

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN 1303 - 6475

Hesap Verebilirlik Modeli
Sanal Zorbalık
Öğrenme Ortamları Profili
Uyarlanabilir Öğrenme
Örgütsel Öğrenme

20

Aralık 2011, Cilt 10, Sayı 20
December 2011, Volume 10, Number 20



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

BAŞ EDITÖR (EDITOR-IN-CHIEF) Dr. Nurettin Şimşek
YARDIMCI EDITÖR (ASSOCIATE EDITOR) Dr. Özlem Çakır

ARAŞTIRMA EDITÖRÜ (RESEARCH EDITOR) Dr. Bekir Özer
İNCELEME EDITÖRÜ (REVIEW EDITOR) Dr. Cem Babadoğan

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Dr. Cem Babadoğan, Ankara Üniversitesi
Dr. Özlem Çakır, Ankara Üniversitesi
Dr. Akif Ergin, Başkent Üniversitesi
Dr. Bekir Özer, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Üniversitesi
Dr. Soner Yıldırım, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Hale Ilgaz (Sekreter) Ankara Üniversitesi

HAKEM VE DANIŞMA KURULU / REFEREE AND ADVISORY BOARD *

Dr. Gönül Akçamete, Ankara Üniversitesi
Dr. Buket Akkoyunlu, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Yavuz Akpınar, Boğaziçi Üniversitesi
Dr. Meral Aksu, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Yahya Akyüz, Ankara Üniversitesi
Dr. Ayfer Alper, Ankara Üniversitesi
Dr. Müge Artar, Ankara Üniversitesi
Dr. İnayet Aydın, Ankara Üniversitesi
Dr. Cem Babadoğan, Ankara Üniversitesi
Dr. Hasan Bacanlı, Gazi Üniversitesi
Dr. H. İbrahim Bülbül, Gazi Üniversitesi
Dr. Sabri Büyükdüvenci, Ankara Üniversitesi
Dr. Şener Büyüköztürk, Başkent Üniversitesi
Dr. Özlem Çakır, Ankara Üniversitesi
Dr. Figen Çok, Ankara Üniversitesi
Dr. Özcan Demirel, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Ali Dönmez, Ankara Üniversitesi
Dr. Hüsnü Enginarlar, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Münire Erden, Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Akif Ergin, Başkent Üniversitesi
Dr. Mustafa Ergün, Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. İbrahim Gökdaş, Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Barbara Grabowski, Penn State University
Dr. Sibel Güneysu, Başkent Üniversitesi
Dr. Tanju Gürkan, Girne Amerikan Üniversitesi
Dr. M. Barış Horzum, Sakarya Üniversitesi
Dr. Ayşe Çakır İlhan, Ankara Üniversitesi
Dr. David Jonassen, University of Missouri
Dr. Sema Kaner, Ankara Üniversitesi
Dr. Fitnat Kaptan, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Tevhide Kargın, Ankara Üniversitesi
Dr. Cahit Kavcar, Ankara Üniversitesi
Dr. Ercan Kiraz, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Hüseyin Korkut, Akdeniz Üniversitesi
Dr. Tiffany A.Koszalka, Syracuse University
Dr. Adnan Kulaksızoğlu, Marmara Üniversitesi
Dr. Mehmet Kurt, Ankara Üniversitesi
Dr. Ömer Kutlu, Ankara Üniversitesi
Dr. M. David Merrill, Utah State University
Dr. Ahmet Ok, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Selahiddin Öğülmüş, Ankara Üniversitesi
Dr. Bekir Özer, Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Alexander Romizowski, Syracuse University
Dr. Norbert M. Seel, Freiburg University
Dr. J. Michael Spector, Syracuse University
Dr. Engin A. Sungur, University of Minnesota
Dr. Hasan Şimşek, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Nurettin Şimşek, Ankara Üniversitesi
Dr. Mine Tan, Ankara Üniversitesi
Dr. Ezel Tavşancıl, Ankara Üniversitesi
Dr. Necmettin Teker, Ankara Üniversitesi
Dr. Ata Tezbaşaran, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Hasan Ünder, Ankara Üniversitesi
Dr. İbrahim Yıldırım, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Soner Yıldırım, Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Dr. Rauf Yıldız, Yıldız Teknik Üniversitesi

