination which could last during their adulthood (Harriot & Ferrari, 1996). In addition to these studies, different researches demonstrated that most of the students were inclined procrastination regularly (Uzun-Özer, 2009; Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000; Haycock, 1993; Onwuegbuzie, 2000). In academic area, there are several tasks that need to be done by each student. Writing term paper, studying for exams, daily or weekly reading assignments are some of those tasks. However, students mostly put off those tasks until the day comes on which they definitely have to do them. Putting off the academic tasks planned previously is called as academic procrastination (Lay, 1986).

Academic procrastination appears as a significant agent for students. Researches revealed the correlations among academic procrastination and ineffective learning strategies (Chissom & Iran-Nejad, 1992), low academic achievement, being bored, having difficulty in courses, bad study habits (Lay, 1986; Senécal, Koestner, & Vallenard, 1995), unreal excuses, anxiety, fear of failure, depression, irrational thinking, low self-esteem (Ferrari & Beck, 1998; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995; Solomon & Rothblum, 1984). It can be basically stated that there is a need for further empirical study focused on the reflections of academic procrastination on both students' academic settings and their psychological aspects so as to overcome the consequences of academic procrastination and to reduce the tendency of academic procrastination.

Procrastination emerges from effective, cognitive and behavioral components (Rothblum, Solomon, & Murakabi, 1986). Haycock (1993) was pointed that procrastination was associated with several cognitive variables such as irrational beliefs and external attribution styles. while investigating the reasons of procrastination which effects adversely individual's life, some evidence about the causes of academic procrastination were explored (Brown, 1983; Schowuenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004; Uzun Özer, Demir, & Ferrari, 2009). According to the initial studies, individual's cognitive processes have a great impact on the academic procrastination (Burka & Yuen, 1983; Ellis & Knaus, 1977). For instance, using irrational beliefs strategies (Schubert, Lilly, & Stewart, 2000), several kinds of anxiety (Cassady & Johnson, 2002), lack of self-determined motivation (Brownlow & Reasinger, 2000) are all related with the academic procrastination. Additionally, the results of various empirical researches were pointed that the enhancement in group counseling process based on cognitive-behavioral approach and aimed to reduce the academic procrastination occurs with changes in thinking, feeling and behavior (Ramsay, 2002; Rice, Neimeyer, & Taylor, 2011; Stead, Shanahan, & Neufeld, 2010; Uzun Özer, Demir, & Ferrari, 2013). Because of this, it may be concluded that maladaptive cognitive processes have negative effects on the tendency of procrastination in academic settings, though, adaptive cognitive processes, for example metacognitive awareness that is an effective term in directing cognition and monitoring cognitive processes and outcomes (Schraw, 1998), have positive impacts on the academic procrastination. In other words, higher metacognitive awareness may reduce the tendency of the academic procrastination.

Metacognitive awareness including advanced cognitive performance is a part of effective learning. The cognitive process and results that came from people or knowledge about themselves refer to metacognitive awareness (Schraw & Graham, 1997). According to the descriptions of metacognitive awareness, it consists of two basic elements known as metacognitive knowledge (knowledge of cognition) and metacognitive regulation (regulation of cognition). Metacognitive knowledge is the knowledge about the general term of cognition. In addition, knowledge of cognition includes knowledge of one's own cognition (Butler & Winne, 1995; Schraw, 2009). Furthermore, metacognitive regulation refers to some agencies that are effective on learning process (Hartman, 1998). Individuals with higher metacognitive awareness can be better than others on planning, assessing, regulating, monitoring (Anderson & Walker, 1991; Schraw & Sperling-Dennison, 1994). Metacognitive awareness is accepted as an ability to plan, regulate and assess in learning activities (Akin, Abacı, & Çetin, 2007; Blank, 2000; Wellman, 1990).

The results of several studies showed significant relationships between metacognitive awareness and some academic, psychological and emotional variables that are also correlated with academic procrastination. Metacognitive awareness were positively associated with academic achievement (Coutinho, 2007), motivation, locus of control (Landine & Stewart, 1998; Zimmerman, 2000), self-regulation (Zimmerman, 1990), critical thinking (Willinghan, 2008), self-efficiency and satisfaction of life (Cikrikci, 2012). By basing on these studies, it can be said that all of aforementioned variables include various aspects of cognitive processes. However, there has been a requirement to investigate relationships between metacognition awareness, which is connected with approximately all of cognitive processes, and academic procrastination. Therefore, the term metacognitive awareness is accepted as a *sine qua non* variable for academic procrastination in the current study.

The likelihood effect of educational stress, which shows close relations with academic variables such as pressure from study, workload, worry about grades, self-expectations, academic grades (Sun, Dunne, Hou, & Xu, 2011), were assessed in the scope of the current study. Stress, reclaimed a considerable and unavoidable component of daily life in modern societies (Hung, 2011; Lazarus & Folkman, 1984), is a psychological state which appears when individuals confront physical or psychological difficulties (Lazarus, 2006). As a consequence of the rapid development on information resources and science as well as unfavorable effects of the stress on individuals' attention and energy, their lives have become too hard to live along with competitiveness among people (Fletcher, Major, & Davis, 2008; Odacı & Çikrikci, 2012). While students are reaching their goal, students have had many negative experiences which can influence adversely their motivation and performance and leading to stress (Suldo, Shaunessy, & Hardesty, 2008), depression (Öngen, 2006; Tolor & Murphy, 1985), helplessness (Buys & Winefield, 1982). Therefore academic stress that permeates students' life can be considered as an obstacle to perform educational activities efficiently (Akgün & Ciarrochi, 2003; Clark & Rieker, 1986; Felsten & Wilcox, 1992). Since academic stress is defined as a chronic stress because of the nature of academic demands, academic stress and academic activities may be assessed companions. According to Agolla and Ongori (2009), academic work is not conducted without stressful experiences. Therefore the stress that is a reaction to the restrictor situations is a crucial variable in academic circle (Agolla, 2009).

Although there is no a direct research examining the relations between academic procrastination and academic stress, in general the term of stress is found to be related with procrastination (Sirois, 2007; Sirois, Melia-Gordon, & Pychyl, 2003; Stead et al., 2010). Moreover, procrastination is impressed from the major reasons of stress among students (Ferrari et al., 1995). Based on the theoretical background of educational stress, it may be concluded that as procrastination is connected with high levels of stress (Flet, Blankestein, & Martin, 1995), students who are affected from educational stress have a tendency of academic procrastination. In addition to this, a recent study revealed that stressful experiences can bring about procrastinated behaviors in a sample of students (Schraw et al., 2007). Stress may also affect the

tendency of procrastination among students according to the urgency of the stressor (Stead et al., 2010). For instance, the degree of stress in students who procrastinated varies depending on the numbers and qualities of academic activities that need to be performed (Tice & Baumeister, 1997).

### Research Overview

Despite the increasing number of studies based on academic procrastination were conducted among university students (Lee, 2005; Odacı, 2011; Saddler & Sacks, 1993; Senécal et al., 1995), until today, little research has been carried out among adolescents educated in high school (Çam, 2013; Owens & Newbegin, 1997; Wesley, 1994; Uzun-Özer, 2009). Particularly in Turkey, education in high school and university are seen very important and valuable for students' future life. Because of the fact that being successful during the high school years and getting high points from university entrance exam, in which all of high school students have to attend this exam to apply for a license program, are crucial, students who expect such achievements have to study hard and compete with approximately their two millions peers (Güler & Çakır, 2013; Yıldıırım & Ergene, 2003). Therefore, the causes of students' failure need to be examined, though; the nature of causes shows some changes in time. Nowadays, we know that academic procrastination that has negative effects on academic performance of students (Schouwenburg, Lay, Pychyl, & Ferrari, 2004) and educational stress have negative effects on academic achievement although metacognitive awareness has positive effects. With this in mind, academic procrastination, metacognitive awareness and educational stress play important role on success. On the other hand, there is no study which explores the correlations among those variables in high school sample. Moreover, the way in accounting for academic procrastination is controversial. For the purpose of eliminating the need of studies, examining determinants of academic procrastination among high school students, the present study was planned to conduct.

Given the extant literature on academic procrastination, the following hypotheses were generated:

1. There is a significant correlation between academic procrastination and metacognitive awareness.
2. There is a significant correlation between academic procrastination and educational stress.
3. Metacognitive awareness and educational stress are predictors of academic procrastination.

### Method

#### Model

This correlational study was designed by a quantitative approach. Researchers attempt to explore the relationship between independent variable and dependent variable in quantitative research (Cohen, Manion, & Morrison, 2000). As a general rule, explaining or comprehending complicacies of existent phenomenon is aimed in correlational researches (McMillan & Schumacher, 2006). The correlational research in which the relations of two or more variables are investigated provides indexes to determine "the direction and the strength of relationships among variables" (Ary, Jacobs, & Sorenson, 2010, p.350). In a current study, the predictive strength of metacognitive awareness and educational stress, which were selected as independent variables, on academic procrastination was examined with the scope of correlational structure.

#### Participants

The participants were composed of 273 students learning at a high school located in southern of Turkey. 165 of the participants (60.4%) were female, 108 (39.6%) were male. They ranged in age from 14

to 18 and the average age was 16.24 ( $Sd = .85$ ). 15.4% of students were freshman ( $n = 42$ ), 41.0% of them sophomore ( $n = 112$ ), 36.6% of them junior ( $n = 100$ ), 7.0% of them senior students ( $n = 19$ ).

### **Instruments**

#### **Academic Procrastination Scale (APS).**

The APS is a 19-item self-report scale developed by Çakıcı (2003) to define the academic procrastination behaviors among students. As each item was rated on a 5 point likert scale ranging from 1 (not at all like me) to 5 (completely like me), 12 items were reversed score. The Cronbach's Alpha value was found .92. In addition, the coefficients of internal consistency for factor 1 and factor 2 were .89 and .84, respectively.

#### **Metacognitive Awareness Inventory (MAI).**

The MAI was developed by Schraw and Sperling-Dennison (1994) to assess individuals' metacognitive awareness. The inventory consisted of eight subscales and ranges from 1 (never) to 5 (always). For original form that includes 52 items, the Cronbach's Alpha value was found .95. Furthermore, the coefficients of internal consistency for subscales ranged from .88 to .93. Akin, Abacı and Çetin (2007) carried out the adaptation study of Metacognitive Awareness Inventory in Turkish. As a result of exploratory factor analysis, they determined that the MAI with eight factor structure accounted for 47% of total variance. The coefficient of internal consistency was found .95 for whole inventory.

#### **Educational Stress Scale for Adolescence (ESSA).**

The ESSA was developed by Sun, Dunne, Hou and Xu (2011) to measure the academic stress. The 16 item ESSA, based on a five point rating scale from 1 (disagree completely) to 5 (agree completely), contains five latent variables. This five factor structure accounted 64% of total variance. The Cronbach coefficient of .81 was reported. The coefficients of Cronbach's Alpha ranged from .66 to .75. The ESSA was tested by means of confirmatory factor analysis (CFA). The results of CFA indicated satisfactory model fit ( $\chi^2(99) = 815.57$ ,  $p < .001$ ;  $RMSEA = .07$ ;  $GFI = .94$ ;  $CFI = .90$ ,  $IFI = .90$ ,  $NFI = .89$ ,  $SRMR = .07$ ). The adaptation study of ESSA in Turkish was conducted by Gediksiz, Arslan and Akin (2012). The Turkish version of ESSA showed strong evidence for validity and reliability. According to the results of the confirmatory factor analysis for ESSA, five factor model demonstrated an excellent fit with sufficient following fit indices:  $RMSEA = .03$ ,  $CFI = .99$ ,  $IFI = .99$ ,  $NFI = .99$ ,  $NNFI = .99$ . In addition, the internal consistency of ESSA was found as .87.

### **Procedure and Data Analysis**

To carry out the research, the requisite permission was granted from teachers who were familiar with research process after a short presentation. Students were asked to fill the questionnaires. In addition, the instruments were administered to students in groups. It took approximately 40 minutes to complete.

Before the statistically analyzed, the hypothesis of normality was tested by investigating the limit values of skewness and kurtosis that should not be more than 3.0 and 10.0, respectively (Kline, 2011). In current study, skewness values of all variables ranged from -.50 to .17, whereas the variation of kurtosis rates varied from -.37 to 1.18. According to the rates of skewness and kurtosis, it can be concluded that the assumption of normality was accepted (Table 1). To determine the correlations among variables to test the hypothesis, Pearson correlation coefficient was used. Moreover, multiple linear regressions were employed to create a prediction model for academic procrastination. Overall, these analyses were conducted via SPSS 22.0.

## Results

### Inter-correlations

This section explored the means, standard deviations, inter-correlations, and internal consistency coefficients of variables. The correlations among academic procrastination, educational stress and metacognitive awareness were calculated by using Pearson's correlation analysis (Table 1).

Results of Pearson correlation were revealed a significant positive correlation between academic procrastination and educational stress ( $r = .27$ ,  $p < .01$ ). On the other hand, metacognitive awareness was negatively associated with academic procrastination ( $r = -.27$ ,  $p < .01$ ).

**Table 1**

*Descriptive statistics, alphas, and inter-correlations of the variables*

| Variables                  | 1      | 2      | 3     |
|----------------------------|--------|--------|-------|
| 1.Academic Procrastination | 1      |        |       |
| 2.Metacognitive Awareness  | -.27** | 1      |       |
| 3.Educational Stress       | .27**  | .23**  | 1     |
| Mean                       | 50.73  | 174.16 | 52.67 |
| Standard Deviation         | 13.14  | 35.15  | 10.19 |
| Skewness                   | .17    | -.50   | -.17  |
| Kurtosis                   | .37    | 1.18   | .35   |
| Cronbach Alpha             | .85    | .79    | .95   |

\*\* $p < .01$

### The Predictivity of educational stress and metacognitive awareness in academic procrastination

Several interventions were employed to exterminate some cases which disrupt the consistency of the model and that are likelihood to observe in regression model. At first, multicollinearity assumption was examined and no evidence that was related to multicollinearity was found. In other words, there were no strong relationships among variables in regression model. Secondly, the autocorrelation function was also explored by Durbin-Watson test. The value of Durbin-Watson was found 1.88 which was satisfactory value (Field, 2013).

The results of multiple linear regression analysis was indicated that educational stress and metacognitive awareness accounted for 20% of total academic procrastination variance ( $F(2, 270) = 33.86$ ,  $p < .001$ ). In addition to this educational stress ( $\beta = .36$ ,  $p < .001$ ) and metacognitive awareness ( $\beta = -.36$ ,  $p < .001$ ) made significant contributions to the model. As assessing effective size measures of standardized coefficients, values suggested by Kline (2011) were taken into account. According to Kline (2011), values lower than .10 indicate little effect size; values between .30 and .50 show medium effect size; values higher than .50 represent strong effect size. Given these criterions, it was stated that metacognitive awareness and educational stress had medium effect in explaining academic procrastination (Table 3).

**Table 3**

*Results of multiple regression analysis*

| Variables | B     | Std. Error | $\beta$ | t     | p    | R   | R <sup>2</sup> | $\Delta R^2$ | F     |
|-----------|-------|------------|---------|-------|------|-----|----------------|--------------|-------|
| Constant  | 49.94 | 4.65       |         |       |      | .44 | .20            | .19          | 33.86 |
| MA        | -.13  | .02        | -.36    | -6.50 | .000 |     |                |              |       |
| ES        | .46   | .07        | .36     | 6.44  | .000 |     |                |              |       |

## Discussion

The current paper declares the predictive strength of metacognitive awareness and educational stress on academic procrastination in a sample of high school students. Three hypotheses were tested. The results of the research were revealed that all three hypotheses were fully confirmed.

In supporting of the first and second hypotheses that there are significant correlations between academic procrastination and metacognitive awareness, and educational stress, was clearly supported with the results (Table 1). At first, the result that academic procrastination and metacognitive awareness are negatively associated was discussed. It was indicated that the higher level of metacognitive awareness, the lower academic procrastination student had. The effects of metacognitive awareness in cognitive processes are well known (Schraw, 1998). The knowledge of cognition and the regulation of cognition that are the main functions of metacognition supply some opportunities with students to monitor their cognition (Schraw, 2009). In this wise, adaptive further cognitive functions such as planning, evaluating, monitoring etc. are employed. Therefore, it may be expected that metacognitive awareness, which has such important functions on cognition, can influence the tendency of academic procrastination in which cognitive processes are also effective. In other words, these two variables of cognitive structure may work together. The study of Rabin, Fogel and Nutter-Upham (2011) presents supportive results that executive function is composed of several self-regulatory processes and is related with academic procrastination. Additionally, the present research provides a strong evidence for this assumption with the results. Briefly, it may be claimed that students with higher metacognitive awareness have the lower tendency of academic procrastination. The relation of metacognition and academic procrastination is in a line with similar results from several studies (Rabin et al., 2011; Wolters, 2003).

The second hypothesis that there was a significant correlation between academic procrastination and educational stress and it was confirmed with the results that academic procrastination was positively associated with educational stress. This result means that the tendency of academic procrastination varies depending on the students' level of educational stress. As students with procrastination tendency put off their academic tasks, they may feel themselves under pressure and this situation may result in stressful experiences. Sharma and Kaur (2011) were reported that procrastination was one of the most important factors in the causes of stress. Similarly, the results of a study that were conducted among college students were indicated that procrastination was considered as a source of stress (Tice & Baumeister, 1997). Psychological distress can occur depending on academic procrastination that is a common problem among university and high school students (Solomon & Rothblum, 1984). In addition, educational stress sometimes called academic stress (Akgün & Ciarrochi, 2003; Huan, See, Ang, & Har, 2008; Misra & Castillo, 2004) can have negative effects on school performance (Sloboda, 1990; Struthers, Perry, & Menec, 2000). The deficiencies and fear of failures on academic tasks may influence students' motivation. Tyrrell (1992) pointed that the motivation to study and worrying about academic skills are related with educational stress. With this in mind, students who have the lack of ability and motivation to perform academic tasks procrastinate doing these tasks. In contrast, Sénécal, Vallerand, and Guay (2001) found a surprising result that motivation was negatively associated with higher level of academic procrastination. This may be interpreted that as students with high motivation trust their academic abilities and the real time of doing academic tasks doesn't come yet, they show a tendency of academic procrastination. However, they are definitely under pressure and stress and they become a companion of them when the real time comes, though, they are talented. The final comment of the second hypothesis is as follow: because of the fact that students feel themselves under pressure due to the several reasons about academic situations, they procrastinate.

The third hypothesis that metacognitive awareness and educational stress are significant predictors of academic procrastination and this is completely supported by the data of the current study (Table 3). From this result it is considered that students who employ their metacognitive skills in some cases particularly based on cognitive experiences may react consistently to academic tasks. Therefore, low metacognitive skills may be effective in predicting high level of academic procrastination. Besides, metacognitive awareness and educational stress were also found to be predictors of academic procrastination. Educational or academic stress may influence the attitudes of students toward academic tasks. It may be adduced that students postpone their tasks in academic settings to make them relax.

### **Conclusion**

In present study, three hypotheses were tested to achieve the research objectives. Briefly, the results of the study show a significant negative relationship between academic procrastination and metacognitive awareness, and a significant positive correlation with educational stress. Finally, the results were revealed that metacognitive awareness and educational stress were the determinants of academic procrastination.

### **Limitations and Future Research**

As expected in every study, there are several limitations in this study. Primary limitation is related with the methodology of the research. Generalizability of the results is the other limitation of study. To get an evidence for temporal stability of the results of the data, research should be conducted with similar sample. The research is limited to gather data in which quantitative research methods are used. In this way common and multidirectional data for the tendency of academic procrastination can be obtained. The current study should be assessed in the light of these limitations.

Until now, sufficient amount of studies investigating the relationships among academic procrastination, metacognitive awareness and educational stress have not been conducted. The lack of studies absolutely is essential and this is felt deeply. In total, the results of the current research have a contribution to fill the gap in the literature. All variables in present study are in close relationships with academic settings. The inputs and outcomes of high schools differ depending on students' performance. As the attitudes of students toward academic situations can influence academic procrastination, further research should be performed in different samples. For example, the tendency of academic procrastination among gifted high school students who have advanced metacognitive abilities (Çikrikci, 2012) is not still apparent. Eventually, some empirical intervention programs should be developed to reduce the tendency of academic procrastination. School counselors must be aware of the academic procrastination and its consequences and they should be in collaboration with parents.

## References

- Agolla, J. E. (2009). Occupational stress among police officers: The case of Botswana Police Service. *Research Journal of Business Management*, 3(1), 25-35. doi: 10.3923/rjbm.2009.25.35.
- Agolla, J. E., & Ongori, H. (2009). An assessment of academic stress among undergraduate students: The case of University of Botswana. *Educational Research and Review*, 4(2), 63-70.
- Akgün, S., & Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(3), 287-294. doi: 10.1080/0144341032000060129.
- Akın, A., Abacı, R., & Çetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 671-678.
- Akın, A., Gediksiz, E., Arslan, S., & Akın, Ü. (2012, June). The validity and reliability of the Turkish version of Education Stress Scale for Adolescents (ESSA). Paper presented at the 3rd International Conference on New Horizons in Education, Prague, Czech Republic. Abstract retrieved from <http://www.int-e.net/publications/inte2012.pdf>.
- Anderson, D., & Walker, R. (1991). *The effects of metacognitive training on the approaches to learning and academic achievement of beginning teacher education students*. Paper presented at the Australian Teacher Education Association, Melbourne.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorenson, C. K. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Balkis, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). An investigation of the academic procrastination among university students in related to various variables. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Blank, L. M. (2000). A metacognitive learning cycle: A better warranty for student understanding? *Science Education*, 84, 486-506. doi: 10.1002/1098-237X(200007).
- Brown, C. J. (1983). The joys of Fs: A student guide for getting lousy grades. *Teaching of Psychology*, 10, 176-177. doi: 10.1207/s15328023top1003\_19.
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15-34.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1990). *Procrastination: Why do you do it, what to do about it* (2nd ed.). New York: Prentice Hall.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(2), 245-282. doi: 10.3102/00346543065003245.
- Buys, N. J., & Winefield, A. H. (1982). Learned helplessness in high school students following experience of noncontingent rewards. *Journal of Research in Personality*, 16(1), 118-127. doi: 10.1016/0092-6566(82)90045-9.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). An examination of the general procrastination behavior and academic procrastination behavior in high-school and university students . Unpublished Master Thesis, Ankara, Turkey.
- Çam, Z. (2013). Big five personality traits as a predictor of general and academic procrastination behaviors among adolescents. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2), 89-96.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. doi: 10.1006/ceps.2001.1094.