**Soyadı alfabetik sırasnda / In alphabetical order*

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA

ALTI AYLIK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

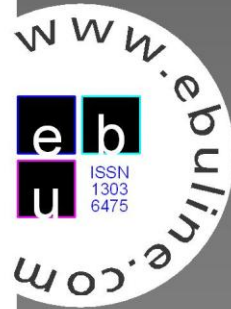
ISSN 1303 - 6475

Current Abstracts, EBSCOhost,
Education Research Complete,
Education Research Index,
Educational Technology Abstracts,
Educational Research Abstracts Online,
TOC Premier
ASOS Index
Türk Eğitim İndeksi'nde
indekslenmekte ya da özetlenmektedir.

Abstracted or indexed in:
Current Abstracts, EBSCOhost,
Education Research Complete,
Education Research Index,
Educational Technology Abstracts,
Educational Research Abstracts Online,
TOC Premier
ASOS Index
Türk Eğitim Index.

December 2011, Cilt 10, Sayı 20
Aralık 2011, Volume 10, Number 20

20



EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE
SEMIANNUAL JOURNAL ON EDUCATIONAL SCIENCES

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERGİSİ

JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES AND PRACTICE

ISSN 1303-6475

HAKEMLİ, ALTI AYLIK DERGİ / REFEREED, SEMIANNUAL JOURNAL

Yayıncı / Publisher

EĞİTİM BİLİMLERİ VE UYGULAMA DERNEĞİ

Yönetim Kurulu Adına: Nurettin Şimşek

Sorumlu Müdür / Responsible Director

İbrahim Gökdaş

Halkla İlişkiler / Marketing

Özlem Çakır

market@ebuline.com

Dizgi / Typesetting

S. Güzin Mazman

Web Tasarım / Web Design

İbrahim Yıldırım, Denizler Yıldırım

Grafik Tasarım / Graphical Design

Pınar Nuhoglu

Redaksiyon / Proof Reading

Hale Ilgaz, Mehmet Kurt, Meltem Eryılmaz

Uluslararası İlişkiler / International Relations

Hale Ilgaz

Yönetim Yeri / Headquarters

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği

İnkılap Sokak 3/7 Kızılay, Ankara

Web

www.ebuline.com

Edinme / Subscription

Eğitim Bilimleri ve Uygulama Derneği üyelerine ücretsiz dağıtılır.

İletişim Adresi / Address for Correspondence

PK 19 Dikimevi, 06600 Ankara, Türkiye

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma / Research

İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Kamu Ve Özel İlköğretim Okulları İçin Bir Hesap Verebilirlik Modeli / An Accountability Model for Public and Private Primary Schools Through the Perceptions of Primary School Teachers and Administrators.....107-138

Züleyha Ertan Kantos, Ali Balcı

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba Ve Mağdur Olma Düzeylerinin Okul Türü ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi / Examination of Cyber Bullying And Suffering Levels of Secondary School Students According to School Type And Gender.....139-159

M. Barış Horzum, Tuncay Ayas

Liselerin Öğrenme Ortamı Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Kümeleme Analizi Çalışması / A Cluster Analysis Study of Profiling Learning Environments in Turkish High Schools161-179

Köksal Banoğlu, Dr. Mustafa Çakır

Hiper Ortamlarda Uyarlanabilir İçerik Ve Uyarlanabilir Gezinmenin Öğrenci Doyumu Ve Bilişsel Yüke Etkileri / The Impacts of Hypermedia on Satisfaction and Cognitive Load of Students by Using Adaptive Presentation and Adaptive Navigation.....181-195

Meltem Eryılmaz

A Comparison of Regular High Schools and Vocational High-Schools in Terms of Organizational Learning Levels / Genel Liseler ve Meslek Liselerinin Örgütsel Öğrenme Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması.....197-217

Sezer Köse Biber, Burak Şişman, Sevinç Gülseçen

Bölüm Editörü

Prof. Dr. Bekir Özer
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
bekir.ozar@emu.edu.tr

**İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin
Görüşlerine Göre Kamu ve Özel İlköğretim Okulları İçin
Bir Hesap Verebilirlik Modeli**

**Ortaöğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba ve Mağdur
Olma Düzeylerinin Okul Türü ve Cinsiyet Açısından
İncelenmesi**

**Liselerin Öğrenme Ortamı Profillerinin Belirlenmesine
Yönelik Bir Kümeleme Analizi Çalışması**

**Hiper Ortamlarda Uyarlanabilir İçerik ve Uyarlanabilir
Gezinmenin Öğrenci Doyumu ve Bilişsel Yüke Etkileri**

**A Comparison of Regular High Schools and Vocational
High Schools in Terms of Organizational Learning
Levels**

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE KAMU VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARI İÇİN BİR HESAP VEREBİLİRLİK MODELİ

Dr. Züleyha Ertan Kantos

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Ali Balcı

Ankara Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirmek ve geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin Türkiye'deki öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemektir. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin geliştirilen hesap verebilirlik modelinin boyutlarına ilişkin görüşleri; “okul türü” değişkenine göre “Kim hesap vermelidir?” sorusuna verdikleri yanıtlara dayanılarak betimlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre özel okulda ve kamu okulunda çalışan öğretmen ve yöneticilere göre; öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler hesap vermelidir. Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir. Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir. Öğrenci başarımlarını öğretimi ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir. Sonuçta her iki eğitim kurumunda yöneticilerin hesap vermesi gerektiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Hesap verebilirlik, Eğitimde hesap verebilirlik, Sosyal sorumluluk.

AN ACCOUNTABILITY MODEL FOR PUBLIC AND PRIVATE PRIMARY SCHOOLS THROUGH THE PERCEPTIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS AND ADMINISTRATORS

Dr. Zuleyha Ertan Kantos
Ministry of National Education
Dr. Ali Balci
Ankara University

Abstract

The purpose of this research is to develop an accountability model for the public and private primary education schools that are connected to the Ministry of National Education and to determine the views of the teachers and the administrators in Turkey pertaining to the accountability model that has been developed. The research has been realized in the scanning model. The views of the administrators and the Teachers that have participated in the research pertaining to the dimensions of the accountability model that has been developed have been described by depending on the replies that they have given to the “Who should render an account?” question in accordance with the “school variety” variable. The Teachers in the public and private primary education schools should render an account in accordance with the results of the research in the article of developing the research skills of the students in accordance with the thoughts of the teachers and the administrators that are employed in the private schools and the public schools. The administrators in the public and private primary education schools should render an account on giving importance to the democratic principles in the school management article. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the respecting the differences in the school society article. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the use of the success data of the students in informing pertaining to training and development article. In the end, it has been determined that the administrators of both education organizations should render accounts.

Keywords

Accountability, Educational accountability, Social responsibility.

GİRİŞ

Dünyadaki bağlamsal ve konjoktürel değişme ve gelişmeler, (yeni kamu yönetimi, anlayışı, küreselleşme olgusu, Avrupa Birliği olgusu, bilgi ve bilişim teknolojisindeki değişme ve gelişmeler vb.) örgütlere yeni gelişme ve yenileşmeler olarak yansımıştır. Modern çağın ilk yıllarında örgütlerin varlık nedeni, yalnızca amaçlarını gerçekleştirmek olarak görülürken, zamanla çalışanlarının gereksinimlerinin karşılanmasına da vurgu yapıldığı görülmektedir. Çalışanların makinenin birer parçası olarak değil, sosyo-kültürel birer varlık olarak görülmeye başlanması, çalışanların da hesaba katılmasını gerektirmiştir. Bu bağlamda örgütlerin toplum ve çalışanları ile ilişkileri, geçmişten günümüze farklılaşarak gelmiştir. Böylece, günümüzde örgütler yalnızca kendi varoluş nedenine hizmet etmenin dışında, çalışanlarına, çevreye, topluma ve etik değerlere karşı da sorumlu hale gelmiştir.