- Chissom, B., & Iran-Nejad, A. (1992). Development of an instrument to assess learning strategies. *Psychological Reports*, 71, 1001-1002. doi: 10.2466/pr0.1992.71.3.1001
- Çikrikci, Ö. (2012). The predictive strength of metacognitive awareness and self-efficacy beliefs on life satisfaction among gifted students. Unpublished Master Thesis. Karadeniz Technical University, Trabzon, Turkey.
- Clark, E. L., & Rieker, P. P. (1986). Differences in relationships and stress of medical and law students. *Journal of Medical Education*, 61, 32-40.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: A Signet Book.
- Felsten, G., & Wilcox, K. (1992). Influences of stress, situation-specific mastery beliefs and satisfaction with social support on well-being and academic performance. *Psychological Reports*, 70, 219-303. doi: 10.2466/pr0.1992.70.1.291.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84. doi: 10.1016/0092-6566(92)90060-H.
- Ferrari, J. R., & Beck, B. (1998). Affective responses before and after fraudulent excuses by academic procrastinators. *Education*, 118 (4), 529-537.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS* (4nd ed.). London: Sage Publications.
- Fletcher, T. D., Major, D. A., & Davis, D. D. (2008). The interactive relationship of competitive climate and trait competitiveness with workplace attitudes, stress, and performance. *Journal of Organizational Behavior*, 29(7), 899-922. doi: 10.1002/job.503.
- Flett, G. L., Blankstein, K. R., & Martin, T. R. (1995). Procrastination, negative selfevaluation, and stress in depression and anxiety: A review and preliminary model. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment* (pp. 137-167). New York: Plenum Press.
- Grecco, P. R. (1984). A cognitive-behavioral assessment of problematic academic procrastination: development of a procrastination self- statement inventory. Unpublished Doctoral Dissertation, California School of Professional Psychology - Fresno.
- Güler, D., & Çakır, G. (2013). Examining predictors of test anxiety levels among 12<sup>th</sup> grade high school student. *Turkish Psychological Counselling and Guidance Journal*, 4(39), 82-94.
- Harriott, J., & Ferrari, J. R. (1996). Prevalence of procrastination among samples of adults. *Psychological Reports*, 78, 611-616. doi: 10.2466/pr0.1996.78.2.611.
- Hartman, H. J. (1998). Metacognition in teaching and learning: An introduction. *Instructional Science*, 26, 1-3.
- Haycock, L. A. (1993). The cognitive mediation of procrastination: an investigation of the relationship between procrastination and self-efficacy beliefs. Doctoral Dissertation, University of Minnesota.

- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324. DOI: 10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x
- Hess, B., Sherman, M. F., & Goodman, M. (2000). Eveningness predicts academic procrastination: The mediating role of neuroticism. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 61-74.
- Huan, V. S., See, Y. L., Ang, R. P., & Har, C. W. (2008). The impact of adolescent concerns on their academic stress. *Educational Review*, 60, 169-178. doi:10.1080/00131910801934045.
- Hung, C. L. (2011). Coping Strategies of Primary School Teachers In Taiwan Experiencing Stress Because of Teacher Surplus, *Social Behavior and Personality*, 39, 1161-1174.
- Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133. doi: 10.1016/0191-8869(94)00109-6.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: The Guilford Press.
- Landine, J., & Stewart, J. (1998). Relationship between metacognition, motivation, locus of control, self-efficacy and academic achievement. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 32(3), 200-212.
- Lay, C. H. (1986). At least my research on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495. doi: 10.1016/0092-6566(86)90127-3.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new Synthesis*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 166(1), 5-15. DOI: 10.3200/GNTP.166.1.5-15
- McCown, W., Petzel, T., & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8(6), 781-786. doi: 10.1016/0191-8869(87)90130-9
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6<sup>th</sup> ed.). New York: Pearson Education.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145-155. DOI: 10.1080/00223980.1995.9914954
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25 (2), 297-316. doi: 10.1016/S0191-8869(98)00044-0
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress among college students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132-148. doi: 10.1037/1072-5245.11.2.132.
- Odacı, H. (2011). Academic self-efficacy and academic procrastination as predictors of problematic internet use in university students. *Computers & Education*, 57, 1109-1113. doi: 10.1016/j.compedu.2011.01.005.
- Odacı, H., & Çikırkci, Ö. (2012). University students' ways of coping with stress, life satisfaction, and subjective well-being. *The Online Journal of Counseling and Education*, 1(3), 117-130.
- Öngen, D. E. (2006). The relationships between self-criticism, submissive behavior and depression among

- Turkish adolescents. *Personality and Individual Differences*, 41, 793-800. doi: 10.1016/j.paid.2006.03.013
- Onwuegbuzie, A. J. (2000) Academic procrastinators and perfectionistic tendencies among graduate students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15 (5), 103-110.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A casual structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 869-887.
- Piccarelli, R. (2003). How to overcome procrastination. *The American Salesman*, 48(5), 27-29.
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357. doi: 10.1080/13803395.2010.518597.
- Ramsay, J. R. (2002). A cognitive therapy approach for treating chronic procrastination and avoidance: Behavioral activation interventions. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 55(2), 79-92.
- Rice, K. G., Neimeyer, G. J., & Taylor, J. M. (2011). Efficacy of coherence therapy in the treatment of procrastination and perfectionism. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(2), 126-136. doi: 10.1177/2150137811417975.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakabi, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394. doi: 10.1037/0022-0167.33.4.387.
- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university student. *Psychological Reports*, 73, 863-871. doi: 10.2466/pr0.1993.73.3.863.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington: American Psychological Association.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125. doi: 10.1023/A:1003044231033
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition Learning*, 4(1), 33-45. doi: 10.1007/s11409-008-9031-3
- Schraw, G., & Graham, T. (1997). Helping gifted students develop metacognitive awareness. *Roeper Review*, 20(1), 4-8. doi: 10.1080/02783199709553842
- Schraw, G., & Sperling-Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. doi: 10.1006/ceps.1994.1033.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.12.
- Schubert, W., Lilly, J., & Stewart, D. W. (2000). Overcoming the powerlessness of procrastination. *Guidance and Counseling*, 16(1), 39-43.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619. doi: 10.1080/00224545.1995.9712234
- Senécal, C., Vallerand, R. J., & Guay, F. (2001). Antecedents and outcomes of work-family conflict: toward a motivational model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(2), 176-186. doi: 10.1177/0146167201272004.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8(1-2), 122-127.

- Sigall, H., Kruglanski, A., & Fyock, J. (2000). Wishful thinking and procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 283–296.
- Sirois, F. M. (2007). “I’ll look after my health later”: A replication and extension of the procrastination-health model with community-dwelling adults. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 15–26. doi: 10.1016/j.paid.2006.11.003.
- Sirois, F. M., Melia-Gordon, M. L., & Pychyl, T. A. (2003). “I’ll look after my health later”: An investigation of procrastination and health. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1167–1184. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00326-4.
- Sloboda, J. A. (1990). Combating examination stress among university students: Action research in an institutional context. *British Journal of Guidance and Counseling*, 18, 124–136. doi: 10.1080/03069889008253567.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509. doi: 10.1037/0022-0167.31.4.503.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). “I’ll go to therapy, eventually”: Procrastination, stress, and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175–180. doi: 10.1016/j.paid.2010.03.028.
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581–592. doi: 10.1023/A:1007094931292.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., & Hardesty, R. (2008). Relationships among stress, coping, and mental health in high-achieving high school students. *Psychology in the Schools*, 45(4), 273–290. doi: 10.1002/pits.20300.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., & Xu, A. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546. doi: 10.1177/0734282910394976.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454–458.
- Tolor, A., & Murphy, V. M. (1985). Stress and depression in high school students. *Psychological Reports*, 57, 535–541. doi: 10.2466/pr0.1985.57.2.535.
- Tyrrell, J. (1992). Sources of stress among psychology undergraduates. *Irish Journal of Psychology*, 13, 184–192. doi: 10.1080/03033910.1992.10557878.
- Uzun-Özer, B. (2009). Academic procrastination in group of high school students: Frequency, possible reasons and role of hope. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(32), 12–19.
- Uzun Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. doi: 10.1007/s10942-013-0165-0.
- Uzun Özer, B., Demir, A., Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257, DOI: 10.3200/SOCP.149.2.241-257
- Wellman, H. M. (1990). *The child’s theory of mind*. San Diego: Academic Press.
- Wesley, J. C. (1994). Effect of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54(2), 404–408. doi: 10.1177/0013164494054002014.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of*

*Educational Psychology*, 95(1), 179-187. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.179.

Yıldırım, I., & Ergene, T. (2003). Social support, submissive acts, and test anxiety as predictors of academic achievement among high school students. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 224-234.

Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: 10.1207/s15326985ep2501\_2.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/cpes.1999.1016.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. doi: 10.1006/cpes.1999.1016.

## Examination of Relationships between Preservice Teachers' Confidence in Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Strategies

Şenol ŞEN\* Senar TEMEL

• Received May 15, 2016 • Accepted: August 20, 2016 • Published: September 30, 2016.

**Abstract:** The purpose of this study was to investigate the relationships between pre-service teachers' confidence in technological pedagogical content knowledge and learning strategies. Moreover, the present study also analyzed the effect of gender on confidence in technological pedagogical content knowledge. The study was conducted with correlational research design. The study group of this study was comprised of 82 preservice teachers attending the Faculty of Education in a public university during the spring semester of the 2015-2016 academic years. In the study, the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Survey were used as data collection tools. Data were analyzed using Pearson product-moment correlation and independent samples t-test. At the end of the study, the results of independent samples t-test demonstrated that there was a significant difference in technological knowledge scores for males ( $M=4.24$ ,  $SD=.65$ ) and females [ $M=3.81$ ,  $SD=.63$ ;  $t(80)=-2.97$ ,  $p=.004$ ]. Besides, the results of this study revealed that there were various positive and significant correlations between variables of the study.

**Keywords:** confidence, critical thinking, elaboration, metacognitive self-Regulation, organization, technological pedagogical content knowledge

### Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Özgüvenleri ile Öğrenme Stratejileri arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**Öz:** Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Ayrıca bu çalışmada cinsiyetin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüveni üzerinde bir etkisi olup olmadığı da analiz edilmiştir. Çalışma, ilişkisel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Çalışma grubunu 2015-2016 bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde okumakta olan 82 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada Öğrenme Güdül Stratejiler Anketi (ÖGSA) ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri analizi Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre teknoloji bilgisi özgüveni puanları açısından kadın [ $M=3.81$ ,  $SD=.63$ ] ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur [ $M=4.24$ ,  $SD=.65$ ;  $t(80)=-2.97$ ,  $p=.004$ ]. Ayrıca, çalışmanın sonuçları çalışmaya dahil edilen değişkenler arasında çeşitli anlamlı ve pozitif ilişkilerin olduğunu ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** özgüven, eleştirel düşünme, açıklama, metabilşel öz düzenleme, düzenleme, teknolojik pedagojik alan bilgisi.

Pedagogical content knowledge (PCK) is the type of knowledge which is as important as content knowledge and occupational knowledge that teachers should have. PCK may be defined as expert knowledge acquired in a certain discipline (for instance in chemistry, biology) in terms of teaching and learning processes. Shulman (1986) defines PCK as the knowledge assuring that analogies, examples, explanations, methods of presentation and demonstration which represent the concepts in the best way are used in facilitating comprehension. Technological pedagogical content knowledge (TPACK) model was generated by adding the component of technology to Shulman's (1986) model of

\* Hacettepe University, Faculty of Education, Ankara, Turkey. schenolschen@gmail.com

pedagogical content knowledge (Koehler & Mishra, 2005; Koehler, Mishra, & Yahya, 2007; Mishra & Koehler, 2006). A teachers should have a good command of teaching methods and content knowledge so that he or she can make use of technology and integrate technology into the classroom settings. TPACK is also defined as the knowledge of selecting the appropriate pedagogical methods and technological instruments while teaching a subject, eliminating the difficulties students are to encounter while learning a subject, and of supporting students' knowledge and comprehension with technology in the right way (Mishra & Koehler, 2006).

TPACK is composed of four types of knowledge in addition to technological, pedagogical and content knowledge that teachers need to have. They are technological pedagogical content knowledge (TPACK), technological pedagogical knowledge (TPK), technological content knowledge (TCK), and technological knowledge (TK) (See Figure 1). Content knowledge (CK) is the knowledge of domain which is taught and to be learnt; pedagogical knowledge (PK) is the knowledge of learning and teaching process and implementation of it such as students' learning process, classroom management, developing lesson plans, application and assessment; and technological knowledge (TK) is the knowledge of information technologies, hardware, software and using equipment. Pedagogical content knowledge (PCK) is the pedagogical knowledge concerning the process of learning and teaching certain content. Technological pedagogical knowledge (TPK) is the knowledge of how learning and teaching change when a certain technology is used - that is to say, it is the knowledge of using pedagogical designs and strategies suitable to the technological instruments used. TCK is the knowledge of how to use technology in developing the course content, in displaying the content or researching into the field, and it is the knowledge of what the technologies are specific to the field. Technological pedagogical content knowledge (TPACK) is the type of knowledge arising in consequence of interactions between content knowledge, pedagogical knowledge and technological knowledge, and is the knowledge of integrating the knowledge of a certain field into pedagogical strategies, methods and techniques with appropriate technology for the teaching of a subject (Karadeniz & Vatanartiran, 2015; Koehler & Mishra, 2008).

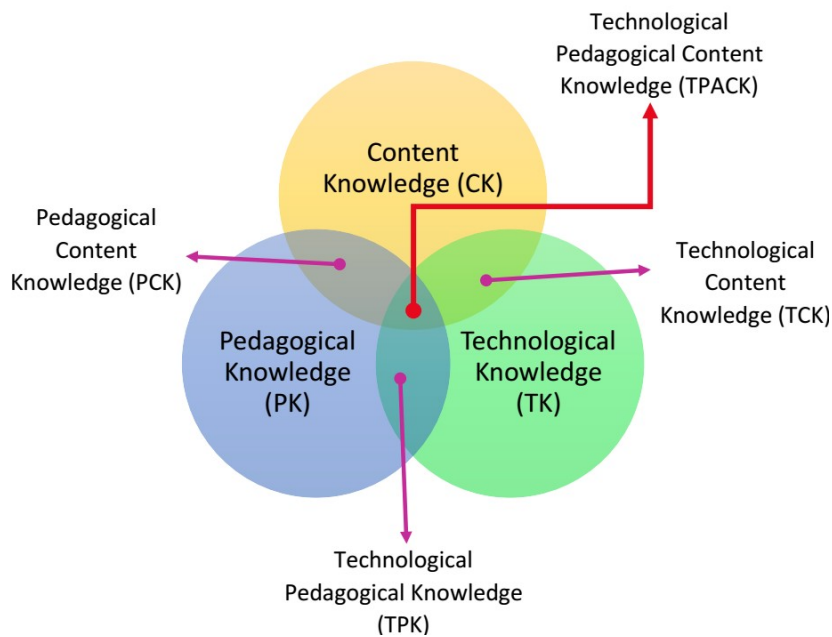


Fig. 1. TPACK Framework

Studies available in the literature demonstrate that teachers cannot integrate technology successfully into the learning/teaching process (Angeli & Valanides, 2009; Niess, 2005; Yeşil, 2009; Yılmaz, 2007). One of the reasons for this is that teachers do not have the pedagogical content knowledge and technological pedagogical content knowledge to enable the integration. At this point, the properties that teachers should have, become apparent. One of the properties is that they should be self-regulated individuals. Self-regulated individuals affect, guide and control their own behaviours. Such individuals are the individuals who think on, inquire and criticise the knowledge they have learnt, who search for knowledge, who have problem solving skills, who can take on responsibilities in the society in which they live, and who can contribute to the development of the society (Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). Self-regulated individuals do not lose their interest in a challenging activity they are to encounter, nor their motivation decreases, and they set their own target, they prepare their plans and implement them. They display the behaviours necessary for performing the activities and they do not escape from problems they encounter. In all these processes they observe their behaviours and the consequences, and they motivate themselves to achieve success in front of any type of difficulty, they modify and try to develop their strategies (Sakız & Yetkin Özdemir, 2014). Setting out from this point, this study make an attempt at investigating whether or not there are any correlations between deep cognitive and metacognitive learning strategies self-regulated learners frequently used and confidence in TPACK scores. The study also aims to investigate the effects of gender on TPACK and on other types of knowledge. Some of the studies in the relevant literature have found that men find themselves more competent in using information technologies than women (Koppi et al., 2010; Lasen, 2010). It was also found in the literature that female teachers considered themselves more adequate than male teachers in PK and in CK (Baylor, Shen, & Huang, 2003; Einarsson & Granström, 2002). Therefore, researching the effects of gender on TPACK would contribute considerably to the literature. Therefore, according to the purpose of the study, the following research questions were determined:

1. Is there any statistically significant correlation between the pre-service teachers' deep learning strategies, metacognitive learning strategies and confidence in technological pedagogical content knowledge?
2. Is there a significant difference in the mean TPACK, TPK, TCK and TK scores for males and females?

## **Method**

### **Research Model**

The study was conducted with correlational research design which is one of the quantitative research methods and examines the relationships between two or more variables (Fraenkel & Wallen, 2006).

### **Study Group**

The study group of this study was comprised of 82 preservice teachers attending the Faculty of Education in a public university during the spring semester of the 2015-2016 academic year. Participants voluntarily completed the both questionnaires in the study. Purposive sampling which is one of the non-random sampling approach was used to identify participants. Among the preservice teachers, 49 were male and 33 were female. The mean of age of them was 25.59 (SD = 4.46) years.

## Data Collection Tools

*Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* developed by Pintrich, Smith, Garcia and McKeachie (1991) and adapted into Turkish by Büyüköztürk, Akgün, Kahveci, & Demirel (2004) was used to determine preservice teachers' deep learning and metacognitive learning strategies. The MSLQ is composed of two parts named motivation and learning strategies. There are nine subscales in the learning strategies part. In this current study, elaboration, organisation, and critical thinking that belong to deep learning strategies and metacognitive self-regulation subscales were used.

*Technological Pedagogical Content Knowledge Confidence Survey (TPCKCS)* developed by Graham et al., (2009) and adapted into Turkish by Timur and Taşar (2011) was applied to determine preservice teachers' confidence in technological pedagogical content knowledge. The TPCKCS has four subscales named technological pedagogical content knowledge (TPACK), technological pedagogical knowledge (TPK), technological content knowledge (TCK), and technological knowledge (TK).

## Data Analysis

The obtained data was analysed using SPSS 15.0 software package. The relationships between confidence in technological pedagogical content knowledge and learning strategies were investigated using Pearson product-moment correlation coefficient. The effect of gender was analysed using independent-samples t-test.

## Findings

An effort was made in the first part of this study to determine whether gender have effects on preservice teachers' TPACK, TPK, TK and TCK scores. For these purposes, the data obtained in the study were analysed through independent samples t-test. Table 1 shows the analysis results.

**Table 1**  
*Results of Independent Samples t-Test*

|       |                               | Levene's Test<br>for Equality of<br>Variances |      | t-test for Equality of Means |    |                     |                    |                          |                                                 |         |
|-------|-------------------------------|-----------------------------------------------|------|------------------------------|----|---------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------------------------------|---------|
|       |                               | F                                             | Sig. | t                            | df | Sig. (2-<br>tailed) | Mean<br>Difference | Std. Error<br>Difference | 95% Confidence<br>Interval of the<br>Difference |         |
|       |                               |                                               |      |                              |    |                     |                    |                          | Upper                                           | Lower   |
| TPACK | Equal<br>variances<br>assumed | 1,782                                         | ,186 | ,252                         | 80 | ,801                | ,03776             | ,14965                   | -,26005                                         | ,33556  |
| TPK   | Equal<br>variances<br>assumed | 1,460                                         | ,230 | -,137                        | 80 | ,892                | -,02808            | ,20538                   | -,43679                                         | ,38063  |
| TCK   | Equal<br>variances<br>assumed | ,001                                          | ,978 | -,208                        | 80 | ,836                | -,05009            | ,24139                   | -,53048                                         | ,43030  |
| TK    | Equal<br>variances<br>assumed | 1,068                                         | ,305 | -2,965                       | 80 | ,004                | -,42737            | ,14414                   | -,71422                                         | -,14052 |

According to the results of independent samples t-test, there was a significant difference in TK scores for males ( $M=4.24$ ,  $SD=.65$ ) and females [ $M=3.81$ ,  $SD=.63$ ;  $t(80)=-2.97$ ,  $p=.004$ ]. The magnitude of the differences in the means (mean difference =  $-.43$ , 95% CI:  $-.14$  to  $-.71$ ) was large (eta squared =  $.10$ ). 10% of the variance in TK scores was explained by gender. Also, the differences in TPACK, TPK, and

TCK scores were not statistically significant between females and males. The results of correlation analysis are given in Table 2.

**Table 2**

*Results of Correlations Analysis*

|       |                     | Elaboration | Organization | Critical Thinking | Metacognitive Self-regulation |
|-------|---------------------|-------------|--------------|-------------------|-------------------------------|
| TPACK | Pearson Correlation | ,387(**)    | ,536(**)     | ,362(**)          | ,257(*)                       |
|       | Sig. (2-tailed)     | ,000        | ,000         | ,001              | ,020                          |
| TPK   | Pearson Correlation | ,523(**)    | ,521(**)     | ,389(**)          | ,451(**)                      |
|       | Sig. (2-tailed)     | ,000        | ,000         | ,000              | ,000                          |
| TCK   | Pearson Correlation | ,440(**)    | ,471(**)     | ,361(**)          | ,388(**)                      |
|       | Sig. (2-tailed)     | ,000        | ,000         | ,001              | ,000                          |
| TK    | Pearson Correlation | ,277(*)     | ,266(*)      | ,218(*)           | ,246(*)                       |
|       | Sig. (2-tailed)     | ,012        | ,016         | ,049              | ,026                          |

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

The results of correlation analysis revealed that there was a positive and significant correlation between variables (Table 2). However, according to Cohen's (1988) criteria, there was only a strong, significant and positive correlation between the TPACK and organization [ $r=.54$ ,  $n=82$ ,  $p<.001$ ], TPK and elaboration [ $r=.52$ ,  $n=82$ ,  $p<.001$ ] and finally TPK and organization [ $r=.53$ ,  $n=82$ ,  $p<.001$ ]. In addition, TCK was statistically significantly correlated with elaboration [ $r=.44$ ,  $n=82$ ,  $p<.001$ ], organization [ $r=.47$ ,  $n=82$ ,  $p<.001$ ], critical thinking [ $r=.36$ ,  $n=82$ ,  $p<.001$ ] and metacognitive self-regulation [ $r=.39$ ,  $n=82$ ,  $p<.001$ ]. Also, the results of the study showed that a small, positive and significant correlation existed between the variables of TPACK and metacognitive self-regulation, TK and elaboration, TK and organization, TK and critical thinking, TK and metacognitive self-regulation at the .05 level.

## Conclusions and Discussion

This study analysed the correlations between preservice teachers' confidence in technological pedagogical content knowledge, deep learning and their metacognitive learning strategies. Additionally, whether or not genders have any effects on confidence in technological pedagogical content knowledge was also determined. 82 participants in total were included in the research. At the end of the research, it was found that preservice teachers' confidence in technological knowledge scores differed according to gender. An examination of group averages showed that the difference was in favour of male teachers. Some studies in the literature are also supportive of this finding (Koppi et al, 2010; Lasen, 2010). Because this dimension is rather the knowledge of using information technologies, hardware, software and instruments; having the differences in favour of male teachers was an expected result. Akkoyunlu and Orhan (2003) also found that men and women were the same in terms of basic use of instructional technologies, but that men were more competent in using technologies requiring upper level of skills. It was also found that there were no significant differences between male and female prospective teachers in terms of confidence in technological pedagogical content knowledge, technological pedagogical knowledge and technological content knowledge scores. The studies in the literature also support this finding (Alba & Zubillaga, 2010; Chudgar & Sankar, 2008).