Bağlamsal gelişmelerden biri olan küreselleşmenin örgüt yapılarının değişmesinde önemli etkileri oluşmuştur. Küreselleşme ile birlikte hem bireylerde, hem de örgütlerde değişiklikler ortaya çıkmıştır. Bunlar; yaşam şekillerinde ve sosyal ilişkilerde, teknolojiye ve medya araçlarında, çevre sorunlarında, nüfusta, değerlerde meydana gelen gelişmeler ve değişiklikler ile göçler sonucu yaşam ilişkilerinin uluslararası bir olgu haline gelmesidir (Hesapcıoğlu, 2004). Bu bağlamda, ekonomik gelişmeler ve politikalar sonucu, bazı kavramlar tartışılmaya başlanmıştır. Bu kavramlar arasında; katılımlı yönetim, hesap verebilirlik, performans değerlendirme, özelleştirme, merkezîyetçilik, etkililik, standartlar, çeşitlilik, özerklik, sosyal adalet, sosyal sorumluluk yer almaktadır. Bunların arasında, son yıllarda üzerinde önemle durulan kavramlardan biri de katılımlı yönetimdir (Governance). Katılımlı yönetim bir toplumsal-politik sistemdeki ilgili bütün aktörlerin ortak çabalarıyla elde edilen sonuçların oluşturduğu yapı, düzen veya süreç olarak tanımlanabilmektedir (Bozkurt, Ergun ve Sezen, 1998). Katılımlı yönetim, katı bürokrasiye karşılık esnek yönetimi; merkezi yönetime karşılık da yerinden yönetimi benimser. Ayrıca, sorumluluk halkasını genişleterek, yönetici ve bürokratları yalnızca kurallara uymakla değil, eylemlerinin sonuçlarından da sorumlu tutar. Devletin faaliyet alanlarını sınırlar, katılımcılığı ve piyasa mekanizmalarını teşvik eder (Bilgiç, 2008). Alanyazında, katılımlı yönetimin bir süreç haline gelebilmesini sağlamak için, birbirini tamamlayan sekiz öğeye ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır. Bunlar; saydamlık, hesap verebilirlik, katılımcılık, cevap verebilirlik, hukukun üstünlüğü, etkinlik, eşitlik ve stratejik vizyondur (Akçakaya ve Yücel, 2009). Bu bağlamda, hesap verebilirlik, katılımlı yönetimin önemli öğelerinden biridir.

Hesap verebilirlik alanyazında farklı şekillerde tanımlanmıştır. Hesap verme kavramı “bir hizmetin sağlayıcısı ile ödüllendirme, cezalandırma ya da hizmet

sağlayıcıyı değiştirme gücüne sahip olan kurucu arasındaki ilişki biçiminde tanımlanmaktadır (Ahearn, 2000). Hesap verebilirlik, önemi veya değeri olan bir işi ya da performansı başardığımızın veya başaramadığımızın nedenini açıklamaktır. Hesap verebilirlik, örgütün amaçlarına ulaşılıp ulaşılamadığı; yönetimin ve kontrolün yapılış biçimi konularında doğruluğu kesinleşmiş bilgileri zamanında ve gerektiği kadar sağlayıp sağlamadığı sorunuyla da ilgilenir (Sayıştay, 1999, 2004). Hesap verebilirlik, bir işi, görevi gerçekleştirmek için kamu ya da özel kaynakları kullananların, kaynakları emanet edenlere, kaynakların kullanımı ve görevin nasıl ve ne oranda yerine getirildiği ile ilgili açıklamada bulunma zorunluluğudur (Baş, 2005). Hesap verebilirlik demokrasi ile bürokrasinin iç içe geçmesi, uzlaştırılması, yönetimin özellikle mali ve performansla ilgili konularının yanı sıra, gücün ve otoritenin halkın katılım ve demokratik istekleri yönünde tavır sergilemesi ya da toplumun yöneticilere karşı azalan güveninin yeniden kazanılmasının bir yöntemidir (Balci, 2008). Hesap verebilirlik, bireyin hareket veya hareketsizliğinin nedenini açıklaması veya cevap vermek zorunluluğu hissetmesi ve yaptığı işin sonuçlarından sorumlu olmasıdır (Baydar, 2004).

Hesap verebilirlik, alanyazında, katılımlı yönetim ile ilgili kavramlar arasında çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü hesap verebilirlik; işin en iyi şekilde yapılıp yapılmadığına, çoğunluğun yanında azınlığın da hakları olduğuna, farklılığın bir zenginlik olduğuna, emeklerin bir karşılığının olması gerektiğine, herkesin öğrenebileceğine fakat herkesin her mesleği yapamayacağına, bunun için öncelikle o bireyin mesleğin standartlarını karşılaması gerektiğine, yolsuzluğun ancak saydamlık ve açıklamalarla önlenebileceğine ve eğitim hakkının eşit ve adaletli dağıtımına vurgu yapar. Dünyadaki yukarıda tartışılan çağdaş değişimler, örgütlerin bakış açısını değiştirmiş ve yaşamımızda hep var olan sorumluluk ve hesap verebilirliği, örgüt olmanın zorunluluğu haline sokmuştur. Zira hesap verebilirlikle örgüt, topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirip getirmediğini sorgularken, aynı zamanda kendisini değişim ve yenileşmeye zorlayarak, hayatta kalabilir.

Eğitimde Hesap Verebilirlik Sistemleri

Eğitim alanında temel olarak üç tip hesap verebilirlik sistemi vardır. Bunlar; Kurallara uyumluluk, meslek normlarına bağlılık ve sonuçlara dayalı çalışmadır (Anderson, 2005). Eğitimciler çoğunlukla üç hesap verebilirlik sistemini bir arada kullanmışlardır. İlk sistem, British Office for Standart in Education tarafından ortaya konulan düzenleme, kural ve yasalara uymayı gerektirmektedir. Endüstriyel bir eğitim modelinde, uyum sistemleri okulu sürdürülebilir süreçlerin somutlaşmış biçimi olarak görürler. Açıkça söylenirse, bu sistemde eğitimciler kurallara bağlılık konusunda bürokrasiye karşı sorumludurlar (Anderson, 2005).

İkinci sistem mesleki normlara bağlılık üzerine temellendirilmiştir. Belirgin ilkeler konusundaki geniş çaplı uzlaşma ve uygulamalar bir meslek olarak eğitimi yükseltmiştir. ABD’de, eğitim programı ve değerlendirme böyledir (Anderson, 2005).

Sonuca dayalı hesap verebilirlik sistemleri öğrenci performansına dayalıdır. Sonuçlara dayalı hesap verebilirlik sistemlerine ilişkin çözümler beş yönlendirici soruyu açığa çıkarmıştır (Anderson, 2005).

1. Öğrencilerden neyi bilmelerini ve neyi yapabilme konusunda yetenekli olmalarını bekliyoruz?
2. Öğrencilerin standartları gerçekleştirmelerinden ne düzeyde tatminiz?
3. Öğretmenler sınıflarındaki bütün öğrenciler üzerinde etkili olmak için nasıl hazırlanmaktadırlar?
4. Okulun başarıları, sonuçları konusunda ve bu sonuçlara okulun katkı düzeyi konusunda kamu nasıl ve hangi düzeyde bilgilendirilmektedir?
5. Toplum okulların performansları hakkında aldığı bilgiye nasıl cevap vermektedir?