Another conclusion obtained in this study is that there are strong, medium level, positive and significant correlations between preservice teachers' confidence in technological pedagogical content knowledge, technological pedagogical knowledge and technological content knowledge, deep

learning, and their metacognitive learning strategies. The analyses demonstrated that confidence in technological pedagogical content knowledge scores have strong and positive correlations with organisation, medium level correlations with elaboration and critical thinking, and weak correlations with metacognitive self-regulation. In a similar vein, confidence in TPK has strong and positive correlations with organisation and elaboration, and medium level correlations with critical thinking and metacognitive self-regulation. In addition to that, confidence in TCK scores have positive and medium level correlations with organisation, elaboration, critical thinking and metacognitive self-regulation scores. Another finding of importance in the research is that there are positive but weak correlations between confidence in TK scores and learning strategies. Gündoğmuş and Gündüz (2015), on the other hand, found that preservice teachers' technological pedagogical content knowledge had positive and medium level correlations with organisation, elaboration, critical thinking and metacognitive self-regulation.

In conclusion, it was found that gender did not have any effects on preservice teachers' confidence in TPACK scores, which is a finding in parallel to the ones obtained in the literature. Therefore, if inequality in preservice teachers' use of technology is removed, all teachers' self-efficacy in using technology and in integrating technology into their classrooms will increase. Besides, it was also found that preservice teachers' confidence in TPACK scores had significant correlations with deep learning strategies (organisation, elaboration and critical thinking) and metacognitive self-regulation. Hence, studies to be performed in relation to the development of preservice teachers' self-regulation skills will increase preservice teachers' efficacy in technology use.

## References

- Akkoyunlu, B & Orhan, F. (2003). The relations between computer use self-efficacy and demographical properties of the students of computer and instructional technologies education department. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 86-93.
- Alba, C & Zubillaga, A. (2010). Teaching and ICT in higher education: Applications, training and needs perceived by the faculty at Complutense University. *International Journal of Information and Operations Management Education*, 3(3), 241 – 255.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT-TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). *Computers & education*, 52(1), 154-168.
- Baylor, A., Shen, E. & Huang, X. (2003). Which pedagogical agent do learners choose? The effects of gender and ethnicity. In A. Rossett (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2003*, 1507-1510). Chesapeake, VA: AACE.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 4(2), 207-239.
- Chudgar, A., & Sankar, Z. (2008). The relationship between teacher gender and student achievement: Evidence from five Indian states. *A Journal of Comparative and International Education*, 38(5), 627-642.
- Einarsson, C., & Granström, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: the influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 117 – 127.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L., & Harris, R. (2009). TPACK development in Science teaching: Measuring the TPACK confidence of in-service Science Teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK*, 53(5), 70-79.
- Gündoğmuş, N., & Gündüz, Ş. (2015). Study on the technological pedagogical and content knowledge of teacher candidates and their learning strategies. *Participatory Educational Research (PER)*, 2(2), 47-58.
- Karadeniz, Ş., & Vatanartıran, S. (2015). Primary School Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge. *Elementary Education Online*, 14(3), 1017-1028.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M.J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koehler, M. J., Mishra, P., & Yahya, K. (2007). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education*, 49(3), 740-762.
- Koppi, T., Sheard, J., Naghdy, F., Edwards, S. L., & Brookes, W. (2010). Towards a gender inclusive information and communications technology curriculum: a perspective from graduates in the workforce. *Computer Science Education*, 20 (4), 265-282.
- Lasen, M. (2010). Education and career pathways in Information Communication Technology: What are schoolgirls saying? *Computers & Education*, 54(4), 1117-1126.

- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: development a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M., Boekaerts & P. R., Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mc Keachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: Michigan. ED 338 122.
- Sakız, G. & Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış [Self-regulation and self-regulated learning: Theoretical perspective]. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme [Self-regulation]* (s. 29-47). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Timur, B., & Taşar, M. F. (2011). The adaptation of the technological pedagogical content knowledge confidence survey into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 839 -856.
- Yeşil, R. (2009). Training qualifications of social studies candidate teachers in class (the sample of Kırşehir). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 23-48.
- Yılmaz, M. (2007). Instructional technology in training primary school teacher. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 27(1), 155-167.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Self-Regulation: Theory, Research, and Applications* (13-39). San Diego, CA: Academic Press.

## Sanat Müzelerinde Öğretme ve Öğrenme Kuramları ve Bu Kuramların Müze Uygulamalarını Oluşturma Şekillendirme ve Dönüştürmeye Yönelik Etkileri

Martina Riedler \*

• *Geliş Tarihi* 18 Mart 2016 • *Kabul Tarihi*: 30 Mayıs 2016 • *Basım Tarihi*: 30 Eylül 2016.

**Öz:** Günümüze kadar müzelerdeki öğrenme ve öğretme uygulamaları, kuram ve yaratıcı uygulamalardaki pek çok gelişmeye göre şekillenmiş olup, bu gelişmelerden en fazla öne çıkan üç öğrenme modeli (Davranışçı, Yapılandırmacı, Postmodern) bu makalede ele alınmaktadır. Makalede ayrıca, sanat müzelerindeki bu kuramların müze uygulamalarını nasıl oluşturduğunu, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü analiz etmiştir. Davranışçı modelde öğrenme içeriği öğrenciden bağımsız bir şekilde mevcut olup bilgi ve değerler uzman bir öğretici tarafından gerçeklerin, bilginin ve deneyimlerin özümsemesi süreciyle aktarılır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi ve bilginin nasıl elde edildiği öğrencinin zihnine bağlı olacağı için öğrenme, özünde bireyin anlamlandırmasını içerir. Yani öğrenme sürecinde (bu durumda müzede) öğrenciler halihazırda bildikleri şeylere dayanarak ve dünyayı anlamalarını deneyim kazandıkça yeniden organize ederek sürekli bir şekilde bilgi oluştururlar. Postmodern ve dönüştürücü kuramlara dayanan üçüncü modele göre bilgi sosyal olarak oluşturulur, öğrenme işbirliğine dayalı, sosyal ve açık uçlu bir süreçtir ve bu sürecin merkezinde diyalog yer alır çünkü diyalog öğrencilere bilgiyi paylaşmaları ve sorgulamaları, dolayısıyla risk almaları ve değişimleri için fırsatlar sunar. Bu modelde müze öğretmenlerinin uzman rolü daha az; diyalog başlatan, fikir ortaya atan ve kendi bilgisini öğrencilerle işbirliği içinde yeniden düzenleyen birlikte öğrenen rolü ise daha fazladır.

*Anahtar Sözcükler:* Sanat müzeleri, öğrenme ve öğretme kuramları, davranışçılık, yapılandırmacılık, postmodernizm

### Significant Theories of Teaching and Learning in Art Museums, and How They Constitute, Shape, and Transform Museum Practices

**Abstract:** The practice of learning and teaching in the museum has been informed by a number of developments in theory and creative practice, the most significant of which are explored in this paper. Specifically, the discussion presents an overview of the museum education literature and describes how these theories constitute, shape, and transform museum practices. The paper first examines the approaches to teaching and learning in art museums based on cognitive and sociocultural theories and then describes how these gave ground to postmodern theories. Subsequently, the discussion moves to transformative theories, particularly those that concentrate on children's development and socialization, because such work also provides additional useful insights into complex adult learning processes.

*Keywords:* art museums, theories of teaching and learning, postmodern theories, museum practices

Son 10 yılda yaşam boyu öğrenme üzerine artan ilgi ve bilgi toplumunun ihtiyaçlarını karşılama talebi, eğitimi kendilerine amaç edinmiş olan kurumlardan daha büyük beklenti ve taleplerin oluşmasına sebep olmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak, müzelerin eğitsel rolleri üzerine daha fazla vurgu yapılmaya başlanmıştır. Tarihsel ve felsefi açıdan profesyonel bilgi kaynağı olarak müze eğitiminin kullanılmaya başlanmasının kökenleri, nesnelere dayalı öğretme kuramlarının kullanıldığı erken Orta Çağ dönemine kadar gitmektedir. Örneğin, Thomas Aquinas'ın "insanın *sensibilia* (algılanabilir şeyler) ile kavrama yetisi daha güçlüdür... insanın *intelligibilia*'ya (idrak edilebilir şeyler) *sensibilia* (algılanabilir şeyler) aracılığıyla ulaşması doğaldır çünkü edindiğimiz tüm bilgilere duyularımızdan hareketle ulaşıyoruz" saptamasında bulunduğu ifade edilmektedir (Hooper-Greenhill, 1994, s. 231).

\* Assist. Prof. Dr. Martina Riedler, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Fine-Arts Education Department, Division of Arts and Crafts Education, Çanakkale/TURKEY, riedler@comu.edu.tr

Daha önceki dönemlerde de, Eski Yunanlılar antik kültürel merkezler olan Bergama ve İskenderiye'de sanat eserleri sergilemekteydi. Bu yaklaşım daha sonra 1753 yılında British Museum'u kuran İngilizler ve 1793 yılında Louvre Müzesi'ni devlet müzesi olarak açan Fransızlar tarafından da benimsenmiştir. Aynı dönemde Almanya'daki özel Wunderkammern'in (nadire kabinesi) bir kamu kurumuna dönüşmesi, hem müzenin sosyal bir mekan olarak yeniden organize edilmesi hem de devletlerin kültürü yeni bir güç ve sosyal kontrol şekli aracı olarak kullanmaya başlaması açısından karmaşık bir süreçti (Bennett, 1995). Bu büyük ve gösterişli yapılar, değerli objelerin bir araya toplandığı, muhafaza edildiği ve sınıflandırılıp listelenerek özel koleksiyonlar oluşturulduğu yerler olarak hizmet vermişler ve daha sonra bu özel koleksiyonları halkın kullanımına sunmuşlardır.

Günümüzdeki halka açık müzeler, Aydınlanma döneminin bir sonucudur. İlk müzeler, başlıca işlevi kişilerin kendini eğitip geliştirmesine olanak sağlayan eğitim kurumları olarak görülüyordu. Yani o dönemde eser toplama, eğitimden ayrı görülüyordu ki bu akılcı bakış açısının yansımaları doğa tarihi müzelerinin daha önceki koleksiyonlarında halen görülmektedir. Müze eğitime ilişkin bu ilkenin kökleri, toplumu geliştirmek için sanat ve kültürün gücüne inanıldığı ondokuzuncu yüzyıla dayanmaktadır. Özellikle Avrupa'da müzeler alt sınıfın eğitilmesi için bir araç olarak görülüyordu ve ilk müzeler, esasen Kraliyet ailesi mensupları ile seçkinler diğer kesimlerle bir araya gelmek istemediği için özel müze statüsündeydi. Fakat daha sonra üst sınıfların yavaş yavaş müze kültürünün alt sınıfın eğitilmesi için kullanılabileceğine inanmaya başlamaları ile birlikte müzeler aşamalı olarak halka açık hale getirilmiştir. Söz konusu müzeler genellikle kütüphaneler ile bağlantılı olarak açılıyordu veya ziyaretçilerin kullanımına açık amfiler ya da laboratuvarlar içeriyordu. Birinci Dünya Savaşı sırasında pek çok insan ve bina zarar gördüğü için müzeler pek çok eğitim işlevini üstlenmişlerdir. Özellikle okul çağındaki çocukların eğitiminde devreye girerek bu yükün çoğunu üzerine almıştır (Hooper-Greenhill, 1991). Savaş sonrasında ise eğitimden sorumlu kesimin bu ortaklığı sürdürme konusundaki isteğine rağmen müzeler çocukların eğitimi konusuna ilgi göstermemişlerdir. Ancak 1960'lı yıllardan sonra (Avrupa ve Amerika'daki) müzeler, okullarla birlikte çalışma konusunda gelen artan taleplere karşılık vermeye başlamış ve bu görevlerine kaldıkları yerden devam etmişlerdir.

Bugüne kadar müzelerdeki öğrenme ve öğretme uygulamaları, kuram ve yaratıcı uygulamalardaki pek çok gelişmeye göre şekillenmiş olup bu gelişmelerden en önemlileri bu makalede ele alınmaktadır. Özellikle, tartışma bölümünde müze eğitim literatürü konusunda genel bir bakış sunulmakta ve bu kuramların müze uygulamalarını nasıl oluşturulduğu, şekillendirdiği ve dönüştürdüğü anlatılmaktadır.

### **Sanat Müzelerinde Öğrenme ve Öğretmeye İlişkin Kuramlar**

Müze eğitiminin temel işlevi, sunulan koleksiyon ya da objeler ile ziyaretçiler arasında çeşitli eğitim yöntemleri kullanarak bu objelerin anlamı, içeriği ve kullanım alanları hakkında bilgi vermek suretiyle ilişki kurmaktır. Yirminci yüzyılın başlarında sanata bakışın, idrak kabiliyetinden ziyade duygulara dayanan estetik bir deneyim ile ilgili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu bakış açısından hareketle sanatın özü, inceleyen kişiyi renk, şekil, doku ve çizgiler ile etkileyebilme kabiliyetidir. Dolayısıyla sanata gösterilen tepki, büyük ölçüde duygusaldır ve sanatın beğenilmesi, edinilmiş bir kabiliyetten çok doğuştan gelen bir yetenektir. Ancak, bu görüş sanat eserini incelemenin, bir metni deşifre etmekle eş bir bilişsel aktivite olduğunun fark edilmesiyle değerini yitirmeye başlamıştır (Barthes, 1977). Bu bilişsel öğrenme modeli, müzelerde düzenlenen, öğretmenlerin okul çağındaki çocuklar ve yetişkinlere yönelik turlar düzenledikleri ilk eğitim programlarının -ki bazıları günümüze taşınmıştır- temelini oluşturmuştur. Ancak, 1980'lerin sonlarında, müzeler bu yaklaşımın ziyaretçilerin öğrenme ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamadığını fark etmeye başlamışlardır. Bu

nedenle, yeni öğrenme kuramları geliştirildikçe müzeler bu yaklaşımları eğitim modeli kapsamına dâhil etmeye başlamıştır.

Bu ilerlemenin detaylandırılması için aşağıdaki bölümde ilk önce, sanat müzelerindeki bilişsel ve sosyokültürel kuramlara dayalı öğretme ve öğrenme yaklaşımları incelenmekte, ardından bunların postmodern kuramlara nasıl temel oluşturduğu anlatılmaktadır. Tartışmanın odağı daha sonra dönüşümsel kuramlar, özellikle çocukların gelişimi ve sosyalleşmesi gibi konulara kaymaktadır çünkü böyle bir çalışma, yetişkinlerin karmaşık öğrenme süreçlerini anlamayı kolaylaştıracak katkılarda bulunmaktadır.

### **Müze Eğitiminin Teorik Temelleri: Davranışçılık ve Yapılandırmacılık**

Müze eğitim programlarının temelini oluşturan eğitim kuramı, iki öğrenme ekolü çerçevesinde geliştirilmiştir: Davranışçılar ve yapılandırmacılar. Pavlov'un, öğrenmenin uyarıcı ile tepki arasındaki ilişki sonucu meydana geleceğini ifade ettiği teorisinden esinlenen davranışçı ekol, öğrenmenin ortam üzerinde kontrol sağlamak suretiyle programlanabileceğini savunur. Ancak bu yaklaşımın müzelerde faydalı olmadığı görülmüştür. Bilakis pek çok müze eğitmeni, öğrenenlerin öğrenme sürecinde kendi bilgilerini oluşturmalarına dayanan yapılandırmacı kuramın, müze ortamı için daha uygun olduğunu düşünmektedir.

**Davranışçı Kuram.** Bir öğrenme kuramı olarak davranışçılık, gözlemlenebilen ve ölçülebilen davranışlara odaklanır. Bu davranışçı yaklaşımın temeli Locke'un *insanın gelişimi* görüşüdür. Bu yaklaşıma göre, yeni doğan bir bebeğin zihni beyaz bir sayfa gibi bomboştur ve bilgiler buraya ancak deneyim ve öğrenme yoluyla yazılabilir. Bireysel deneyim ve çevresel etkilere yaptığı vurgu sebebiyle Locke'un fikirleri genellikle çevreci olarak anılmıştır (Vasta, Haith, & Miller, 1992). Daha sonra yirminci yüzyılın davranışçı psikologları olan Watson ve Skinner, çocukların tipik davranışlarının çoğunun koşullandırma ve öğrenme ilkeleriyle edinildiği varsayımından hareket etmişlerdir. Bu model, belirleyici doğası ve insan davranışını sadece uyaran-tepki ilişkisinin bir sonucu olarak görmesi sebebiyle eleştirilmiş olmasına rağmen, müze sergilerinde ve serginin uyarıcı olarak kullanıldığı sergi tasarımlarında sıklıkla uygulanmaktadır. Hem olgucu bilgi kuramı hem de davranışçı öğrenme kuramından hareketle şekillendirilen müze sergi ve programları, didaktik ya da bilgilendirici olarak tanımlanmıştır. Onların buna tekabül eden öğretme kuramı analize, önemli konulara indirgemeye ve anlatılanların öğrenci tarafından pasif bir şekilde kabul edildiği sunumlar yapılmasına odaklanmıştır. (Hein, 1998, s.37).

Davranışçı bakış açısına göre müzelerdeki öğretme ve öğrenme, genellikle ziyaretçilere özel bir hizmet sunmalarını sağlayan özel birtakım araç ve becerilere sahip uzman müze danışmanlarını ilgilendiren bir konu olarak görülmektedir. Bu çerçevede tasarlanan programlar, müze eğitmeninin öğrencilere ne yapmaları gerektiğini söylediği, öğrencilerin de bunu dinlemek zorunda olduğu bir öğretme anlayışını benimsemeye devam etmektedir. Dolayısıyla ziyaretçiler, öğrenme süreçlerinde pasif bir konumdadır ve neyi, nasıl öğrendikleri konusunda doğrudan bir etkileri yoktur. Freire (1970), bu tür öğretme ve öğrenmeyi *bankacı eğitim modeli* olarak adlandırmıştır. Bu yöntem, öğrenciyi içerikten ve eğitim sürecinden soyutlar. Çünkü böyle bir yaklaşım, öğretmenin her şeyi bildiği, öğrencinin ise hiçbir şey bilmediği varsayımına dayanmaktadır. Öğretmen anlatır, tarif eder ve bilgi yükler, öğrenci ise bu anlatılanları mekanik bir şekilde algılamak, hatırlamak ve tekrar etmek zorundadır. Freire'in görüşüne göre, bu bilgi transferi bir sembole ve baskı aracına dönüşerek sorgulama, yaratıcılık ve diyalog kurmanın önünde engel teşkil eder (ör. Riedler & Eryaman, 2010).

Davranışçı öğrenme kuramına dayalı müze programları, uyaran-tepki eğitimi olarak tanımlanmaktadır ve düğmeye basarak bilgi alınabilen interaktif sergilerin tipik bir örneğidirler. Nelerin öğrenilmesi gerektiğine dair objektif bir fikre ihtiyaçları vardır ve objektif fikrin öğrenciye aktarılıp aktarılmadığına odaklanırlar (Hein, 1988). Bu aktarımı değerlendirmek için yapılan ilk

değerlendirme çalışmaları, sanat müzesi politika ve uygulamalarının davranışçı kuram aracılığıyla dönüşümünü açıkça göstermektedir. Bu tür değerlendirmeler kapsamında, belirli sergiler süresince ziyaretçiler izlenerek (ör. izledikleri yolun haritalandırılması), ilgi çekme gücü (gelen ziyaretçi sayısı) ve kişiyi sergide tutma gücü (ilgi gösterdiği ortalama süre) belirlenmiş, sergi başarısı ve öğrenci tepkileri ölçülmüştür. İlk çalışmalardan elde edilen sonuçlar, günümüzdeki ziyaretçi davranışlarına ilişkin bilinenlerin çoğuna ilişkin ipuçları vermekte ve ayrıca müzelerde hala düzenli bir şekilde davranışçı araştırmalar gerçekleştirilmektedir.

Ziyaretçilerle ilgili davranışçı çalışmaların sonuçlarına dayanarak, müze eğitiminde davranışçı öğrenme kuramının etkili bir savunucusu olan Miles (Miles & Tout, 1994), bilginin nesnel olduğu ve sergi iletişiminin geliştirilebilir bir teknoloji olduğu varsayımına dayanarak, *etkin* eğitimsel sergilerin tasarlanmasına yönelik bir model geliştirmiştir. Miles'ın eğitici sergiler geliştirmeye yönelik çalışmaları (bkz. ö. Miles, 1988) 1980'ler boyunca ve 1990'lı yılların başında defalarca basılıp pek çok kez atıfta bulunulduğu için, bıraktığı mirasın etkileri bugün hala birçok kalıcı sergide hissedilmektedir.

Tasarıma temel teşkil etmesi amacıyla ziyaretçi tepkilerine odaklanılması, 1980'lerin sonlarında McManus (1992)'un, Londra'daki Natural History Museum'a gelen 641 ziyaretçi grubunun öğrenmeye ilişkin davranışları hakkında gerçekleştirdiği gözleme dayalı çalışması için de esin kaynağı olmuştur. McManus, ziyaretlerin içeriği ile ilgili olarak sekiz değişkeni incelemiştir: "grubun türü, grubun büyüklüğü, yabancıların yakınlığı, gruptaki kişiler arasında bırakılan fiziksel boşluk, mevcut olması durumunda interaktif sergilere gösterilen ilgi, okuma davranışı, kaydedilen konuşmaların süresi ve ziyaret süresi" (s. 169). Dört grup türü (çocuklu kişiler, tek başına gelen kişiler, çiftler, yetişkin grupları) arasında, öğrenmeye ilişkin davranışlar (sergi ile ilgilenme, okuma ve konuşma) açısından istatistiksel olarak anlamlı varyasyonlar elde etmiştir. Ayrıca, grup içindeki sosyal yakınlık, konuşmaların uzunluğunu veya sergi etkileşimlerini belirlemiş; aile grupları, öğrenmeye ilişkin bu davranışların her birini en uzun süreyle göstermişlerdir. Tek başına gelen kişiler sergileri hızlıca gezip kapsamlı okumalar yapmış, çiftler ise sergilerde daha uzun süre harcamış, kapsamlı okumalar yapmış ama kendi aralarında daha az konuşmuşlardır. McManus (1992), farklı türde gruplarda yer alan kişilerin davranışlarını anlamamanın "çok katılımcıya hitap edecek sergilerin tasarlanmasına yardımcı olduğu" sonucuna varmıştır (s. 169).

Böyle bir çalışma genel halk için düzenlenen sergilerin tasarlanması için teknik olarak paha biçilmez olmakla birlikte, ziyaretçilerin bir şey öğrenip öğrenmedikleri veya gerçekte ne öğrendikleri ölçülmeden bir tür öğrenmenin meydana geldiği varsayılan davranış biçimlerinin sadece bir tanımını sunmaktadır. Ayrıca, bu davranışçı araştırma mevcut kullanıcı gruplarına odaklandığından, yeni ve daha çeşitli izleyicilere yönelik sergi hizmeti sunma konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu durumla ilgili önemli bir faktör de öğrenme davranışının kültürle şekillenip yine kültür aracılığıyla geçerli olduğu ve dolayısıyla öğrenmeye ilişkin uygun içerik ve yöntemin kültür tarafından belirlendiği hususudur. Kültürel anlamda çeşitlilik gösteren nüfus gruplarına hizmet etmek üzere yetkilendirilen demokratik bir kurumun, herkese uyacak tek bir ziyaretçi öğrenme yaklaşımı uygulayamayacağı aşikârdır.

Daha da önemlisi, eğitimin planlanmasında ve müzede öğrenmenin dışarıdan nasıl görüldüğünün tanımlanmasında çok önemli olmalarına rağmen, ziyaretçi davranış kalıplarına ilişkin bilgiler, müzede öğrenmeyi neyin oluşturduğu ile ilgili bir kuram geliştirebilecek temeli oluşturmaya yeterli değildir. Bu nedenle, 1980'lerin sonlarında öğrenmenin duyuşsal ve bilişsel yönlerine de yer vermeye başlanmış, davranışçı öğrenme yaklaşımından, ziyaretçilerin aktif anlam yaratması kavramına geçilmiştir (Csikszentmihalyi, 1988). Müzede öğrenme konusunda yapılandırmacı anlayışa geçilmesine rağmen, "ziyaretçi davranışı ile ilgili çalışmalar hala sergi deneyimlerinin tasarım ve düzenden yola çıkarak elde edileceğini varsaymaktadır" (vom Lehn, Heath, & Hindmarsh, 2001, s.

196). Dolayısıyla bütün olarak bakıldığında müzede eğitim araştırması, her bir ziyaretçinin bireysel öğrenme düzeyinin ölçülmesi bakımından müze kullanımını çerçevelendiren davranışçı köklerinden uzaklaşmaya devam etmektedir (Hein, 1998; Hooper-Greenhill, 1999a). Yine de müzede eğitim kapsamında öğrenme ve öğretme ile ilgili yeni kuram ve uygulamalara artan bir ilgi söz konusudur.

**Yapılandırmacı ve Sosyokültürel Kuramlar.** Eğitim kuramına yapılandırmacı yaklaşım, özellikle Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Dewey ve Jeremy Bruner'in çalışmalarına dayanmaktadır. Çocukların dünyayı sadece hareket ederek/davranışlar aracılığıyla öğrendiğini öne süren Piaget'e (1951) göre, çocuklar bilgiyi pasif bir şekilde çevresinden almak yerine, bilginin oluşturulmasına aktif bir şekilde dâhil olur. Ayrıca, çocuklarda yeni bilginin oluşturulması ve kabul edilmesi doğumla başlar ve hayat boyunca deneyimlerimize yansiyarak devam eder. Böylece, yaşadığımız dünyaya ilişkin olarak kendi anlayışımızı oluşturmuş oluruz.

Bunun tam tersi bir görüşe sahip olan Vygotsky (Moll, 1995'te belirtildiği gibi), çocuklara neyi nasıl düşünceleri gerektiğini içinde buldukları kültürün öğretiyor olmasından hareketle bireysel gelişmenin sosyal olarak belirlenmesine vurgu yapmıştır. Yani çocuklar başkalarıyla, genellikle bir yetişkinle, paylaşılan sorun çözme deneyimleri aracılığıyla öğrenir. Bu süreç boyunca, kültürde yer alan zengin bilgi kaynağı çocuğa aktarılır. Her ne kadar bu aktarım yetişkinler tarafından başlatılsa da çocuk aşamalı olarak sorun çözme işleminin sorumlusu olacak ve bunu bağımsız bir şekilde yapabilir hale gelecektir. Bu süreç, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanının oluşturulması hakkındaki görüşünün merkezini teşkil etmektedir: "... çocuklar bugün birlikte veya yardım alarak neleri yapabiliyorlarsa gelecekte onları kendi başlarına yapabilirler" (Moll, s. 3). Müze ortamı için önemli olan bir başka konu ise Vygotsky'nin dış etkileşimden kendini kontrol etmeye dönüşümde ve yetişkin-çocuk etkileşiminde çocuğun dilinin rolü hakkındaki çalışmasıdır: çocuklar yetişkinlerin düzenleyici konuşmalarını sosyal etkileşimler yoluyla kabul edecek ve bunu düşünce olarak içselleştirecektir (Moll).

Dewey'e göre ise, etkileşime dayalı deneyimlerle öğrenme (söz konusu olan bir müze ise sanat objeleri), bireyler ve çevreleri arasında basit bir etkileşimden daha fazlasını gerektirir. Her ne kadar Dewey (1934) *Art as Experience*'de "her deneyim bir canlı ile içinde yaşadığı dünyanın bir yönü arasındaki etkileşimin sonucudur" (ss. 43-44) şeklinde bir görüş ileri sürmüş olsa da odaklandığı konu deneyimin kendisi değildi. Dewey'in asıl ileri sürdüğü konu, gerçek zihinsel öneme sahip bir tür kavrayışın ancak bireyin deneyim ve bu deneyimin sonuçları arasındaki ilişkiyi algılaması durumunda meydana geldiğidir:

Deneyimin bir kalıbı ve yapısı vardır çünkü söz konusu olan sadece bir şeyi deneyimlemek ve bunun sonucunda başka bir deneyim yaşamak değil, bunların bir ilişki çerçevesinde bir arada oluşudur. Birinin ateş yakarken elini ateşe sokması her zaman deneyim kazanmak için değildir. Burada bir anlam ortaya çıkmasını sağlayan şey bu ilişkidir ve tüm bilginin amacı bunu kavrayabilmektir. Bu ilişkilerin kapsam ve içeriği, deneyimin anlamlı içeriğini ölçer. (s. 44)

Bu nedenle Dewey'e göre gerçek kavrayış, deneyim kalitesi ve gerçek yaşam durumlarının bir karışımından oluşmaktadır. Bir birey, önceki deneyimler çerçevesinde bir deneyimin önemini anladığında, deneyimin önemi daha da artar. Yani bireysel kavrayışı önemli kılan, deneyimler arasındaki bağlantıdır. Bu bakış açısına göre, çeşitli faaliyetler kapsamında bireysel katılımı şekillenen öğrenme deneyimlerine sahip olunması, bu deneyimlerin müze ziyaretçileri için eğitimsel bir öneme sahip olmasını garanti altına almaz. Ancak izleyiciler sanat çalışmaları, sanat müzesinde katıldıkları faaliyetler, önceki bilgi ve kavrayışları arasındaki çoklu boyutların arasındaki bağlantıyı anladıklarında, sanat müzesindeki öğrenme deneyimleri eğitim açısından anlamlı hale gelir.

Aynı anlayışla Bruner (1960), öğrenmenin, öğrencilerin yeni fikir veya kavramları mevcut ve geçmişte edindikleri bilgilere dayanarak oluşturdukları aktif bir süreç olduğunu öne sürmüştür. Böyle bir sosyokültürel kuram, anlamın, sosyal ortamlarda hareket eden bireyler ve kültür, çevre ve tarihin

sağladığı konuşma, işaretler ve sembol sistemleri gibi araçlar arasındaki etkileşimde ortaya çıktığını vurgular. Bu fikirler sadece sergi geliştirme sürecini etkilemekle kalmamıştır; Bruner kuramının temel öğeleri müze alanında da uygulanmaktadır. Örneğin, öğrenci ile çevre arasında aktif bir değişim olarak öğrenme fikri, katılımcı sergilerde uygulanmaktadır.

Eğitimciler göre “öğrenciler bilgiyi kendileri için yapılandırır, her bir öğrenci öğrendikçe anlamını kendi oluşturur” (Hein, 1998, s. 38) mantığında olan yapılandırmacı görüş, insanlara çevreleriyle doğrudan etkileşime geçebilmeleri ve kendi dünyalarını oluşturmaları için fırsatlar sunmak anlamına gelir. Aslında yapılandırmacı yaklaşım, müzelerdeki gayri resmi öğrenmeyi kavrama, yorumlama ve değerlendirmenin bir yolu olarak Hein tarafından sıkça kullanılmaktadır. Yapılandırmacı müze eğitimi, hem öğrenmenin hem de bilginin öğrencinin aklında aktif olarak şekillendiği görüşündedir. Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenmeye yönelik planlama, öğrenciyi sürece dahil etmek için yaratıcı deneyimler geliştirilmesini gerektirir fakat özellikle belirli bir konunun veya fikirlerin ele alınması beklentisinde değildir. Daha ziyade müzeyi, öğrencinin yönlendirdiği sorgulamaya olanak sağlamak için çeşitli kaynaklar sunan bir yer olarak görür (Hein, 1998).

Falk ve Dierking’e (1992, 2000) göre, tamamen bilişsel kuramların asıl kusuru, motivasyonun rolünün yanı sıra, öğrenmenin sosyal doğasını yok saymasıdır. Falk ve Dierking (1992), sıradan müze ziyaretlerinin bilişsel ve yapılandırmacı boyutlarını anlamaya başlamak için (başka disiplinlerden alınmış bir modelden ziyade) müze merkezli bir model önermişlerdir. Benimsedikleri “etkileşimli deneyim modeli” (s. 5), müze ziyaretine ilişkin kişisel bağlam (ör. kişinin öğrenme stili ya da önceki deneyimleri), sosyal bağlam (örneğin, müzeyi tek başına ziyaret etmek şehir dışından gelen misafirlerle birlikte ya da çocuklara eşlik ederek gezmekten farklıdır) ve fiziksel bağlam (ör. gezilen alanlar, sunulan imkanlar) arasında bir etkileşim olduğunu ileri sürer. Bu üç bağlamı grafik üzerinde birbiri ile kesişen, kesişim alanlarında bireyin etkileşimsel deneyiminin olduğu üç çember olarak gösterirler.

Falk ve Dierking (2000), sonradan bu modeli, müzede öğrenme deneyimlerinin temelini genel ziyaret deneyimlerinden ziyade etkileşimli deneyim modeli öğelerinin oluşturduğu bir “bağlamsal öğrenme modeli” (s. 135) olarak daha ayrıntılı bir şekilde ele almışlardır. Bu genişletilmiş bağlamsal model, etkileşimli deneyim modelinin aynı üç bağlamı kapsamında kümelenen ve hem bireysel hem de bir arada hareket edildiğinde müzede öğrenmeyi etkileyen sekiz temel faktör belirler. Kişisel bağlam, (i) motivasyon ve beklentiler, (ii) önceden edinilen bilgiler, ilgi alanları ve inançlar ve (iii) seçim ve kontrol açısından daha karmaşık iken, sosyokültürel bağlam (iv) grup içi sosyokültürel aracılık ve (v) başkaları tarafından yaptırılan aracılık açısından daha karmaşıktır; fiziksel bağlam ise (vi) ileri düzey organizatörler ve oryantasyona olan ihtiyaç, (vii) tasarım unsurları ve (viii) müzenin dışındaki etkinlik ve deneyimlerin güçlendirilmesi açısından daha karmaşıktır (Falk & Dierking, s.137). Bağlamsal öğrenme modeli, daha ileri bir boyut olarak zaman boyutunu da ele alır.

Öğrenme ile motivasyon, ilgi, önceki bilgi ve deneyimler, ilgililik ya da uygun kapsam ve öğrenci beklentileri arasındaki bu tür bağlantılardan dolayı birçok araştırmacı, dikkatini öğrenmeyi etkileyen kişisel özellik ya da niteliklere yoğunlaştırmıştır. Özellikle, motivasyonun doğal durumunun dış koşullar tarafından değiştirildiği düşünülmektedir. Örneğin, yüksek içsel motivasyon düzeylerinin, aktif ve katılımcı öğrenmenin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Csikszentmihalyi’nin (1995) tanımladığı gibi,

çocuklar göz ve kulaklarıyla, elleri ve ayaklarıyla, ağız ve burunlarıyla, kafaları ve kalpleriyle verimli bir şekilde öğrenirler. Bu eğlenceli öğrenme deneyimleri, sosyal amaçlar ve beklentiler yoluyla, dışarıdan empoze edilen, okulda ve işte zihne odaklanan görevlere yönelik olarak yeniden programlandığında ise öğrenme pek çok kişi için sıkıntılı, sevimsiz ve zor bir iş haline gelir. (s. 18)

Bu bakış açısı, bireyin seçme hakkına sahip olduğu öğrenme ortamları olan, bireyin motivasyonunun büyük rol oynadığı müzeler için özellikle önemlidir. Bu nedenle yalnızca çocuklar değil aynı zamanda müzeye gitmeyi tercih eden birçok yetişkin de öğrenmeye dayalı ve eğlence deneyimi aramaktadır.

Bu gözlemler temelinde Maxine Greene (1995), estetik eğitimin katılımcı olması ve “sanat eserleriyle bilgili ve heyecanlı karşılaşmalar” gibi maceralar içermesi gerektiğini öne sürmüştür (s. 137). Aktif katılım için bu gibi fırsatlar sunan müze deneyimleri tipik olarak duyulara hitap eder. Ayrıca, Greene’in hayal gücünün harekete geçirilmesinde sanatın rolü hakkındaki düşüncesinin bir yansıması olarak, müzelerdeki heykel ve resimlere ilişkin fikirlerin ifade edilmesinde rol yapma ve hayal gücü de değerli araçlar olarak kabul edilmektedir.

Son olarak, özellikle yetişkin ziyaretçilerin sanat müzelerine gelmesi konusunda pedagojik model ve andragojik model arasında bir fark olduğunu kabul etmekte yarar vardır. Yetişkin eğitime literatürde açıkça yer verilirken, yapılandırmacı (ör. formel) yetişkin programlarının tanımları dahil edilmeye çalışılmıştır fakat öğrenme, öğretme ya da epistemoloji (bilgi kuramı) hakkında açık bir kurama yer verilmemiştir. Bununla birlikte, yetişkin öğrenciler ile okul grupları arasında bir ayrım yapan literatür (ör. Hiemstra, 1981), ana hatları Knowles (1993) tarafından belirlenen ve ilk kez 1980 yılında müze çalışanlarına yönelik bir seminer şeklinde anlatılmış olan andragoji/pedagoji ikili yapısının (dikotomi) anlaşılmasını gerektirmektedir (bkz. Tablo 1).

**Tablo 1**

*Pedagoji ve Andragoji Varsayımları*

| Pedagojik Model                                         | Andragojik Model                                      |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Öğretmenin yönlendirdiği öğrenme.                       | Kişinin kendi kendini yönlendirdiği öğrenme.          |
| Öğrenci bağımlı bir kişiliktir.                         | Öğrenci gittikçe kendi kendini idare eder hale gelir. |
| Öğrencilerin deneyimi kullanılmaz, geliştirilir.        | Öğrencinin deneyimi zengin bir kaynaktır.             |
| Müfredat tarafından dikte edileni öğrenmeye hazır olma. | Kökleşmiş hayat sorunlarını öğrenmeye hazır olma.     |
| Öğrenme eğilimi konu merkezlidir.                       | Öğrenim eğilimi sorun merkezlidir.                    |
| Dış ödül/ceza motive eder.                              | İçten gelme/merak motive eder.                        |

*Not: Knowles, 1993, s. 31'den uyarlanmıştır.*

Bu ikili karşıtlığa göre pedagoji öğretmen merkezli bir öğretme kuramı iken andragoji öğrenci merkezli bir öğretme kuramıdır. Pedagoji geleneksel olarak çocukların eğitiminde uygulanırken andragoji yetişkinlerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına cevap verebilmek için geliştirilmiştir ama her iki yöntem de her iki öğrenci grubunda uygulanabilmektedir. Buradan hareketle andragoji yetişkin öğrencilerin hayat tecrübesinin daha fazla olduğunu ve yetişkin öğrenmesinin genellikle gayri resmi olduğunu kabul etmekle birlikte bazı çevresel faktörlerin yetişkinleri “bağımlı hale getirdiğini ve bu durumlarda pedagojik stratejilere ihtiyaç duyulduğunu” da kabul etmektedir (Knowles, 1993, s. 30). Knowles’a göre, bu iki modelin uygulanması arasındaki temel fark, pedagoji savunucularının öğrencileri bağımlı halde tutma eğiliminde olması, andragoji savunucularının ise pedagoji uygulamalarını öğrencilerin kendi kendilerini yönlendirme kabiliyetlerini artırmak için uygun şekilde kullanmasıdır. Ancak müzeler, kendi sundukları gayri resmi (ve dolayısıyla kişinin kendi kendini yönlendirdiği) öğrenme ortamlarının farkı ile övünseler de, ziyaretçi eğitimlerini bilinçli bir şekilde planlarken hem yetişkinler hem çocuklar için pedagojiyi kullanma eğilimlerini sürdürmektedirler.

Dolayısıyla Knowles her ne kadar müze eğitiminin eksik kuramlaştırılmış olmasına istinaden bu notları 1980'li yıllarda müze eğitmenlerine iletmiş olsa da, günümüzde artık müze literatüründe andragoji kuramına yer verilmemektedir. Bununla birlikte şu anda müze eğitiminde hâkim olan yapılandırmacı öğrenme anlayışı (Hein, 1998), öğretme yöntemine veya eğitim ortamına bakılmaksızın öğrencinin anlamı aktif olarak yapılandırıldığını savunan Knowles'in andragojik ilkelerinin özelliklerini taşımaktadır. Ayrıca sıradan bir yetişkin ziyaretinin kendi kendini yönlendiren, gayri resmi ve sosyal doğası öğretmenini yönlendirdiği bir okul gezisinden farklı olduğundan, bir ziyaretçinin nasıl öğreneceği ziyaretin türünden etkilenmektedir. Bununla birlikte kişi sayısı kaç olursa olsun müze yöneticisi tarafından yönlendirilen ve konu merkezli, serginin öğretmen gibi olduğu pedagojik bir ortam, postmodern ve dönüştürücü kuramlara dayalı öğretilere zıttır.

### Postmodernizm ve Eleştirel Kuram

**Postmodern Kuramlar.** 1970 ve 1980'lerde kavramsal sanat hareketi, sanat kurumlarını sorgulamaya başlamıştı. Ağırlıklı olarak erkek egemen Avrupa merkezli tarih anlatımına kadınların, Afrika kökenli Amerikalıların, yerlilerin, göçmenlerin ve azınlıkların görüşlerine yer verecek şekilde meydan okumanın zamanı gelmişti. Sanat ve sanat tarihi hakkındaki fikirler değiştikçe dünyadaki tüm bilgiyi içeren tek bir tarih ya da üst anlatı ortaya çıkmamış, geride daha ziyade sayısız bakış açısından anlatılmış pek çok farklı anlatı bırakmıştır. Eğitimdeki bu parçalanma, daha önce açıklanan yapılandırmacı düşünceye yansımıştır. Yani müze eğitmenleri bireysel öğrencilere, bu öğrencilerin kendi bilgilerini nasıl şekillendirdiklerine ve bir objeye bakarken ya da onunla etkileşime geçerken her birinin kendi hikâyesini nasıl oluşturduğuna odaklanırken, eğitmenin rolü kökten değişmektedir.

Bu sergi yorumlama görevi etrafında ortaya çıkan gerilim, *yeni müzecilik* anlayışında yer aldığı şekliyle müzeciliğin postmodernite ile olan etkileşimine yol açmıştır (ör. Vergo, 1989). Yeni müzecilik, müzelerin hizmet etmeleri gereken çok kültürlü gruplara daha iyi ulaşmak amacıyla, müze sergilerindeki eksiklikleri ve gösterilenleri, özellikle “değer, anlam, kontrol, yorumlama, yetki ve gerçeklik konuları bakımından geleneksel müze yaklaşımını” eleştirerek diğer hümanistik (insancıl) disiplinlerdeki postmodern düşünceyi izlemiştir (Stam, 1993, s. 267). Ancak bu söylem müze uygulamalarını anda değiştirmeye olan ihtiyacı yeterince karşılayamadığından genel olarak kullanılmamaya başlanmıştır. Yine de yeni müzeciliğin amaçlarının bir yansıması olarak Stam, müze uygulamalarının dönüştürülmesi ile ilgili olarak aşağıdaki gibi bir gündem önerisinde bulunmuştur:

- Toplum ve izleyici(ler) hakkında bir anlayış geliştirme girişimlerine yönelik yeni yöntemler,
- Ziyaretçi ihtiyaç ve tepkilerinin test edilmesine ilişkin yeni yollar,
- Yeni ve dinamik işlevsel ilişkilere değinmek amacıyla yeni organizasyonel yapılar ve yönetim yaklaşımları,
- *Verimliliği* değerlendirmek için yeni yollar,
- Yeni iletişim paternleri ve
- Bilgi yönetimi ve kullanımı konusunda yeni yaklaşımlar (s. 281).

Müze eğitimini postmodern bakış açısına göre kavramsallaştırmak için “müzeler işlerin düzenini sürdürmeye çalışmayı bırakmış ve farklı, daha özgürleştirici değerler öğretmeye başlamışlardır” şeklindeki hâkim saptamanın ayrıcalıklı durumuna meydan okunması gerekmektedir (Chapin & Klein, 1992, s. 76). Böyle bir hedef, söz konusu programda temsil edilen personel, ziyaretçi ve kültürel gruplar gibi ilgili taraflarla olay bazında müzakereler yapılmasını gerektirir. Ana akım müze eğitim uygulamalarının yeniden oluşturulması konusunda yeni müzeciliğin ilerlemesini engelleyen şey kesinlikle zaman, kaynaklar ve toplumdaki gruplarla yetkinin paylaşılması konularında yapılması gereken yatırımlar olmuştur.

Ne var ki, müzelerin sosyal ihtiyaçları karşılamak üzere, örneğin Amerikan Yerlileri veya Kanada'daki İlk Ulusları merkez alan koleksiyonlar ve sergilerin yorumlanmasında, artık daha bütüncül ve kapsayıcı bir eğitim yöntemini benimsemesi şart olmuştur. Tarihe baktığımızda, Amerikan Yerlilerine ait objelerden oluşan geniş koleksiyonlara ev sahipliği yapan müzelerin bu insan yapımı sanat eserlerini Avrupa merkezci bir bakış açısıyla öğrettiklerini ve çoğunlukla objenin anlamını, içeriğini ya da gücünü anlamadan, objeyi yapanın ne anlatmak istediğine yer vermeden öğrettiklerini görmekteyiz. Amerikan Yerlilerine ait objeler tarih boyunca, nadire kabinesi olarak adlandırılan, insan eliyle yapılmış, nadir bulunan ilginç eşyaların sergilendiği bölümlerde doğadan örnekler, restore edilen yapı unsurları, sanat eserleri veya tarihten kesitler olarak sergilenmiştir (Ames, 1992). Yeni sergi tasarım yaklaşımları ise aksine yerliler tarafından yapılmış eşyaları dahil etmenin önemine vurgu yapmaktadırlar. Örneğin, hem ([Kanada'nın] Alberta eyaleti, Calgary şehrinde bulunan) Glenbow Müzesi hem de (British Columbia eyaleti, Vancouver şehrinde bulunan) Antropoloji Müzesi (Museum of Anthropology), en önemli konunun İlk Uluslara yer vermek olduğu fikrini benimsemiştir. Bu müzeler ve içlerinde yer alan sergiler, hem sözel olarak iletilen hem de görsel olarak sergilenen yeni eğitici alanlar yaratmak için yerli sesleri, yerli konuşmalarının tercümelerini ve yerlilerin sözlü geleneklerini bir arada kullanmaktadır.