Sonuç temelli hesap verebilirlik sistemleri halka yönelik bilgilendirmeleri, profesyonel norm sistemleri ya da uyum sağlamaktan daha çok kullanır. Sonuç temelli hesap verebilirlik sistemleri öğrenci performansına ilişkin sonuçlarla ilgili, ailelere ve kamuya yönelik geniş ölçekli iletişime dayanır. Bu sistemlerin çoğu kamuya dağıtmak üzere okul rapor kartları ya da okul profilleri hazırlarlar. Bu raporlar; okula devam, öğrenci davranışları, kurslara ve programlara katılım, öğrenci başına harcama gibi kaynaklara ilişkin bilgilerle birlikte öğrenci ya da öğrenci alt gruplarının performansına ilişkin özet bilgileri kapsar. Sonuç olarak sonuçlara dayalı hesap verebilirlik sistemlerinin performansı kamuoyu tarafından tanınmış ve ödüllendirilmiştir (Anderson, 2005).

Öğrencilerin ne öğrenecekleri ve bu öğrenmenin nasıl gösterileceği, sonuca dayalı hesap verebilirlik sistemlerinin beklentileridir. Böylece, tatmin edici standartlar, değerlendirme, öğretim araç-gereçleri, öğretim ve öğrenim stratejileri birbirine bağlantılı hale getirilmelidir, bu bağlantı sağlandığı ölçüde öğrencileri öğrenme imkânlarına olabildiğince yüksek düzeyde sahip olacaklardır (Anderson, 2005). Reeves’e (2005) göre norma dayalı sistem üç nedenden dolayı tehlikelidir ve makul değildir. Çünkü ne öğrenciye, ne ailesine ne de topluma, öğrencinin ne bildiği ile ilgili ya da yetenek alanında yeterlilik gösterip göstermediği konusunda bilgi verir. Bu sistem, çok yönlü öğrenci başarısını ölçemez. Norm temelli değerlendirmeler kapsamlı öğrenci başarısını nadiren ölçerler. Norm temelli değerlendirmelerin sonuçları kesin değildir. Değerlendirme sonucu çok başarılı olabilir ama bu geçici bir durumdur.

Standartlara dayalı reform ve hesap verebilirlikle ilgili stratejiler ABD eğitim sisteminin daha bütünleşik bir unsuruna dönüşürken hesap verme mekanizmasına ilişkin alan yazın ve araştırmalar da kuramsal derinlikle gelişmiştir. Hesap vermeye ilişkin alan yazın hesap vermenin ana yapılarının tanımlanmasından karmaşık sistemlerin anlaşılması için kuramsal temele dayalı yüksek kalitede hesap verme sistemlerinin geliştirilmesine doğru gelişmiştir (Le Floch, Taylor, Thomsen, 2006). Bu bağlamda okullarda hesap verebilirliğin temel nitelikleri aşağıdaki gibi tanımlanabilir (Englert, Fries, Glenn, Douglas, 2007):

1. Beklentiler ve açık standartlar,
2. Tüm öğrenciler için yüksek beklentiler,
3. Standartlarla birlikte, yüksek nitelikli değerlendirme standartlarının sıralanması,
4. Kaynakların sıralanması, destekleme ve gelişme için yardım,
5. Sonuçlara bağlı yaptırım ve ödüller,
6. Çoklu ölçümler,
7. Verileri, sorunların çözümleri için kullanma,
8. Halkın anlayabileceği veriler hazırlama,
9. Yaratıcılık ve bölgesel farklılıklar için esneklik, eşitlik ve dürüstlüğe izin vermek,
10. Paydaşları destekleme ve hizmet alma.

Türkiye’de eğitimde hesap verebilirlikle ilgili doğrudan çalışmalar olmamakla birlikte, standartlar, yerelleşme, nitelik, performans değerlendirme ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Sonuç olarak dünyada örgütler için belli hesap verebilirlik standartları oluşturulmuştur. Birçok örgüt hesap verme yükümlülüğünü SA 8000 ve onu temel alınarak İngiltere’de hazırlanan AA1000 belgesine göre düzenlenmektedir. Yukarıda verilen bilgilerde de görüldüğü gibi, hesap verebilirlik kavramı gün geçtikçe, hayatın her alanında, daha sık kullanılmaya başlanmıştır. Ancak, Türkiye’de eğitim örgütlerinde hesap verebilirlik konusu yeterince ele alınmamıştır. Bu çalışmanın problemini Türkiye’deki kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modelinin geliştirilmesi ve modele ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu bağlamda makalede; amacı, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirmek ve geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin Türkiye’deki öğretmen ve yönetici görüşlerini belirlemek olan bir çalışmanın sadece “kim hesap vermeli?” boyutuna ilişkin kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve

öğretmenlerinin cevaplarının okul türü değişkenine göre betimlenmesi yer almaktadır. Bu çerçevede makalenin amaçları şöyle ifade edilebilir.