Müze eğitimine dair postmodern düşünce biçimi, kişisel ve insan unsuruna ilişkin ontolojik ve uygulamaya dayalı konuları merkeze yerleştirir ve buna uygun olarak öğretme uygulamalarını politik, ideolojik, cinsiyetçi, cinsel, ırkçı, dönüştürücü, sosyal, söylemsel, bağlı, yerli, yaşanan ya da icra edilen bir uygulama olarak betimler. Müzede öğretme ve öğrenmeye ilişkin postmodern kuramlar, *dönüşümü* ve değişimi gücü merkeze alan normdan *farklı* olma durumu olarak tanımlar. Diğer bir deyişle ırk, cinsiyet, sınıf, yetenek, cinsellik, din veya siyasi görüş nedeniyle merkezden dışlananlar, güç sınırlarının dışında tutulur ve böylece ötekileştirilirler. Bu şekilde, kadınların deneyimleri eril normun (ör. ataerkillik) hükmü altına girer. Bu bağlamda, kadınlar bu normun güç ve ayrıcalığına erişmeyi umuyorlarsa, çalışmak zorundadırlar (Gamble, 2000).

Ancak müzeler dünya, dünya tarihi ve halkları hakkındaki kuralcı bilgileri onaylamak ve bunları iletmek amacıyla geliştirilmiştir (Riedler, 2012). Bu nedenle, Rönesans'tan bu yana müzelerin Batı'nın entelektüel gelişimi üzerindeki büyük etkisi göz önünde bulundurulduğunda, koleksiyon araştırmaları ve sergilerinin yanı sıra program planlamaları da dâhil olmak üzere müze bilgilerinin oluşturulması sırasındaki cinsiyet temsillerine çok az feminist eleştiri gelmiş olması şaşırtıcıdır. Müze çalışmaları çerçevesinde, müze koleksiyonlarında ve sergilerinde kadınların tarihine veya temsil edilmelerine daha çok özen gösterilmesi gerektiği konusunda çok az sayıda yazar çağrıda bulunmuştur (Hoberman, 2002). Benzer şekilde, literatür de kadro veya program oluşturma bakımından cinsiyet eşitliğine fazla özen göstermemiştir. Kabul edilmelidir ki bu uçurumu kapatmak amacıyla feminist bir temaya sahip olduğu açıkça belli olan tek seferlik sergiler düzenlenmiştir ve günümüzde kadın müzeleri uluslararası çapta giderek büyüyen bir fenomen haline gelmiştir. Fakat aslında bu müdahaleler, en başta kadınların bilgisini dışarıda bırakan veya değerini azaltan müzelerdeki normları değiştirmekten ziyade geçmişteki ihmalleri telafi ederek kadınları tarihe yazmaktadır. Buradan hareketle kadın müzelerinin ayrı ama eşit bir strateji olarak geliştirilmesi, kadınların müze normları çerçevesinde ötekileştirilmesi probleminin kökünü bütünüyle ortadan kaldırmaz. Ayrıca, en az ilgi görmüş sorunlardan ikisi ise müze yorumlamalarında çağdaş kadın sorunlarına gösterilen yetersiz ilgi ve müze işgücünde yer alan çok sayıdaki kadına gereken özenin gösterilmemesidir.

Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, müze uygulamalarında değişime gidilmesi için yapılan çağrılar, bilgi oluşturulmasına yönelik post-pozitivist eleştirilerin gelişmesinden sonra ortaya çıkmıştır. Pozitivist araştırma uygulamalarına bu tür çalışmaların hem tekniklerini hem de ön kabullerini sorgulayan feminist, yerli ve azınlıktaki düşünürler tarafından meydan okunmuştur (Smith, 1999; Trofanenko,

2006). Müzedeki sergileme uygulamaları da benzer irdelemelere tabi olmuştur (Lidchi, 1997; Simpson, 2001). Ancak müzelerde sergi geliştirme süreçleri hakkında yansıtıcı düşünmeye ve bu süreçlere iç görü sağlamaya duyulan ihtiyaç hızla artmaktadır. Donald Schön (1983) tarafından dikkat çekildiği üzere, “yansıtıcı uygulama fikri, bir toplumun kendi durumuyla olan yansıtıcı konuşmalarında aracı olan profesyonellerle ilgili vizyona öncülük eder ve bu araçlar kurumsallaştırılmış iddialar çerçevesinde müşterek sorgulamalar yaparlar” (s. 353).

Genel olarak bakıldığında, postmodern bir yaklaşım, yansıtıcı öğretme ve öğrenmeye ilgi duyan; yeterince temsil edilmeyen ve hizmet alamayan, ters taraftan bakıldığında ise fazla temsil edilen topluluklara ilgi gösteren müze eğitmenleri ve sergi düzenleyicilerine paha biçilmez bir bakış açısı sunabilir. Bir sanat müzesinde alternatif ve çoklu yorumların teşvik edilmesi demek, müzelerin artık geleneksel olarak otoriter kurumlar olmadıklarını kabul etmektir. Ayrıca duyulması gereken tek ses de müze yöneticisinin sesi değildir. Roberts (1997) tarafından öne sürüldüğü üzere,

müze eğitmenleri ziyaretçilerin dünyalarını ve deneyimlerini yansıtan yorumları teşvik ederek, kilise yasalarına ilişkin tartışmayı da kuruma getirmişlerdir. Koleksiyonların neyi temsil ettiklerine ve bu temsilleri kimin kontrol ettiğine dair sorular, bilginin nasıl tanımlanması gerektiği üzerine yapılan daha geniş tartışmalarla yakın bir paralellik göstermektedir. (s. 72).

Diğer bir deyişle, postmodern sergi yapılarında yorumlayıcı stratejilerin kullanılması sayesinde ziyaretçiler küratörlük ekibi tarafından sunulan konulara hangi bakış açısından yaklaşıldığını daha kolay fark edebilmektedirler. Böylece müzeler, ziyaretçilerin kendi kararlarını vermeleri ve kurumun sunmak zorunda olduğu şeyler konusunda kendi kendilerinin yorumlayıcıları olmaları konusunda onları teşvik etmeleri gerektiğini gittikçe daha iyi fark eder hale gelmişlerdir.

Günümüzde, sanat müzesi eğitmenlerinin önünde özellikle iki konuda zorluk vardır: Anlatı ve ses meselesi ile dönüştürücü eylem yoluyla yorum yapma, kavrama ve anlam oluşturma meselesi. Sonuç olarak, müze eğitiminde artık müze ziyaretçilerinin sadece kendi başlarına daha iyi öğrenmeleri değil aynı zamanda öğrencilerin oluşturduğu bir topluluk içerisinde birbirlerine de öğretmeleri hedeflenmektedir. Bu yaklaşım, eğitim programı oluşturmaya yönelik daha kapsayıcı bir yaklaşımın, farklı yetişkin grupları ve bunlara hizmet eden organizasyonlar ile olan ilişkilerin ilerletilmesi ve bunların aktif katılımının sağlanmasına büyük ölçüde bağlı olduğu varsayımını kısmen temel almaktadır. Temelinde yatan dönüştürücü kuramsal çerçeve ise aşağıda ana hatlarıyla verilmiştir.

**Dönüşümsel Kuramlar.** Dönüşümsel öğrenme kuramları anlam yaratma ve sosyal dönüşüme odaklandığından, müze literatüründeki bu öğelere ilişkin mevcut anlayışla uyumludurlar. Ancak, bilişsel ve yorumsal kuramlardan farklı olarak dönüşümsel öğrenme kuramları, öğrenen kişiyi yetkilendirme ve sosyal adalet ile alakalı olarak açık bir şekilde özgürlükçü bir gündeme sahiptir. Özel olarak, dönüşümsel öğrenme kuramları, ilerici, eleştirel, eylem odaklı ve insan iletişiminin doğasına dayalıdır ve bireysel beklentilerin kültürel varsayımlar ve ön varsayımlar çerçevesinde, insanların deneyimlerinden ortaya çıkan anlamı nasıl doğrudan etkilediğini açıklamayı amaçlarlar (Taylor, 2000). Öğrenme odaklı, kasten eleştirel, belirli bir içeriğe özgü ve siyasi şekilde motive edilmiş müze faaliyetleri ve pedagojileri yaratmak konusunda bu kuramların önemli bir rolü vardır.

Dönüşümsel öğrenme kuramları, sanat müzelerinde dönüşümsel ve özgürlükçü müze uygulamaları gerçekleştirmeye yönelik ilke ve stratejiler sunan eleştirel müze pedagojisinden (Sandell, 2001, 2002) hareketle ortaya çıkan değerler ve stratejiler ile tutarlılık gösterirler. Ancak, eleştirel pedagojinin, bir sanat müzesinde dönüşümsel öğrenme faaliyetlerini nasıl etkileyeceğine dair herhangi bir tartışma, öncelikle müze eğitimiyle alakalı olarak eleştirel pedagoji ilke ve varsayımlarıyla birlikte eleştirel pedagojinin, demokratik toplumu yetkilendirme konularını ele almada oynadığı rolün incelenmesini gerektirir.

**Eleştirel Pedagoji: Sanat Müzelerine İlişkin İlke ve Konular.** Öğretme ve okullaşma konularına siyasi açıdan bakıldığında, “öncelikle hem öğrencileri hem öğretmenleri ideoloji, güç ve kültür ü birbirine bağlayan ilişkiye dair bir anlayış geliştirme konusunda teşvik etmeyi amaçlayan” (Leistyna & Woodrum, 1999, s. 3) eleştirel pedagoji, geleneksel öğretme ve öğrenme kuramlarına ciddi şekilde meydan okur. Özellikle Henry Giroux (1981, 1989) ve Michael Apple (1990), okullaşmanın günlük ve teknik sorunlarını çözmeye yapılan vurgunun azaldığına dikkat çekmiş ve baskınlık, yabancılaştırma ve bastırma gibi sosyal adalet sorunlarını analiz etmeye ve ortaya çıkarmaya odaklanmıştır. Giroux (1981), okulların, resmi ve gayri resmi müfredat yoluyla egemen sosyal gruplar elde etmek için gerekli değerleri ve davranışları yeniden ürettiğini ileri sürmüştür. Bunun sonucunda da öğrencilere bilgi ile ilgili kendi anlamlarını yaratmaları için az fırsat tanır. Bilgi daha ziyade gizli müfredatın hemen göze çarpmayan etkileşimleri yoluyla açıkça veya üstü kapalı olarak öğrencilere empoze edilir. Bu şartlar altında öğrenme, bir kontrol ve hâkimiyet kurma halini alır. Eğitimdeki ve eğitim yoluyla ortaya çıkan eşitsizlikler ve güç farklılıkları, sonuçta bireylerin ve toplulukların yetkilendirilmesi veya özgürleştirilmesine odaklanan eleştirel pedagoji tarafından ele alınır (Riedler, 2009). Müze eğitimi kapsamında, Hooper-Greenhill (1999b), eleştirel müze pedagojisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

Hem eğitimsel mükemmeliyet hem de müzenin demokratikleşmesine yönelik çalışmalar açısından kendi yöntemlerini, stratejilerini ve şartlarını gözden geçiren ve geliştiren bir eğitim yaklaşımıdır. Erişim, kamu değeri ve hedef kitle danışmanlığına yönelik mevcut vurgu, avantaj ve dezavantaj arasında uzun zamandır var olan ilişkileri ele almak, yeni seslerin duyulmasına olanak sağlamak ve tarihsel (ve diğer) anlatılara yönelik eleştirel bir bakış açısı getirmeye yönelik çalışmalar yapılmasına olanak sağlamaktadır. (s. 4)

Bu yaklaşım, eleştirel müze pedagojisi konusundaki mevcut literatürden ortaya çıkan değerler ve stratejiler ile uyumludur (Sandell, 2001, 2002). Özellikle, ziyaretçileri daha önceden incelenmemiş olan kültürel varsayımlarını ve değerlerini yapısal olarak sorgulamaya teşvik eden öğretme ve öğrenmeye ilişkin eleştirel kuramın, kültürel politikayı kavramayı teşvik etme konusunda özel öneme sahip olduğunu varsayar. Buna ek olarak, sanat üzerine yapılan tartışmalarda eleştirel bakış açısı kullanıldığında öğretmenlerin ve müze eğitmenlerinin ziyaretçileri daha yansıtıcı, eleştirel ve sorgulayıcı olma yönünde teşvik edebileceklerini de kabul eder. Bu sebeple, Lumley (1998) “tarafından da ileri sürdüğü gibi, bilimsel kullanıma yönelik bir koleksiyon olarak görülen müze kavramı yerini büyük ölçüde müzeyi bir iletişim yolu olarak gören fikre bırakmıştır” (s. 18). Bu düşünceye göre müzelerin ziyaretçileriyle nasıl iletişim kurduğunu ve ziyaretçilerin müzedeki anlamları nasıl oluşturduğunu ve yorumladığını dikkate almak önemlidir. Buna ek olarak, sanat müzelerinde hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bilgi birikimlerini genişletmek üzere orijinal sanat eserlerinin kullanımı, sanat sınıflarında eleştirel pedagojinin keşfi ile paralellik gösterir. Yokley (1999), öğrencileri, sanatsal ifade yoluyla kimlik ve kültür gibi konuları, eleştirel ve yansıtıcı bir şekilde ele almaları için kişisel tarih ve deneyimlerini kullanmaları yönünde teşvik etmiştir.

Bu tartışmaya dair özellikle önemli olan husus, öğrencilerin yalnızca pasif bir şekilde bilgi alıcıları olmaktan ziyade aktif bir şekilde yorumlama yaptığı (Hooper-Greenhill, 1999a) bir sanat müzesi pedagojisinin geliştirilmesidir. Bu yaklaşım, Hein'in (1998) ziyaretçilerin bilgiyi aktif şekilde yarattıkları yapılandırmacı müze görüşünün bir yansımasıdır. Geniş anlamda, sanat eğitiminin bilgiyi kavrama ve bilgi oluşturmaya teşvik etme potansiyeli vardır. Sanat müzesi bağlamında sanat objelerinden anlam inşa etme işi, hem bireysel yorumlama stratejilerini hem de ziyaretçinin sosyal ve kültürel geçmişleri ile bilgi birikimlerini içeren aktif bir süreçtir. Diğer yandan, seyirciler müzede deneyimledikleri şeyleri aktif bir şekilde inşa ederler; inşa edilen anlam yalnızca bireyin önceki bilgi birikimi ve deneyiminden ortaya çıkmaz, aynı zamanda bireyin bağlı olduğu yorumsal topluluklardan da etkilenir (Hooper-Greenhill, 2000b, ss. 23-24).

Mezirow'a (2000) göre, dönüştürücü ve eleştirel öğrenme, toplumda oluşan iletişimsel öğrenmenin sosyal olarak oluşturulmuş hali olmasına (yani sosyokültürel olarak yer almasına) rağmen, her zaman fiziksel grupları (ör. ziyaretçi grupları) gerektirmez, daha ziyade aynı sürece dahil olan aktörler olarak diğerlerinin tanınmasını gerektirir. Dolayısıyla eleştirel müze eğitiminin merkezini, dönüştürücü öğrenmenin teşvik edilmesi oluşturur ve aşağıdaki koşulların sağlanmasını gerektirir: (a) güvenin ve açık olmanın geliştirilmesi; (b) doğru ve tam bilgiye erişim; (c) öğrenci merkezli öğretici yöntemler ve (d) alternatif bakış açılarının araştırılması için sorun çözücü ve eleştirel yansımaların kullanımı (Mezirow, Taylor tarafından 2000, s.5'te alıntı yapıldığı gibi).

Bununla birlikte, eleştirel pedagoji için bir alan olarak sanat müzesinin geliştirilmesinin temelleri eleştirel kuramdan gelmelidir. Buradan hareketle Apple (1990), eğitim kuramcılarının aşağıdaki gibi sorularla uğraşmaları gerektiğini iddia etmiştir: Okullarda kimin bilgisi öğretilir? Bu bilgi neden bu özel gruba ve bu özel yolla öğretilir? Kültürel güç ve kontrol arasındaki karmaşık bağlantılarda gerçek ve potansiyel fonksiyonları nelerdir? Bu sorular, müze bağlamıyla ilgilidir çünkü

müzelerin bilginin ve değerli objelerin muhafaza edildiği yerler olması ve görsel ilgi onları pek çok ülkede sosyal fikirlerin üretilmesinde kilit kurumlar haline getirir. Müze koleksiyonları ve faaliyetleri, sanat, bilim, deneyim ve mirasla ilgili fikirlerle çok yakından bağlantılıdır. Bu sebeple, neyin merkezi veya çevresel, neyin kıymetli neyin işe yaramaz, neyin bilinen neyin keşfedilmeye hazır, neyin kimlik için şart olduğu neyin marjinal olduğuyla ilgili iddialarla ilişkilidir. (Karp, 1992, ss. 6-7)

Bu yüzden, müze bağlamında eleştirel kuram, bilginin oluşturulması ve güç arasındaki ilişki hakkında farklı dinamikler aracılığıyla sorular akla getirmektedir:

- Müzelerin, tartışmalar başlatan ve değişimi başlatma potansiyeli olan alanlar olarak tanınması;
- Müze yöneticisinin gücünün söylemleri nasıl düzenlediğinin, kimlik ve kültür kavramlarını nasıl meşrulaştırdığının anlaşılması;
- Müzenin görevi ve bir kişinin sosyal ve tarihsel bağlamda müze koleksiyonlarına ve sergilerine dair kendi görüşünü nasıl şekillendirdiği arasındaki ilişkiye ilişkin bir anlayış geliştirilmesinde bireysel ziyaretçilerin kişisel tarihinden ve tecrübelerinden faydalanılması;
- Bakış açısında değişikliklere sebep olabilmek için müze sergileriyle doğrudan ilişki kurarak kendi kendini yansıtmının teşvik edilmesi ve
- Yetki sahibi olunması veya müze müfredatında bulunan baskın ideolojiler ve güç yapılarından bağımsız olunması.

Bağımsız bilginin temel odağı eğitimde ve eğitim aracılığıyla katılımcı demokrasi yoluyla eşitlik ve sosyal adaletin sağlanması ise; eleştirel pedagojinin ziyaretçileri, dönüşüm ve yetkilendirmeye yönelik müze uygulamaları aracılığıyla sunulan anlamı yansıtmaları, analiz etmeleri, anlamaları ve aynı zamanda yeniden oluşturmaları için yetkilendirdiği ileri sürülebilir. Dolayısıyla yetkilendirilmiş öğrenenler, "kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmek, neye bakıp neye bakmayacaklarına ve hangi bilginin oluşturacakları tek bir anlayışa en iyi şekilde hizmet edeceğine kendi başlarına karar vermek için" kendi anlayışlarını oluşturmayı seçenlerdir (Davis & Gardner, 1999, s. 103). Böyle bir düzende, müze eğitmenleri artık bir grup ziyaretçinin önünde dikilip hazır ama bilgi anlamında tamamen boş kişilere olguları aktarmayacaklardır çünkü artık bilgi bir zihinden diğerine aktarılabilen bir şey olarak kavramsallaştırılmayacaktır.

Sandell (2001), sosyal içermenin ekonomik, sosyal, politik ve kültürel konuları hangi ölçüde kapsadığıyla ilgili daha büyük toplumlarda müzede öğrenmenin sosyal rolünün anlaşılmasına yönelik bütünsel bir yaklaşım geliştirmiştir. Sosyal olarak kapsayıcı stratejilerin uygulanmasının bir "organizasyonun amaç ve uygulaması üzerinde yeniden düşünülmesini" (Sandell, s. 5) gerektirdiğini ileri sürmüştür. Bu yeniden düşünme süreci, farklı kültürel kurumların özgün koşullarına, bu

kurumların ulaşmayı amaçladığı topluluklara ve bu kurumlar aracılığıyla temsil edilmeyi amaçlayan topluluklara özgü bir süreçtir (ör. Riedler, 2010). Sonuç olarak, potansiyel olarak kapsayıcı öğrenme alanları olarak müzelerin rolü aşağıdaki alıntılarda örneklendirildiği gibi pek çok farklı şekilde tanımlanmıştır:

Müzelerin kalıplara ve ayrımcılığa etki etme, bunlara karşı çıkma, hoşgörüyü teşvik etme ve kapsayıcı toplulukların ortaya çıkarılmasına katkıda bulunma potansiyeli vardır. (Sandell, 1999, s. 31)

[Müze] objeler ve anılarla dolu bir dünya, hissetmenin ve düşünmenin bir yolu ve hikâyeler ve fikirlerle dolu bir yerdir. Doğal ve kültürel bir tarihtir, yaşama sanatını güçlendirir ve içinde yaşadığımız toplumla bağlantılı bütün konuların tartışılması için bir zemin teşkil eder. (Friman, 2000, s. 28)

Böyle bir çerçeve, sosyal olarak kapsayıcı bir işin ne anlama geldiğini tanımlamak için müze çalışanları tarafından kullanılan özel terminolojinin tanınmasını da gerektirir: *toplumsal kapasite oluşturma, toplumun dâhil edilmesi, toplum öğrenme stratejileri, ömür boyu öğrenme ve yerel olarak yeniden canlanma*. Bu terminoloji, müzeler ve galeriler arasındaki örtüşen amaç ve stratejilerin ve aynı zamanda müze ve galerileri ziyaret edenler arasında sayıca yetersiz temsil edilen topluluklara hizmet veren muhtelif araçların bir göstergesi olarak görülebilir. Bu örtüşme, müze eğitiminin daha geniş kitlelere yayılması ve daha geniş anlamda bütün müze uygulamaları bağlamında bir temel oluşturmayı amaçlayan çeşitli istişare, iş birliği ve paylaşımcı karar alma konularındaki potansiyele dikkat çekebilir. Giroux (1992), eleştirel pedagojinin yetersiz temsil edilen kültürleri görünür kılarak ve farklılığı meşrulaştırarak bir fark yaratabileceğini ileri sürmüştür. Bu iddiaya göre müze müfredatı, gücün çeşitli ilişkileri arasında farklı tarihlerin, dillerin, tecrübelerin ve seslerin iç içe geçtiği çoklu irtibat noktası alanları olarak müzeler geliştirilmesini amaçlamalıdır.

Sağlıklı toplumların varlığı eşitsizliklerin azaltılması ve sosyal dokunun güçlendirilmesine bağlı olduğu için (Dodd, 2002), bireysel ve toplumsal engellerin birbirine olan bağımlılığı ve bunların birleşik etkileri çoklu aracılığı ve çok boyutlu işbirliğini gerektirmektedir. Objeler ve resimler aracılığıyla fikirlerin iletilmesi, fikir alışverişinin yapıldığı alanlar olarak müzeler bu çabalara önemli katkılarda bulunabilecek durumdadır. Buna ek olarak Sandell (1999), sosyal konulara bütünsel açıdan yaklaşabilmek için çoklu aracılığa dayalı bir yaklaşımın gerekli olduğunu öne sürmekle birlikte müzeler ve toplumsal organizasyonlar arasındaki işbirliği tarihinin iyi oluşturulmamış, hatta bazı zamanlarda hiç tanınmamış olduğunu kabul etmiştir. Görünen o ki müzeler sosyal hizmet kuruluşları veya diğer kurumların işbirliği arayışlarına cevap vermede en alt sıralarda yer almakta ya da hiç yer almamaktadırlar. Bu ihmal, müze personelinin kitlelere ulaşmasını, müzedeki koleksiyonların potansiyelini göstermekten ve ilgili eğitim fırsatlarını sunmaktan alıkoymaktadır.

Tahmin edildiği gibi müzelerde öğretme ve eğitmeye yönelik bilinçli ve özgürlükçü gündem eleştirilere maruz kalmıştır. Bunlardan biri de “müzelerin politize edilmesi bir felakettir” saptamasında bulunan eleştiridir (Appleton, 2001, s. 14). Bu iddiayı desteklemek üzere Appleton, adil olmayan yönetim ve sosyal baskılara maruz kalan müze yöneticilerinin ve diğer müze çalışanlarının kendilerinden nefret ettiklerini ve sosyal içermeye gündemi müzenin kuruluş amacı olan faaliyetlere kayıtsız kalırken kültürün koruyucuları olma görevlerindeki belirsizlikten dolayı sıkıntı çektiklerini ileri sürmüştür. Diğer taraftan, sosyal içermeyi teşvik eden araştırmacılar argümanlarında müzelerin politize edilmediğini, çünkü zaten yapıları gereği siyasete dayalı bir tarihi yapıyı temsil ettiklerini öne sürmektedir.

Bu son konu ile ilgili olarak Sandell (2001), sanat müzelerinin, mevcut modellerin yeniden değerlendirilmesine özellikle dirençli olduklarını ve uzun süren bir kurumsallaşmış dışlanmışlıktan dolayı suçlu olduklarını ileri sürmüştür. O'Neill (2002) eleştirel bir şekilde “müzedeki sanat, biraz el becerisiyle, daha fazla zevk vermekten başka bir sosyal amacı olmayan ahlak dışı hedonizmin

(hazcılık) objesi.... ve aynı zamanda ‘güzel’, ‘doğal’ ve ‘meşru’ olan her şeyin simgesi haline gelir” (ss. 32-33). Ayrıca şu iddiayı da öne sürmüştür:

Sanat müzelerini toplumun geri kalanından ayırmak, estetik standartlarla ilgili değil, estetik ve etik değerler arasındaki ilişki konusunda çalışmaktan kaçınmak ile ilgilidir...

halka açık olarak sergilenen müze objelerinin bir değeri olduğuna, müzelerin bir şekilde toplum merkezli olduğuna inandığımızda ziyaretçi deneyiminin etik bağlamına değinmek gerekecektir. (O’Neill, 2002, s. 34)

Friman (2000), müze çalışanlarını kimin dışlandığı konusundaki sürekli ancak genellikle gözardı edilen önyargıları kabul etmeye davet etmiş ve birçok iyi niyetli içerme politikasının hala müzelerin merkeziliği varsayımını benimsediği ve müzelerin kendi duvarları dışında meydana gelen aktif kültürel hayattan bilinçli bir şekilde dışlanıyor olabildiği ihtimalini kabul etmediği konusunda uyarıda bulunmuştur. Daha da ileri giderek bir merkez üzerine -savunma veya eleştiri amacıyla- fazla odaklanmanın o merkezi meşrulaştırdığını ve sonuçta marjinal ya da öteki olanı güçlendirdiğini öne sürmüştür.

### Özet ve Sonuçlar

Eğer ziyaretçilerin orijinal sanat eserleri ile *ve* yaratıcı uygulama ile ilişki halinde olmasını sağlamak müze eğitiminin başlıca amaçlarından biri olacaksa, yorumlama becerileri ve konu hakkında bilginin öğretilmesi ile öğrencinin kişisel bilgi ve deneyimini beslemek ve değer vermek arasında bir denge kurulmalıdır. Bu nedenle, uygulayıcıların müzelerde öğretme ve öğrenmenin ne demek olduğunu açık bir şekilde anlıyor olmaları gerekmektedir.

Bu amaçla bu makale, sanat müzelerindeki en önemli öğretme ve öğrenme kuramlarını araştırmış ve bu kuramların müze uygulamalarını nasıl oluşturduğunu, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü analiz etmiştir. Tartışma müzelerde özellikle üç öğrenme modeli olduğunu saptamıştır. Davranışçı yaklaşımda öğrenme içeriği öğrenciden bağımsız bir şekilde mevcut olup bilgi ve değerler uzman bir öğretmen tarafından gerçeklerin, bilginin ve deneyimlerin özümsemesi süreciyle aktarılır. Yapılandırmacı yaklaşımda ise bilgi ve bilginin nasıl elde edildiği öğrencinin zihnine bağlı olacağı için öğrenme, özünde bireyin anlamlandırmasını içerir. Yani öğrenme sürecinde (bu durumda müzede) öğrenciler hâlihazırda bildikleri şeylere dayanarak ve dünyayı anlamalarını deneyim kazandıkça yeniden organize ederek sürekli bir şekilde bilgi oluştururlar. Dolayısıyla ziyaretçiyle olan ilişkileri hala uzman-acemi düzeyinde olmasına rağmen, eğitimciler kolaylaştırıcı rolü oynarlar.

Bu son bahsedilen konunun kabul edilmesi, öğretmeyi öğretmenden öğrencilere bilgi aktarımı olarak gören anlayıştan açık bir şekilde uzaklaşıldığına işaret etmektedir. Öğrencilerin aktif bir şekilde anlam oluşturmaları halinde eğitimci, öğrencilerin öğrenmesi, meraklarının uyandırılması, düşünme kalitelerinin iyileştirilmesi ve öğrenme eğilimlerinin artırılması süreçlerinde daha kolaylaştırıcı bir tutum sergiler. Bu tutum, “bir kişinin başka bir kişinin öğrenmesini geliştirmeye yönelik olarak gerçekleştirdiği her tür bilinçli faaliyet” anlamına gelir (Watkinson & Mortimore, 1999, s. 3).

Postmodern ve dönüştürücü kuramlara dayanan üçüncü modele göre bilgi sosyal olarak oluşturulur, öğrenme işbirliğine dayalı, sosyal ve açık uçlu bir süreçtir ve bu sürecin merkezinde diyalog yer alır çünkü diyalog öğrencilere bilgiyi paylaşmaları ve sorgulamaları, dolayısıyla risk almaları ve değişimleri için fırsatlar sunar. Bu modelde müze eğitimcilerinin uzman rolü daha az; diyalog başlatan, fikir ortaya atan ve kendi bilgisini öğrencilerle işbirliği içinde yeniden düzenleyen *birlikte öğrenen* rolü ise daha fazladır. Dolayısıyla öğrenme öğrencinin mevcut deneyimlerinden ortaya çıkar, bilgi ise öğrencinin niyet ve tercihlerine göre şekillenir ve bilgi oluşturma ve bilgiyi başkalarıyla paylaşma süreci aracılığıyla elde edilir. Sonuç olarak, bir grup ya da bir öğrenci topluluğunun öğrenmeyi zenginleştirmeye ve değişime yol açmaya yönelik en etkili model olduğu

düşünülmektedir. *Topluluk* teriminin bu bağlamda kullanılması ile amaçlananın, her alanda öğrenmenin ve gelişimin -ki bu da üyelerin birlikte çalışmasını ve birlikte öğrenmesini gerektirir- önemini vurgulamak olduğunu belirtmekte yarar vardır. Bu nedenle, öğrenme sürecinin sonuçları, sürece dâhil olan *herkes* için hem zihinsel gelişim açısından hem de kişisel, sosyal ve kültürel anlamda faydalı olmalıdır.

Bu makale, öğretme ve öğrenme kuramlarına ilişkin tartışmaları bir zemine oturtmak için, eğitimciler ve dönüştürücü, postmodern ve yapılandırmacı kuramların savunucuları tarafından da paylaşılan aşağıdaki değerleri ve stratejileri belirlemiştir. Sanat müzelerindeki öğretme ve öğrenme konusunda benim anlayışımı yönlendiren başlıca kurallar bunlardır:

- Sanat müzeleri tarafında tarihsel ve sistematik bir dışlama olduğunun kabul edilmesi,
- Demokratikleşmiş kurumsal değişime açık olunması,
- Genel kamuoyu hakkındaki zorlayıcı varsayımlar,
- Disiplinler arası ortaklıklarda adil şekilde iş birliği yapılması,
- Müze çalışanları arasında yeni bilgi ve beceriler geliştirilmesi.

Yukarıdaki konular, müzede öğrenmenin sadece bilgi aktarımı ve ziyaretçilerin aydınlatılmasından ibaret olmadığı anlayışını gerektirmektedir. Gerçek anlamda bir müze eğitim anlayışı geliştirmek, belirli sayıda ve konuya daha çok ilgi gösterecek öğrencilerin katılımını sağlamak anlamına gelmektedir. Bu amaca ulaşmak için Jackson (1999), demokratik hakları, bilginin işbirliği ile alışverişini ve yeni bilgileri, fikirleri ve bakış açılarını kabul eden kültürel gücü daha iyi yansıtmak için öğrenme hakkında bir düşünce değişikliğine gidilmesi için çağrı yapmıştır.

Bu çerçevede gerçek öğrenme, hem almak hem de katkıda bulunmak anlamına gelmekte olup gerçek öğrenmeye ilişkin bir taahhüt, müze çapında bir dizi çalışma yapılmasını gerektirir. Benim ilgi alanım sanat müzelerinde eğitim olsa da etkili öğretme ve öğrenme çalışmalarının eğitimin ve bilim dallarının ötesine geçmesi gerektiğini tekrar etmekte fayda vardır. Bu tür bir farkındalık -ve buna ilişkin kararlılık ve değişim- Mpumlwawa, Corsan, Pastor-Makhurane, ve Rassool'un (2002) birçok söylemde önemli bir eksiklik olarak tanımladıkları, müzelere daha iyi erişimin teşvik edilmesi ile ilgili kurum çapındaki gündemler ve amaç hakkında yapılan öz eleştiriye cevap vermek anlamına gelmektedir. Bizler sıklıkla sahada kültürel topluluklarla eserler hakkında tartışırız. Bunu müzeler ya da kurumsal uygulamalarla ilgili düşünme biçimlerimizin bir uzantısı olarak yaparız, müzecilikle ilgili kökten bir değişim veya kurumsal sistematik değişim amacıyla yapmayız. Aslında Sandell (2002), eğitimcilerin ziyaretçilerle ve toplumsal organizasyonlarla günlük yüz yüze etkileşimlerinin, içirme konusunun sadece kendi sorumlulukları olduğuna dair ortak ve yanlış varsayımın olası bir açıklaması olabileceğine işaret etmiştir.

Özet olarak bu kuramsal değerlendirme, sanat müzelerinin modern toplumdaki eğitici rolüne ilişkin pek çok önemli çıkarıma yer vermektedir. Bu çıkarımlar, sanat müzelerindeki müfredatı planlayanlara yönelik ana mesajları oluşturmaktadır:

- Sanat müzesi, topluluk üyelerinin tartıştıkları ve anlamı kendi deneyimsel tabanlarından hareketle tanımladıkları sölemsel bir alana dönüşme potansiyeline sahiptir. Bu nedenle müze eğitimcilerinin programları ziyaretçilerin farklılaşan ihtiyaçlarını anlayarak geliştirmeleri önemlidir.
- Hedef kitlenin derinlemesine araştırılması, müze yöneticilerine uzun vadede ziyaretçi deneyimleri ve ziyaretçi profilleri hakkında bilgi verebilir ve dolayısıyla müze sergilerinin müze ziyaretçileri ile iletişime geçebilecekleri farklı yolların belirlenmesine yardımcı olabilir.
- Çeşitli programlar, düzenli gözden geçirme ve değerlendirmelere ilişkin hükümler, müze müfredatının yirmibirinci yüzyıldaki küresel gelişmelere paralel bir şekilde hazırlanmasını garanti altına almak açısından çok önemlidir. Ayrıca öğrenme kuramı ve ziyaretçi

çalışmasına ilişkin çıkarımlar, müze profesyonellerinin eğitim programlarını planlamaları ve yönetmeleri için gereklidir.

- Sanat müzesi programlarını okul müfredatına tam olarak entegre etmek ve bu programları yetişkin öğrenci topluluklarına göre tasarlamak amacıyla bir çerçeve geliştirmek için; müze eğitmenleri, okul öğretmenleri, okul öğrencileri ve yetişkinlere hizmet eden kuruluşlar arasında işbirliğine dayalı bir planlama yapılması gerekecektir. Bu tür uygulayıcıların, müzenin kimliğine zarar gelmemesi için belli ölçüde esneklik göstererek mevcut eğitim ortamını genişletmek için müzede öğrenmenin avantajını kullanmaları çok önemlidir.
- Topluluk temelli sanat eğitim yaklaşımına öncülük etmek isteyen müzeler; sanatı hastaneler, çocuk yuvaları, yaşlı bakım merkezleri ve özel ihtiyaçları olan kişilere hizmet sunan kurumlar gibi çeşitli kurumlara götürerek kitlelere ulaşmaya yönelik programlar geliştirebilirler.

Buradan hareketle, sanat müzelerinde öğretme ve öğrenmeye ilişkin çoklu kuramların araştırılması, müze pedagojisinin gelecekteki eğilimlerini planlamaya yönelik belirli ilkelerin altını çizmiştir. Sanat müzesi, bu ilkelere göre hareket ederek toplumu sanat aracılığıyla yetkilendirmeyi ve ziyaretçilerin çeşitli deneyimlerinin anlatılabileceği “olasılık dili” (Giroux, 1992) oluşturmayı amaçlayan söylemsel bir alan haline gelme potansiyeline sahiptir.

#### Kaynakça

- Ames, M. (1992). *Cannibal tours and glass boxes: The anthropology of museums*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- Apple, M. W. (1990). *Ideology and curriculum*. London and New York: Routledge.
- Appleton, J. (2001) Museums for ‘the people’? In M. Ryan, *Museums for ‘The People’? Conversations in Print* (pp. 14–26). London: Institute of Ideas.
- Barthes, R. (1977). *Image, music, text*. London: Fontana Press.
- Bennett, T. (1995). *The birth of the museum*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. London: Vintage Books.
- Chapin, D., & Klein, S. (1992). The epistemic museum. *Museum News*, 71(1), 60-79.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (Eds.). (1988). *Optimal experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1995). Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? In J. Falk & L. Dierking (Eds.), *Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda*. Washington, DC: American Association of Museums.
- Davis, J., & Gardner, H. (1999). Open windows, open doors. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp. 99–104). London and New York: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Dodd, J. (2002). Museums and the health of the community. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society inequality* (pp. 182-189). London and New York: Routledge.
- Falk, J., & Dierking, L. (1992). *The museum experience*. Washington, DC: Whalesback Books.
- Falk, J., & Dierking, L. (2000). *Learning from museums*. New York, NY: Alta Mira.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Friman, H. (2000). A museum without walls. *Museums Journal*, 100(8), 28.
- Gamble, S. (Ed.). (2000). *The Routledge critical dictionary of feminism and postfeminism*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: Flamer Press.
- Giroux, H. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. In H.

- Giroux & P. McLaren (Eds.), *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle* (pp. 125–151). New York: State University of New York.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*. London and New York: Routledge.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London and New York: Routledge.
- Hiemstra, R. (1981). The implications of lifelong learning. In Z. Collins (Ed.), *Museums, adults, and the humanities* (pp.131-146). Washington, DC: American Association of Museums.
- Hoberman, R. (2002). Women in the British museum reading room during the late-nineteenth and early-twentieth centuries. *Feminist Studies*, (28)3, 489-512.
- Hooper-Greenhill, E. (1991). *Museum and gallery education*. Leicester, London and New York: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.). (1994). *The educational role of the museum*. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (Ed.). (1999a). *The educational role of the museum*, 2<sup>nd</sup> ed. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (1999b). Education, communication and interpretation: Toward a critical pedagogy in museums. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The Educational role of the museum* (pp. 1–27). London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing values in the art museum: rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9–31.
- Jackson, T., & Meecham, P. (1999). The culture of the art museum. *The Journal of Art and Design*, 9, 89-98.
- Karp, L., Kreamer, C., & Lavine, S. (Eds.). (1992). *Museums and communities: The politics of public culture*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Knowles, M. (1993). Andragogy. In *Adults and the humanities: A guide for educational programming* (pp.26-37). Washington, DC: American Association of Museums.
- Leistyna, P., & Woodrum, A. (1999). Context and culture: What is critical pedagogy. In Leistyna, P., Woodrum, A. & Sherblom, A. (Eds.), *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy* (pp. 1–11). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
- Lidchi, H. (1997). The poetics and politics of exhibiting other cultures. In S. Hall (Ed.), *Representation* (pp.151-222). London: Sage.
- Lumley, R. (1988). *The museum time machine*. London: Comedia/ Routledge.
- McManus, P. (1992). Topics in museums and science education. *Studies in Science Education*, 20, 157-82.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory of progress*. San Francisco: Jossey Bass.
- Miles, R. (1988). *The design of educational exhibits*. London: Unwin Hyman.
- Miles, R., & Tout, A. (1994). Outline of a technology for effective science exhibits. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *The educational role of the museum* (pp.87-100). London and New York: Routledge.
- Moll, L. (1995). *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp.1-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mpumlwana, K., Corsane, G., Pastor-Makhurane, & Rassool, C. (2002). Inclusion and the power of representation: South African museums and the cultural politics of social transformation. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 244–361). London: Routledge.
- O’Neil, M. (2002). The good enough visitor. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 24–40). London and New York: Routledge.

- Piaget, J. (1951). *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Riedler, M. (2009). Das Erkennen verborgener Transformationsmöglichkeiten im Bereich der Kunstvermittlung. In: C. Buschkühle, J. Kettel, & M. Urfuß (Eds.), *horizonte: Internationale Kunstpädagogik* (pp. 575-586). Oberhausen: Athena VWB - Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Riedler, M. (2010). The nature and notion of museums in the age of globalization. In A. Arnold, A. Kuo, E. Delacruz, & M. Parsons (Eds.), *Anthology globalization, art, and education* (pp. 54-59). Reston, VA: National Art Education Association (NAEA).
- Riedler, M. & Eryaman, M. Y. (2010). Transformative library pedagogy and community-based libraries: A Freirean perspective. In G. J. Leckie, L. M. Given & J. Buschman (Eds.), *Critical theory for library and information science: Exploring the social from across the disciplines* (pp. 89-100). Santa Barbara, CA: Libraries Unlimited.
- Riedler, M. (2012). Learning to be Austrian: A meso-ethnographic museum and national identity analysis, *International Journal of Educational Researchers* 3(2) 31-48.
- Roberts, L. (1997). *From knowledge to narrative: Educators and the changing museum*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Sandell, R., & Dodd, J. (2001). *Including museums: perspectives on museums, galleries and social inclusion*. Leicester: Research centre for museums and galleries, University of Leicester.
- Sandell, R. (2002). Museums and the combating of social inequality: Roles, responsibilities, resistance. In R. Sandell (Ed.), *Museums, society, inequality* (pp. 3-23). London: Routledge.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Simpson, M. (2001). *Making representations: Museums in the post-colonial era*. New York: Routledge.
- Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies. Research and indigenous people*. New York: Zed Books.
- Stam, D. (1993). The informed muse: The implication of 'the new museology' for museum practice. *Museum Management and Curatorship* (12), 267-283.
- Taylor, E. (2000). Fostering Mezirow's transformative learning theory in the adult classroom. *Canadian Journal for Studies in Adult Education*, 14(2), 1-28.
- Trofanenko, B. (2006). Interrupting the gaze: On reconsidering authority in the museum. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 49-65.
- Vasta, R., Haith, M., & Miller, S. (1992). *Child psychology: The modern science*. New York: J. Wiley & Sons.
- Vergo, P. (Ed.). (1989). *The new museology*. London: Reaktion Books.
- vom Lehn, D, Heath, C., & Hindmarsh, J. (2001). Exhibiting interaction: Collaboration in museums and galleries. *Symbolic Interaction*, 24(2), 189-216.
- Watkins, C., & Mortimer, P. (1999). Pedagogy: What do we know? In Mortimore, P. (Ed.), *Understanding Pedagogy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Yokley, L. (2002). Embracing a critical pedagogy in art education. *Art education*, 52(5), 18-24.

## Beyond the Handicaps: An Ethnographic Analysis of School and Social Lives of Inclusive Students\*

İsmail EROL\*\* Martina RIEDLER\*\*\* Mustafa Yunus ERYAMAN\*\*\*\*

• Received April 13, 2016 • Accepted: August 20, 2016 • Published: September 30, 2016.

**Abstract:** This study aims to identify inclusive students' problems in the school and classroom culture and determine the appropriate activities and shortcomings in inclusive practices. One of the qualitative research methods, Ethnography is employed as research design. Therefore, detailed observation is utilized to observe 4 students with special needs having features of their equivalent disability group. Besides, field notes and interviews are used to support data. Obtained data are analyzed through content analysis. Concordantly, themes and sub-themes are categorized. Results of the analysis reveal following findings: Students with special needs take pleasure in sharing the same environment with 'normal'-progress students thus; they leap forward to socialization. Equally important, appropriate activity and practice choice of the classroom teachers facilitate inclusive students' willingness. Additionally, inclusive education serves its purpose when the parents, school administrators and the involved teachers duly perform their duties collaboratively. Main problems encountered in inclusive education entail peer acceptance and improper practices in class activities. Another conclusion drawn from the study is that inclusive education teachers fail to perform practices effectively. Accordingly, it can be recommended that in-service training programs for inclusive education teachers are to be structured as part of their professional development.

**Keywords:** Primary School education, special education, inclusive education, ethnographic study, qualitative research.

### Engellerin Ötesinde: Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul ve Sosyal Yaşamlarının Etnografik Analizi

**Öz:** Bu araştırmanın amacı; kaynaştırma öğrencilerinin okul ve sınıf kültüründeki sorunlarının tespiti, kaynaştırma uygulamalarındaki görülen eksikliklerinin ortaya çıkarılması ve uygun etkinliklerin belirlenmesidir. Araştırmanın desenini; nitel araştırma yöntemlerinden Gözleme Dayalı Kültür Analizi (Etnografya / Ethnography) oluşturmaktadır. Bu amaçla, kendi özür gruplarının özelliklerini taşıyan 4 (dört) özel gereksinimli öğrenci, nitel veri toplama tekniklerinden ayrıntılı gözlemler ile izlenmiş, saha notları tutulmuş ve elde edilen veriler öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ile desteklenmiştir. Veriler, içerik analizleri yapılarak incelenmiştir. Analizler sonucunda, tema ve alt temalar bulunmuştur. Analizlerden şu sonuçlara ulaşılmıştır: Özel gereksinimli öğrencilerin, kaynaştırma uygulamasında 'normal' öğrenciler ile aynı ortamda bulunmaktan keyif aldıkları ve sosyalleşme açısından büyük aşama kaydettikleri gözlemlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, uygun etkinlik ve uygulama seçimleri, kaynaştırma öğrencilerinin Sosyal ortamlarda daha istekli olmasını sağlamıştır. Aile, öğretmen ve okul yönetimleri görevlerini eksiksiz yaptığında kaynaştırma eğitimi başarıya ulaşmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde yaşanan en büyük problemler; akran kabulü ve ders etkinliklerinde yapılan yanlış uygulamalardır. Kaynaştırma öğretmenlerin, uygulamalarda yetersiz kaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmesi ve hizmetiçi eğitim almaları gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim sınıf öğretmenliği, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, etnografik çalışma, nitel araştırma

\* This article is regenerated from the master's thesis entitled as "Beyond the Disabilities: Ethnographic Analysis of Social and School Life of Mainstreamed Students" by the researcher İsmail EROL under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN.

\*\* Corresponding author, PhD Candidate, Marmara University, Graduate School of Educational Sciences, Department of Educational Administration and Supervision, İstanbul/TURKEY, ismailerol59@hotmail.com

\*\*\* Assist. Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Fine-Arts Education Department, Division of Arts and Crafts Education, Çanakkale/TURKEY, riedler@comu.edu.tr

\*\*\*\* Assoc. Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Primary Education Department, Division of Primary School Education, Çanakkale/TURKEY, yunuseryaman@gmail.com

Human; according to Ertürk (1991); “is a bio-cultural and social being” (p.3). It is an organism who tries to comply with its environment, has necessities for living and needs to have knowledge to satisfy these needs. Culture can be defined as the link and relationship that the people establish with the facilities and the events occur around them. Moving discussion forward, Ertürk (1991) articulates that; “As an individual, human acquires some knowledge and experience interacting with social, physical and cultural environment. Thereupon s/he shares what is acquired with the other individuals” (p.4). Every human being is born with many skills and needs. Throughout their lives, people go through the process of development so as to meet their needs and improve their skills. With its broadest sense, education is the term that entails these whole processes (Kaya, 2007).

In our education system, numerous children are unable to pursue their education in a way that can be referred as ‘normal’. Some of our students have developmental characteristics that differ from their peers. This difference sometimes makes their educational life more challenging. In these cases, special educational needs of those individuals emerge. Students with special needs are offered special education services apart from formal education. Scientists have identified special education briefly as follows: “Special education entails well-trained teachers on the education of the students with special needs, well-prepared programs and applications arranged in accordance with physical disabilities of those children” (Eripek et al., 1997, p.7). Unlike the education process of the ‘normal’-progress children, some special arrangements are to be structured in the education of students with special needs. All these arrangements are identified as ‘special education’ (Eripek Ed., 2009, p.9). Special Education Services Legislation published in Official Gazette dated 31.05.2006 in the issue of 26184 with the definition of “special education’ in the statutory decree no. 573 as follows:

Special education refers to the education carried out on the basis of curriculum and methods, developed in accordance with the all developmental characteristics and academic competences of the students with special needs under the guidance of well-trained staff in order to meet social and educational needs of these individuals” (<http://orgm.meb.gov.tr/>).

The presence of individuals with special needs dates back to old times in history. However, their education has become an issue currently. This education demand has gone through several phases. The starting point of this education results from attitudes of those ‘normal’-progress students towards their peers with special needs (Eripek et al., 1997, p.11). Considering the special education until 1900s, Sucuoğlu and Kargın (2006); draws the attention to the fact that there hasn’t been any shared study on education of disabled individuals until the end of 16<sup>th</sup> century except from some exceptions. They articulate that in 1760 The National Institution for Deaf-Mutes is established first. Systematic studies on the education of individuals with special needs started almost at the end of the 1700s; however, within the last century, “education concept” and “educational models” dependently have changed and improved. Especially, early childhood education, training parents, inclusive practices and individualized education program are focused on (Cavkaytar et. al., 2006, p.16). As uttered by Diken, H.İ. and Cavkaytar, A. (2006); different boarding schools and institutions were established in 1800s in the USA. Special classes had been opened within schools having formal education at the end of the 19<sup>th</sup> century. Giving importance to the special education has occurred at the end of the 1900s in the world, then again it becomes of an issue in our country only in recent times.

General Directorate of Special Education and Counseling Services connected to Ministry of National Education explains the development of special education by this means: In our country the education of individuals with special needs started in Istanbul School of Commerce in 1889 with the training of hearing-impaired students” (Diken, H.İ. and Cavkaytar, A. 2006, p.18). According to Sucuoğlu and Kargın (2010), in the last century, the most important development about special education in our country is the statutory decree approved in 1997 with the number 573. With this decree, the most wide-ranging regulations are made on the basis of legislation enacted for the children

with special needs. By this decree, a series of principles and procedures are indicated including the identification of the students in special needs, their educations and assessments. "Special Education Services Legislation" which has been come into force in 2000 explains the service principles as a process of identifying, placement and assessment of the children in special need (Sucuoğlu and Kargin 2010, p.48).

Statutory decree numbered 573 on special education defines the children with special need as: "individuals who are noticeably different from their peers in view of personal capacity and educational status for varied reasons (MoNE, 1997). In Special Education Services Legislation, (2006) educational environments of individuals with special needs are listed as follows; Formal Education Classes (Inclusive Education-based), Special Education Classes, Institutions and schools providing special education and finally special education offered at home, namely, home schools. Considering the legislations, in inclusive practices, the students with special needs are supposed to continue their education in formal educational environments. A set of regulations are made for these children. These regulations should be given through supportive education and in-class activities (Eripek Ed., 2009, p.16).

Definition of "inclusion" and "inclusive education" in field of special education emerges in the several relevant studies. Inclusion as one of the most frequently used definition in the field of special education entails the case that students with special needs share the same environment with their peers in '*normal*'-progress, thus; they leap to socialization by means of the education they receive together with them. Building on this definition, some researchers in this field coin different definitions for inclusion as well. In that vein, regarding inclusion, the first thing that spring to mind is ensuring compliance between the individuals with special needs and their '*normal*'-progress peers. By this means, students with special needs take the opportunity to receive education with their friends without discriminated from their peers (Nagy, H. et al., 2006). Special Education Services Legislation published in Official Gazette dated 31.05.2006 in the issue of 26184 with the definition of inclusive education in the statutory decree no. 573 as follows:

Inclusion entails the learning environments arranged and developed to provide interaction between students with special needs and their '*normal*'-progress peers, in tandem realize the objectives of the education effectively " (<http://orgm.meb.gov.tr/>).

"Inclusion" is defined as formal educational opportunities provided to the students with special needs including additional facilities to their peers and teachers (Çolak, 2009). Another definition is made by Sucuoğlu and Kargin (2010) as: "With its simplest definition, inclusive education can be described as rendering the equivalent educational opportunities to those students with special needs in the same schools and classes together with their peers." Inclusion, in a different sense, is listed as follows: "Children with special needs, (1) should pursue their education in the same schools with their siblings and peers, (2) need to share the same learning environment together with their peers, (3) necessary special education needs of the teachers and students are to be met" (York and Tundidor, 1995).

In view of inclusive practices, in 1950 in the USA, the parents of children attending special schools agreed that when the opportunity was given to the students, they could learn and this chance should be provided to them. Therewithal, the parents indicated that these students should take advantage of the educational opportunities in formal classrooms with their peers (Batu, Kırcaali İftar, 2005, p.11). Bilen, (cited in Wood, 2007) proposes that it would be misconception to enunciate that initial inclusion was applied in education consciously. Generally, they appeared in the form of sub-classes incorporated in the state school's structure. To exemplify: in 1869 in the USA, special classes were organized for the hearing-impaired students within the structure of state schools. Besides, in 1896 in the USA, students with intellectual disabilities were provided with special classes in the state school's

structure. Along the same line, in 1899 in the education system of the USA, special classes were structured for the visually-impaired students in the stat schools. In brief; it can be argued that inclusive education emerged in the beginning of the 1700s in Europe and took place in the USA towards the end of 1800s. As a result of cases and sanctions about inclusive education after 1970, it started to take place in the laws of many countries based on the critics and suggestions on the related issue. In 1971 Italy, in 1976 Norway, in 1974 Great Britain and in 1975 France and the USA confirmed in their laws enacted to support inclusive education that provides equal education standards for the students with special needs.

In his study Nizamoglu (2006) claims that legislative regulations on inclusive education in Turkey refer to the ones in England and the USA. When special education applications become a current issue in our country, it is eye-catching that “inclusive education” is the most frequently expressed factor. Inclusion as practice, Public Law (PL) 94-142) “Education for All Handicapped Children Act (EAHCA)” was enacted by the USA in 1975 and was rapidly implemented across other countries. In our country, inclusion is put into action by “Education Law of Children with Special Education” no.2916 in 1983 (Batu, Kırcaali İftar, 2005, p.15).

Inclusion is based on the philosophy that provides equal access to education for the students with special needs, creates a heterogeneous ability grouping that equilibrates the educational experience of disabled students to those of non-disabled students as much as possible”. Students with special needs experience life and friendship interacting with their ‘normal’-progress peers. Concomitantly, they acquire new attainments through observing their peers. To be part of the society they live in, they get real life experiences in this way (Sucuoğlu and Kargın 2010, p.61). It is accepted that one of the best way to learn something is to teach it. Therefore, it is concluded that peer education tended to be concerned as helpful both for the students with special needs and the students with ‘normal’-progress. Peer education refers to transferring knowledge to the peers in-class or out-of-class under the guidance of teachers (Güteryüz, 2009). Inclusion sometimes may result in awkward experiences for those students with special needs who are not approved by their peers. Henceforth, it is of vital importance to create a classrooms atmosphere shared equally by both group in order to eliminate discrimination and provide accommodations for all students at a disadvantage (Uzun 2009).

The environments where the students with special needs can receive education are listed in the statutory decree no. 573 from least restrictive environments to most restrictive ones: “Full inclusion, resource room-based inclusion, regular inclusion, tailored special classes, Day care special education schools, Special education boarding schools.”

In order to carry out a congruent and qualified inclusion in education, a set of factors are to be combined properly. To achieve the highest efficiency in inclusion; ‘normal’-progress students, teachers, parents and physical structures should be arranged in compliance with the disabled students (Güteryüz, 2009). Basic elements pathway to success in inclusion are as follows: ‘Normal’-progress students, involved teachers, school administrators, parents, physical structures, individualized education programs, supportive education services and additional services.

As indicated by Sucuoğlu and Kargın (2010), attempts to create opportunity to enable disabled and non-disabled students learn together have gradually increased recently. Nevertheless, obstacles caused by several reasons impede desired student improvements to be attained. On the basis of the relevant literature on inclusive education, the obstacles are revealed as: “negative attitudes of teachers, uneducated staff and lack of supportive services, misconception that special education and formal education services differ from each other, ineligible physical structures” (p.54). Ertunç (2008) supports the notion that inclusive education not only includes guidance counselor and classroom teachers but in-field teachers as well. The role of school administrators should not be underestimated in inclusive

education. On-site implementation of the inclusion will be easier for all the stakeholders once the school administrators believe in the necessity and importance of inclusive practices (Güteryüz, 2009).

Compared to other fields of education, the number of the studies conducted on inclusive education in our country remains unsatisfactory. Building on this argument, it is believed that this drawback may cause restriction in the dissemination of inclusive education practices and decrease in its qualification. Herewith, social and cultural environments of the inclusive students are examined in the present study in order to remedy this deficiency.

### **Aim of the Research**

In this study it is aimed to observe 4 students with special needs in their social and school culture while interacting with their peers, scrutinize the conditions in this field, and identify the required standards for the inclusion in primary education. This study attempts to offer solutions for an effective inclusive education through qualitative design based on observations and interviews. In line with this aim, following questions are formulated:

1. What does it mean to be an inclusive student?
2. What are the effects of school and classroom cultures on the inclusive students?
3. What are the main problems in inclusion faced by students with special needs?
4. What are the factors affecting the success of inclusive students?
5. What are the responsibilities for teachers, parents and social circle in inclusive education?
6. Which studies and applications should be carried out for a qualified inclusion in our schools and classrooms?

### **Method**

In this study “Qualitative research” methods are applied. Qualitative research can be defined as “studies in which qualitative processes are followed with a focal point to raise the chain of perceptions and events to the surface as they are, through such qualitative data collection instruments as interviews, observations and document review” (Yıldırım and Şimşek 2008, p.38). Qualitative research paradigm is defined as conducting in-depth research, elucidating events and interpreting the meanings. Such related terminologies as qualitative, ethnographic, phenomenological, structuralist, interpretive approach are among the ones cited mostly in the relevant methods and theories (Ericson, 1986; cited in: Dale 2009, p.9). This study is designed as ethnographic research. Ethnography is a qualitative research method often employed for collecting empirical data on cultures. Fetterman, (1998, p.1) defines Ethnography as “the art and science of describing a group or culture. The description may be of a small tribal group in an exotic land or a classroom in middle-class suburbia.” Ethnographic research method is widely used in education to explore and analyze the educational problems of a particular group such as school administrators, teachers, students with special needs, disadvantaged communities, etc. In ethnography studies, analysis process is generally conducted through such obtained qualitative data instruments as “observation, interview and metaphors”. Participant observer or non-participant observer can perform the observations. However, the participant observer should develop self-awareness about how his/her presence affects the natural environment henceforth; culture and should attempt to minimize this observer effect (Yıldırım and Şimşek 2008, p.71).

## Participants

Rather than entailing the entire population, including the specific people, events and phenomena representing the population is a constructive solution in any study (Yıldırım and Şimşek 2008, p.101). In this study, one of the “purposeful sampling models” maximum variations sampling method” is used to form the sample. Referring to the definition by Patton (1987), creating small sample groups with maximum varieties has at least two benefits: “(1) explaining each event included in the sample in detail in its own context, (2) uncovering the themes and values emerge in different features of the cases” (Yıldırım and Şimşek, 2008, p.109). In compliance with “maximum variations sampling model”; four different disability groups are specified. With this in mind, 4 students with special needs having features of their equivalent disability group are included in this study. Those are; (Samet) with autistic disorder, physically impaired (Furkan), (Azra) with mild intellectual disability, and (Emirhan) with learning disability. Besides, interview protocol is carried out with the involved teachers (Kadriye Dolaman, Aynur Demir, Rasim Kılıç, and Mehmet Çalışır) in order to support the obtained data.

## Data Collection Tools

In data collection, observations are utilized to examine such complicated relationships (doctor-nurse, student-teacher, and doctor-patient) along with determining existence versus absence (to collect numeric data as the number of tables and desks) (Karasar 2009, p.157). Karasar propounds that (2009); there are 2 basic observation techniques depending on the physical intimacy and relationship between the observer and the ones observed. These are: “1. external observation, 2. internal observation”. This study is carried out through “internal observation”. Internal (participant) observation in which the participant spends time with the ones observed and pretends to be a part of that group is mostly applied by the anthropologists (p.158). In the relevant terminology, this technique is coined as “qualitative research method” or “ethnographic research method” (Wilson, 1982; Cit: Karasar, 2009, p.158). Depending on the continuity, two types of observations emerge as event sampling and time sampling. 1. Continuous observation and 2. Intermittent observation (Kerlinger 1966; Cit: Karasar 2009, p.158). This study is conducted through intermittent observation. The researcher observed the students and took field notes on Mondays for 10 weeks starting from the 3rd week of the December (20.12.2010) till the second week of March (14.03.2011) in specific timetables. Another frequently used method in qualitative research is the interviews. Interview protocol is applied as a supportive data to unveil the respondents’ viewpoints, experiences, feelings and perceptions on the events (Bogdan & Biklen 1992; Cit: Yıldırım & Şimşek 2008, p.40). After observations, to support the data an 8-item “standardized open-ended interview protocol” with involved teachers in the classroom culture and field notes are employed. Thereby, consistency of this study is ensured.

## Data Analysis

In qualitative research, ethnographic analysis is conducted through “descriptive or content analysis” methods. By means of content analysis, data are included in the analysis process in detail. To this end, emergent themes and categories are formed (Yıldırım and Şimşek, 2008, p.223). Concordantly, in this study the researcher analyzed the data using content analysis.

Yıldırım and Şimşek (2008); analyze the obtained qualitative data in 4 phases:

**Coding Data.** In Table 1 below, as a result of the student observation report analysis obtained from the school and classroom culture, the emergent codes are listed as follows. While forming the codes, the researcher attempts to address the most frequently repeated events that are important in the inclusive education. Concomitantly, codes are the fundamental elements shaping the categories of this study.

**Table 1**  
*Codes of Student Observation Report*

|         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Emirhan | Shyness, introversion, peer acceptance and adaptation, difficulty of problem solving, peer dialogues, willingness to play games, fail to follow the courses, sense of achievement in the activities, need for guidance, classroom order, teacher attitudes and competencies, supportive education practices.                                         |
| Azra    | Difficulty in establishing dialogue, Boredom, teacher support, peer jealousy, fail to follow the courses, cooperation, willingness to play games, parental support, benefits of supportive education, peer acceptance, classroom culture and facilities, assertion.                                                                                  |
| Furkan  | Teacher attitudes, appropriate activity choice, academic achievement, lack of self-confidence, compatible peer relationships, peer dialogues, need for physiotherapy, motivation and willingness, need for playing games and acting, misbehaviors, in-class events, health status.                                                                   |
| Samet   | Compliance problems with peers, physical infrastructure deficiencies of the classrooms and schools, challenge to comply with 'normal'-progress students, Unwillingness, concentration problems in the courses, time limitations of the teachers, overpopulation problems, taking peers and other students as a model, effective in-class activities. |

Along the similar line, Table 2 below introduces the codes obtained from the analysis of the student-classroom teacher interview results. Codes are formed on the basis of the common issues iteratively uttered by the teachers.

**Table 2**  
*Teacher Interview Codes*

|                 |                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kadriye Dolaman | Inclusive education and identifying the students, physical infrastructure deficiencies of the classrooms and schools, in-service training, student accommodation and peer acceptance, activity preferences, expectations from those concerned.                |
| Aynur Demir     | Definition of inclusive education, challenges in inclusive education practices, intensive weekly schedule, definition of 'normal'-progress, acceptance of inclusive students, attempts to develop socialization, request for teacher information sessions.    |
| Rasim Kılıç     | Shared educational environment, professional seniority, peer and teacher compliance, time limitations, providing sense of belonging to the students with special needs, equality, allocating responsibility, parent cooperation, and openness to cooperation. |
| Mehmet Çalışır  | Overpopulation, improper practices, concentration problems, need for parental support, being able to take responsibility, peer support, cooperation, and request for in-service training.                                                                     |

**Identifying the Themes.** Encoding and classification is not sufficient enough to interpretation of the qualitative data. Based on the code sets, specific themes grouping under a certain category are needed. Codes obtained from the analysis of student observation and teacher interview results are grouped under the 3 themes and presented in the following Table 3 below:

**Table 3**  
*Themes*

|                                              |
|----------------------------------------------|
| 1. Being Inclusive Student                   |
| 2. Inclusive Education Practices             |
| 3. Elements of Qualified Inclusive Education |

**Editing Codes and Themes.** Thematically encoding step is followed by editing the codes and themes in accordance with the emergent codes and themes generated from the data. The researcher edits the themes according to the obtained data as a total of three themes each of which includes 2 sub-themes. The following Table 4 below demonstrates the themes and sub-themes:

**Table 4***Themes and Sub-themes*

|                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Being Inclusive Student</b>                                                                |
| Characteristics of the Inclusive Students and Normal-Progress Students and Adaptation Process |
| Effects of the Inclusive Education Environment on the Students with Special Needs             |
| <b>Inclusive Education Practices</b>                                                          |
| Social and Cultural Experiences Encountered by the Inclusive Students                         |
| Factors Affecting the Success of Inclusive Education                                          |
| <b>Elements of Qualified Inclusive Education</b>                                              |
| Responsibilities of All Stakeholders in the Milieu for Effective Inclusive Education          |
| Activities Facilitating the Efficacy of Inclusive Education                                   |

**Identifying and Interpreting the Findings.** In the last phase, findings obtained from the data are interpreted in the detail. Besides, the researcher attempts to obtain some other results. In the qualitative research, researcher views are of crucial importance in that s/he is intertwined with the data closely.

## Findings

### Being Inclusive Students

Mehmet Çalışır, teacher of the focus-group student Samet, identifies the inclusive student as an individual who spends time with friends, becomes socialized and receives education in the class. He continued his speech as follows: *"Thanks to the developing technology, parents can explore the problems of their children and identify them easily. Henceforth, RAM (Counseling Research Centers), counseling teachers and rehabilitation centers are applied..."* (Interview, Mehmet Çalışır, 5, 21.03.2011).

Another definition by the teacher of focus-group student Furkan is:

"Inclusive student is the one who are in physical or intellectual developmental delay compared to those of with normal-progress; inclusive education proves opportunity for these learners to have education together with their non-disabled peers. Inclusive student Furkan is within the physically-impaired group. However, we never discriminate him among his friends as he is an inclusive student" (Interview, Rasim Kılıç, 5, 21.03.2011).

Inclusive students exhibit different developmental and behavioral characteristics from those of 'normal'-progress learners. Besides, they are eager to spend times with their peers. Observations support this case as follows:

"When I entered the schoolyard, I met Azra and her parents. I learnt that Azra didn't want to come to school that morning as she felt sick yet, she told her mother that she felt bored at home and wanted to go to school. As she insisted on, her mother got her to the school even though one hour left for the lunch time. "In fact, I would get her to the school after lunch however; I was surprised that she insistently wanted to go to school. She generally doesn't want to study lesson and go to school". What makes me happy is that the reason why she wants to come to school. She is here as she wants to be in the classroom with her friends. She is the only child at home and she loves playing games. Nevertheless, these reasons wouldn't prompt her to go to school" (Observation, Azra, 1, 10.01.2011).

"As soon as the bell rang, the students went outside for a break. Samet didn't understand what was going on. He asked İsmail: "Won't we study more? Won't I read?" Samet couldn't understand that the lesson was over. İsmail told Samet: "Samet, my friend, the lesson is over". Then, Samet sat down and started to draw on the paper in front of him" (Observation, Samet, 1-3, 24.01.2011).

As is evident from the observations and interviews, inclusive students have distinctive features and behavioral structures.

### **Characteristics of the Inclusive Students and Normal-Progress Students and Adaptation Process**

"I think a 'normal' student is the one who isn't mentally handicapped and goes through normal developmental process. Actually the definition of the term "normal" varies from person to person. To me, my students can be called as "normal". Yet, you observe this class. In this regard, you may label them as naughty or ill-mannered or else smart and gifted. That's all I can say" (Interview, Kadriye Dolaman, 6, 21.03.2011).

Sometimes jealousy and adaptation problems may occur in the adaptation process of the inclusive students and their peers labeled as '*normal*'-progress individual; so-called: normal". Observations support this case as follows:

"While I was going along the corridor, I saw Emirhan playing football with a paper ball with his friends; Caner, Ahmet and the others that I don't know. They used the classroom door as goalpost. Emirhan called me 'Let's play together, teacher. You promised me'. I couldn't reject and joined the team. I askance checked the corridor whether there is a teacher or not and started to play football with the children. Despite no apparent group at all, Caner said to Emirhan: "You are strong. Let your teacher play for our team. Emirhan didn't accept. Caner said: "Let's not play then". After I heard it, I said on purpose that I was tired and I wanted to be the referee. After a few minutes, the lesson bell rang. We entered the classroom" (Observation, Emirhan, 1, 17.01.2011).

Cem, who was sitting right behind me couldn't see the board because of me and was jealous of Furkan as I didn't sit nearby him. Thus, he turned to Rasim teacher and said: "*Teacher! Furkan's teacher both talks too much like Furkan and interrupts the lesson*" This caused a short chuckle in the classroom (Observation, Furkan, 2, 03.01.2011).

Azra's teacher; "My inclusive student Azra, plays games with her friends and spends time with them. As I said before, even if she has language inadequacy and difficulty in comprehending what she reads, it doesn't show that she has an antisocial personality. Therefore, I find her social aspects as well-developed" (Interview, Aynur Demir, 6, 21.03.2011).

This is an indicator of the desire to peer adaptation and willingness to time with their non-disabled peers.

### **Effects of the Inclusive Education Environment on the Students with Special Needs**

The children were loudly counting "*one, two, three*" while playing hopscotch. I told: "*Azra, you are playing very well. How are you?*" She smiled and rushed into the classroom. One of her classmates said: "*Teacher, she doesn't talk to strangers. She always behaves like that*" (Observation, Azra, 1-2, 27.12.2010). As of the environment they receive education, inclusive students may behave timidly and have some difficulties in the adaptation process.

Emirhan's teacher: "We sometimes have difficulty in controlling Emirhan's anger. Sometimes he berserkly leaves away the class. When I get angry with him, he doesn't behave like that. When I try to behave nice and positive, he makes the most of this opportunity" (Interview, Rasim Kılıç, 6, 21.03.2011).

The effect of inclusive environment on students with special need is great. The events experienced in this climate can set a model for students with special needs. Again one day, as soon as I entered the schoolyard, I noticed Samet. He obviously was under the influence of a fight that he watched or saw

in a game as he was hitting whoever came nearby him with the pencil and saying: *"I beat you, too. You are not alive. I won."*

"Enes, who was sitting at the very back of the class, came to me. "What is your branch, my teacher?" I said: "I am a classroom teacher just like yours" He asked: "Are you Azra's teacher?" When I said: "Yes", he started to backbite Azra. He said: "I don't like her. She never talks. The teacher calls her to the chalkboard, she never answers. I get angry with her." I told him not to think like that. Azra fell behind the lessons and he should help her. He told me: "OK, then" and went back to his seat (Observation, Azra, 1-2, 03.01.2011).

"Emirhan was continuing solving math examples written on the board at his desk. I said: "Hi, Emirhan. What are you doing?" He answered: "I couldn't keep up with; I'm writing the missing notes. I am about to finish it". His classmate Caner: "Teacher, he writes too slowly and he is always late, thus he cannot go outside in the break time". Emirhan glared at his friend and kept on writing" (Observation, Emirhan, 1-3, 03.01.2011).

Inclusive students are affected from their environments and they challenge to adapt. Inclusive students who are not supported by their teachers and peers feel desire to isolate themselves consequently, they have ineffective and unproductive learning.

### **Inclusive Education Practices**

"Samet is my student who fulfills his responsibilities. He fulfills the tasks I give him as much as he understands. For this reason, I always tell his classmates: 'Use understandable words while speaking to Samet'. We overcome this challenge in this way.' Yet, sometimes he behaves stolid in the cases that he doesn't want to handle with. When I tell him that he should put the rubbish into the dustbin, he starts to speak about a different subject. When I tell him to finish his study, he asks: 'When will the lesson end? Has my mother come?' I think this case results from his attention deficit" (Interview, Mehmet Çalışır, 5-6, 21.03.2011).

Aynur Demir, teacher of our focus student Azra, explains some of the activities as follows:

"I give some responsibilities to my inclusive student Azra in order to improve her social aspects. She has responsibilities just like her classmates. I think, being an inclusive student does not mean being a special student. Inclusive student doesn't have to be different from the students that we define "normal". On the contrary, it requires hard work, dedication and being in compliance with them in order to accommodate themselves" (Interview, Aynur Demir, 7, 21.03.2011).

"The teacher Rasim Kılıç said that there was little time for the end of the lesson and told everyone to pour their dirty water into the washbasin and clean their desks in five minutes. When Furkan went to the washbasin, Ahmet told him: "Give it to me, let me pour the water and you clean my desk". Thus, they shared the tasks. Ahmet poured the water and Furkan cleaned the desk. When the bell rang at 2.30 p.m., the students hadn't finished tidying up yet. Some of the parents helped the students tidying themselves up" (Observation, Furkan, 1-2, 24.01.2011).

The important thing in inclusive practices is that the classroom teachers should manage the class well and take advantage of appropriate activities. A teacher who gives responsibilities among peers and make them cooperate will gain the inclusive student.

"Ms. Aysun, told her students to be quiet. They reviewed the banknotes and repeated their names. Azra could recognize 5 and 10 TL from now on. Asking for her other students to revise at home what they learnt in the class, the teacher asked Azra to relearn the names of the banknotes with her father at home" (Observation, Azra, 1- 2, 10.01.2011).

## Social and Cultural Experiences Encountered by the Inclusive Students

The bell rang after a short train game with the students. I said: "Yes. We arrived to the last station. Now everybody turns back to their seats and gets ready for the lesson". Furkan replied me nicely. "Teacher, I will go to my seat after I wash my hands" He went to wash his hands. He came to the classroom 1 minute later after the teacher. I told his teacher that he washed his hands so he was late. His teacher said: "OK, then. Go to your seat, artist!" (Observation, Furkan, 1-2, 27.12.2010).

Aynur teacher entered the classroom. She greeted the students. She started the lesson by saying "Have a nice lesson". Most of the students replied "Thanks" but some of them said: "Welcome Teacher". Azra just stood up. She seemed unwilling to speak. She saw me as a stranger in the classroom so she couldn't control her behaviors. I felt that she was under pressure because she repeatedly turned and looked at me (Observation, Furkan, 2-3, 27.12.2010).

Teacher Aynur, as promised, got the expected answers and took Azra to the playground in the backyard of the school as a reward. There were two swings, one slide, one climbing wall and one sandpit in the playground. First of all, Azra went down the slide with her teacher. Then she expressed her willingness to swing by stating: "Please swing me my teacher". Azra was speaking so fluently at the time of playing. Actually it seems more appropriate to teach Azra through dramatizing and game-like activities. Here, the importance of the game emerges. At the end of the lesson, Azra's father picked her up. Aynur Teacher: "Today, Azra made me really happy. She completed all tasks I gave. I congratulate her, Sir" (Observation, Azra, 1-2, 07.03.2011).

## Factors Affecting the Success of Inclusive Education

"Our classroom is quite big and spacious but if the population was a bit lower in number, I could have more chance of one-to-one training with each student including Azra" (Interview Aynur Demir, 5, 21.03.2011).

Teachers' attitude towards the inclusive students is of vital importance. Embracing them will increase the student's success and help to ensure adaptation. Observations support these cases:

Rasim teacher narrates the challenges he experienced in carrying out an effective inclusive education as follows:

"The only challenge I experience is that I have to prepare an extra lesson plans for my inclusive student Furkan. And it takes very long time to write them. I don't know which plans I should study; my plans or Furkan's plans. Both are my responsibility but the only difficulty for me in inclusive practices is preparing the plans" (Interview, Rasim Kılıç, 6, 21.03.2011).

"The course hours should be eligible in the classrooms in which the inclusive education is carried out. To me, the teacher should devote more time for inclusive student and now that it is being carried out, it should be up to the hilt. Families should be patient and know that it will take time to prove development. School administrators should enhance the classroom conditions and tailor the number of students. The most important thing is that school-family-teacher triangle should be formed well in order to strengthen the relationship between the teacher and the inclusive student (Interview, Mehmet Çalışır, 9, 21.03.2011).

## Elements of Qualified Inclusive Education

One of the basic elements of qualified inclusive education is the teacher who does his/her job well and devotes time for the activities to facilitate student's learning. Observations support this as follows:

"Azra has difficulty in pronouncing the letters 'S' and 'R'. Knowing this, the teacher took the pre-prepared worksheets. She said to Azra: "Today, we are going to read these writings together with you. And she showed the first paper to Azra; 'As-sa, Es-si, us-su, is-si, üs-sü'. They pronounced the letter 'S' in this way where the letter 'S' is in the last letter of the first syllable and in the first letter of the second syllable. Azra pronounced the letter 'S' as the letter

‘Ş’. It seems that she can handle this case in the process of time. Then, they gave examples of ‘S’ from nature. The teacher imitates how the snake makes sound and asked Azra to say ‘tsssss’. After the practice with ‘S’ letter finished, they started to practice the letter ‘R’. The teacher said that the dog makes ‘hrrrrr’ sound when it gets angry; afterwards, the teacher wanted Azra to imitate this dog sound. Azra tried her best but she could only say ‘hıvvvv’ (Observation, Azra, 1-3, 21.02.2011).

“Regardless of our strong relationship with the families, I can’t help reproaching them. In fact, it will be a constructive reproach. Sometimes parents are overprotective towards their children. For this reason, we may encounter some challenges. Especially if the child has a handicap like Furkan, the family becomes extremely protective. Let the child become self-sufficient (Interview, Rasim Kılıç, 9, 21.03.2011).

Ms. Aynur articulates that she has participated in some in-service training programs organized by Provincial Directorate for National Education. She says that she doesn’t have a good grasp of this issue however; she claims that she has enough background knowledge about inclusive education.

Another involved teacher Mr. Rasim indicates, just like Mehmet teacher, he hasn’t participated in any in-service training on inclusive education before. Yet, he says that he has been a classroom teacher for years and he has many students with physical and intellectual disabilities. Therefore, he gets used to any challenge that emerges.

### **Responsibilities of All Stakeholders in the Milieu for Effective Inclusive Education**

“At schools, students with ‘normal’-progress should be educated not to mock at the disabilities of their peers with special needs. In this regard, non-disabled children may be asked to devote time to their inclusive peers in break time and exhibit positive attitudes towards them” (Interview, Aynur Demir, 8, 21.03.2011).

Rasim teacher addresses the issue of inclusive education as:

“The school administrators have enough knowledge about inclusion. Furthermore, they know that inclusive education will be more effective in a comfortable classroom with little number of students. Our manager supports me on this point. There are 15 students in my class and I can easily take care of each of my students. Even, there are resource rooms in the school for the inclusive students with severe disabilities. We often share our opinions with the teacher of that class. It is beneficial for both of us” (Interview, Rasim Kılıç, 7, 21.03.2011).

### **Activities Facilitating the Efficacy of Inclusive Education**

Avoiding generalization, Mehmet teacher prefers talking about his own inclusive student Samet, arguing that he spends most of his time with him thus; has an opportunity to develop enough awareness on his behaviors:

“Samet is a willing and diligent student with autism. He fulfills the tasks as best as he can. So, I try my best to practice socialization and adaptation activities with Samet as much as possible. I think Samet should have social life skills lesson instead of math or science and technology (Interview, Mehmet Çalışır, 5-6, 21.03.2011).

Kadriye teacher indicates that Emirhan had inclusive education in different environments: “He has lessons with school counseling teacher on certain days of the week. He focuses on the subjects that he is in special need in those times and tries to make up his deficiencies. In the other times, he spends time with me and his friends in the classroom. I get support from the counseling teacher when I can’t manage” (Interview, Kadriye Dolaman, 7, 21.03.2011).

“Ministry of National Education should improve the conditions of involved teachers in inclusive education so as to make inclusive practices attractive for them (Interview, Aynur Demir, 9, 21.03.2011).

"I can demand a larger classroom for inclusive education from the school administrators. To this end, I may have a chance to practice inclusive activities more comfortably" (Interview, Kadriye Dolaman, 7, 21.03.2011).

Lerzan teacher tries to teach the antonyms through game-based activities in order to ensure comprehension and provide enjoyable learning atmosphere. She said to Emirhan: "Now, I'm going to tell you a word and you'll reply me with its antonym. If you give the right answer, you gain the right to ask me a question, ok?" Emirhan liked this practice. They started in turn. Ms. Lerzan utters: "Then, I'm beginning. Hottttt". Emirhan replied: "Cold" and he smiled. Now it was Emirhan's turn. Ms. Lerzan pointed her finger to give Emirhan an example when Emirhan was thinking: "hmmmm". Pointing to the ceiling the teacher was trying to explain the word "High" by raising her hand. Emirhan said: "I found. High". The teacher congratulates him: "Well done handsome boy! Now, my answer is Low." The game went on like that for a few minutes. At the end of the game, the teacher asked Emirhan: "Now, let's write down the words we found together with you". Although Emirhan was reluctant, he then wrote down the words by the help of Ms. Lerzan and they finished the lesson together (Observation, Emirhan, 1-3, 21.02.2011).

"At first, if you ask me, an inclusive student should spend much time with his friends. I never discriminate my inclusive student from their 'normal'-progress peers. Samet sits with his non-disabled friends, eats his lunch together with them, plays games with them in playtime. These are what I can do as far as I know. However, there is absolutely more and will be (Interview, Mehmet Çalışır, 9, 21.03.2011).

## Discussion and Results

According to Landers (2002); people are social beings by nature. They interact with other people in every stage of life. Children improve their knowledge through social interaction with their social environment. In all cultures, healthy and 'normal'-progress children starting from an early age build relationship with their social circle. Considering the aforementioned benefits of social adaptation and social competence, Hartup (1978) fosters debate on the fact that socially immature children exhibit late maturation, tendency to violence and poor anger management. As soon as the education year starts, behavioral changes occur among children. This may stem from the reason that the children take their peers as model and behave in accordance with what they learn in the classroom environment. The foregoing discussion implies that being an inclusive student refers not only being together with non-disabled students but also means taking part in the same activities with them thus; being an individual sharing the same culture together with their 'normal'-progress peers. Thereupon, inclusive students are affected by the experiences in the school culture, taking their peers as model and are pleased to have education in their milieu. Mowder and Widerstrom (1989) provide ample support for the assertion that individuals with developmental disorder proved to exhibit self-improvement when they share the same environment with their peers and have opportunity to interact with them.

Overpopulation and physical structure in the inclusive classrooms impede the efficacy of inclusive education. Physical conditions of the buildings in which inclusive education is carried out are the critical elements pathway to effectiveness. These conditions entail the classroom and the materials used in the inclusive education. And all the property in the classroom is included. Adjusting the physical infrastructure has direct effects on the behaviors (Lewis and Doorlag, 1987; Cit: Çayır 2009).

In her study, Turhan (2007) propounds that 'normal'-progress students are averse to receive education together with the inclusive students. Accordingly, she supports the view that teaching inclusive students in a different learning environment will have positive effect on both sides. On the other hand, some students articulated that they are pleased to share the classroom with their inclusive

peers. In line with this, it can be suggested that inclusive education are to be well-defined to the 'normal'-progress individuals. In his study, Güleriyüz (2009) observes that a number of participant students take advantages of the classroom cooperation and non-disabled students have mild attitude towards the disabled students. Most of the school managers indicate that they conduct contact meeting for the students on the inclusive education for all those who are not at a disadvantage (Uzun 2009).

Cited from Darica, Güleriyüz (2009) portrays the issue that students labeled as 'normal' and the students with special needs affect one another in many directions correspondingly, they have opportunity to self-improvement in their developmental areas. In other words, students with special needs get benefit from each other by observing the 'normal'-progress students, taking them as a model, imitating, cooperating, sharing and interacting with them. Henceforth, special education becomes effective in inclusive education. Some of the main factors affecting the success of inclusive education are the classroom practices of the teachers, teaching techniques, their attitude towards inclusive students and the adaptation of the disabled students with the non-disabled ones. Based on the findings obtained from 'normal'-progress students, it would be fair to articulate that inclusive students do not pose a problem for the 'normal'-progress students in social aspects however; it is observed that they distract the concentration of the others in the course hours in the classroom (Kaya, 2007).

Regarding the inadequate social skills and competence of the disabled learners, it is of capital importance to identify their social problems so as to assist them to apply what they have learnt, to cope with the social problems and ensure the peer acceptance (Gresham, 1987). Moreover, social acceptance of these learners is of vital importance. Positive attitude and constructive approach of the social environment towards inclusive students affect the success of inclusive students positively.

Önder (2007) puts forward the claim that involved teachers do not have sufficient background knowledge on inclusive education; they do not make any pedagogical arrangements for the inclusive students, they do not take advantage of special education support services and even they have negative attitude towards inclusive education and inclusive students. Classroom teachers having inclusive students in their class only get help from counseling teachers and do not get any support from the external experts (Nizamoğlu 2006). School, parents, involved teachers and peer cooperation lie at the heart of the inclusive education. In the light of obtained findings, two main key elements have emerged; enjoyable learning environment shared by disabled and non-disabled students and the school administrators who provide opportunity to create this atmosphere. In Uzun's study (2009), results reveal that most of the interviewee school managers indicate that they conduct contact meeting for parents of both disabled and non-disabled students on the inclusive education.

As conclusion, *"School, parents, involved teachers and peer cooperation"* lie at the heart of the effective inclusive education. In this study it is concluded that positive attitudes of the 'normal'-progress students towards the students with special needs has positive effect on the efficacy of inclusive education. Additionally, it is apparent that inclusive education facilitates both academic and social achievement of the learners and serves its purpose when the parents, school administrators and the teachers duly perform their duties collaboratively. It is an urgent need to enhance the physical conditions wherein the inclusive education occurs. Inclusive students should be provided with a well-organized education including classrooms with large, under populated and favorable physical conditions. School administrators, parents, peers, staff and classroom teachers, in particular are to be equipped with a necessary knowledge on inclusive education. Especially, classroom teachers should be offered in-service training programs on different disability groups. Perception of the 'normal'-progress learners and their parents on inclusive education is of capital importance. Once the inclusive education is applied in the classroom, non-disabled students and their parents are the ones to be

informed about the issue providing confirmatory evidence that those non-disabled students are not burden but an opportunity for the classes they are welcomed in. Social environment in which both disabled and non-disabled students can share learning atmosphere together are to be structured in the classroom and school culture. There shouldn't be over 2 inclusive students for each classroom. The main responsibility of the school, peer, teacher, parents, administrator and the milieu is to ensure the achievement of the inclusive student. Parents should be in cooperation with teachers, peers, school administrators and the social environment should all embrace the inclusive student. Working conditions of the classroom teachers offering inclusive education should be improved. Additional course fee can be paid for the involved teachers or they can receive premium in certain periods of time. Students identified as 'normal' and 'students with special needs' highlighted with an apostrophe in the relevant literature should be examined for whom they are 'normal' and what are the criteria to label them as 'normal' and *students with special needs*.

### References

- Batu, S. and Kırcaali-İftar, G. (2005). *Inclusion*. Ankara: Kök Publishing.
- Bilen, E. (2007). *Primary school teacher's opinions about the problems they are facing during the integration activities and their solution proposals*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül University: Graduate School of Educational Sciences. Izmir.
- Cavkaytar, A. et. al., (2010). *Family education and guidance in special education*. Ankara: Maya Akademi Publishing and Educational Counseling.
- Çayır, A. (2009). *An examination of social adaptation skills of a third grade student with learning disability in an inclusive classroom*. Unpublished master's thesis, Selçuk University: Graduate of Social Sciences Konya.
- Çolak, A. (2009). *Defining the social competence characteristics of an elementary school with inclusive education and improvement studies*. Anadolu University: Faculty of Education Press. No: 110.
- Dale H. S. (2009). *Learning theories*. (Trans: Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Publishing.
- Diken, H.İ. and Cavkaytar, A. (2006). *Introduction to special education*. Ankara: Kök Publishing.
- Ertürk, S. (1991). *Program development in education*. Ankara: Meteksan Printing.
- Eripek, S. et. al. (1997). *Children with special needs introduction to special education*. Ankara: Karatepe Publishing.
- Eripek, S. (Eds.). (2009). *Special education and inclusive practices*. Eskişehir: Anadolu University Press No: 1770.
- Ertunç, N. E. (2008). *The evaluation of inclusive secondary school physical education teachers knowledge on inclusive education, their opinion about disabled students in their classrooms*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Gülyüz, O. Ş. (2009). *Evaluation of disabled students who are in inclusive education and their problems which are faced with their peers*. Unpublished master's thesis, Selçuk University: Graduate School of Social Sciences, Konya.
- Gresham, F. M., and Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessment of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of school Psychology*, 25(4), 367-381.
- Hartup, W. W. (1978). Children and their friends. *Issues in childhood social development*, 130-170.
- Karasar, N. (2009). *Scientific method of research*. Ankara: Nobel Publishing.
- Kaya Gülsün, G. (2007). Determination of the mentally disordered integration student's effects toward regular

- students (A case study in schools of Kocaeli). Master's thesis, Beykent University: Graduate School of Social Sciences, İstanbul.
- Landers, C. (2002). Gender socialization in early childhood. draft working document for review and discussion. *Education and Gender Sectors Program Division, Unicef. New York*: 26, 33-34.
- Ministry of National Education (MoNE). (2006). Special education services legislation. [Available online at: <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/>], Retrieved on February 02, 2011.
- Ministry of National Education (MoNE). (1997). *Statutory decree numbered 573 on special education*. [Available online at: <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/>], Retrieved on February 02, 2011.
- Mowder, B., Widerstrom, A., Sandall, S. (1989). School psychologists serving at-risk and handicapped infants, Toddlers, and their families, *Professional School Psychology*, 4(3), 159-171.
- Nagy, H., Bencsik, K., Rajda, C., Benedek, K., Beniczky, S., Keri, S., Vecsei, L. (2006). The effects of reward and punishment contingencies on decision-making in multiple sclerosis. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 12(04), 559-565.
- Nizamoğlu, N. (2006). *The competencies of primary school teachers in integration practices*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal University, Bolu.
- Önder, M. (2007). *To determine the educational adaptations of class teachers for inclusive students with mental disabilities*. master's thesis, Abant İzzet Baysal University: Graduate School of Social Sciences, Bolu.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Effective inclusion practices. (In the light of new primary education curricula and teacher competencies)*. Ankara: Ekinoks Educational Counseling.
- Sucuoğlu, B. and Kargın, T. (2006). *Inclusive practices in elementary education*. İstanbul: Marpa Kültür Publishing.
- Sucuoğlu, B. and Kargın, T. (2010). *Inclusive practices in elementary education*. Ankara: Kök Publishing.
- Turhan, C. (2007). *The opinions of students with normal development in primary schools towards inclusion*. Unpublished Master's Thesis, Anadolu University: Eskisehir.
- Uzun, G. (2009). *Role of primary school principals in inclusion applications and their views and suggestions related to inclusion applications*. Unpublished master's thesis, Maltepe University: Graduate School of Social Sciences, İstanbul.
- Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2008). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.
- York, J. and Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: perspectives of educators, parents and students, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44.