1. Geliştirilen hesap verebilirlik modelinin; öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutlarında “kim hesap vermeli?” sorusuna kamu ve özel ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin cevapları nedir?
2. Modele ilişkin kamu ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin cevapları arasında fark var mıdır?
3. Modele ilişkin özel ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin cevapları arasında fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Bu çalışmada alan yazın ve Türkiye koşullarına dayanarak kamu ve özel ilköğretim okulları için bir hesap verebilirlik modeli geliştirilmiş ve geliştirilen hesap verebilirlik modeline ilişkin Türkiye’deki öğretmen ve yönetici görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu haliyle araştırma betimsel bir niteliktedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, il merkezlerinde bulunan Türkiye genelindeki kamu ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 20.024 okul yöneticisi ve 209.228 öğretmeninden oluşmaktadır. (<http://ilsis.meb.gov.tr>, 2005). Araştırmanın örneklemini ise 2028 okul yöneticisi ve 18003 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada örneklem oluşturulurken “çok aşamalı örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Bu aşamada öncelikle evren yedi coğrafi bölge temel alınarak yedi alt tabakaya ayrılmıştır. Her coğrafi bölgeden örnekleme alınan illerin seçiminde il merkezlerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri esas alınmıştır. Dinçer ve Özarslan’ın (2004), Devlet Planlama Teşkilatı adına yaptıkları “İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması” adlı çalışma ile il merkezlerinin gelişmişlik düzeyleri ve bu düzeylere göre gelişmişlik sıralaması belirlenmiştir. Bu çalışmada iller, DPT’nin çalışmasındaki göstergelerde olduğu gibi üç gruba ayrılmıştır. Gelişmişlik göstergesi ikinin üzerinde olan iller “Birinci Gelişmişlik Grubu”; 2 ile 1 arası olan iller “İkinci Gelişmişlik Grubu” ve 1’in altında olan iller de “Üçüncü Gelişmişlik Grubu” iller olarak değerlendirilmiştir. Örneklem, okulların bulunduğu bölgeler ve iller olmak üzere iki ölçüt (analiz ünitesi) temel alınarak; DPT tarafından belirlenen sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre coğrafi bölgeleri temsil etmek üzere, her bölgeden üçer il seçilerek belirlenmiştir. Her coğrafi bölgenin içerisindeki illerin belirlenmesinde, birinci (gelişmiş) ve ikinci (gelişmekte olan), üçüncü gelişmişlik

(az gelişmiş) grubundan birer il örnekleme alınmıştır. Her bir bölge içerisinde belirlenen üç ilin hangileri olacağına ise bölge içerisindeki illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması temel alınarak belirlenmiştir.

Daha sonra, farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükler ve % 95 güven düzeyine göre tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosundan yararlanılarak araştırma için gerekli olan örneklem çapı belirlenmiştir (Balci, 2004). Buna göre % 95 güven düzeyine göre araştırma için kamu okullarında 391 okul yöneticisi ve 395 öğretmene; özel ilköğretim okullarında ise 392 yönetici, 345 öğretmene ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin % 52.8'i kadın, % 47.0'i ise erkektir. Öğretmenlerin % 25.3'ünün 1-5 yıllık mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı eğitim fakültesi (% 50.2) mezunudur. Öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretmen yetiştiren kurumlar dışındaki diğer eğitim kurumlarından (% 11.8'i) mezun olması dikkat çekicidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 91.4'ü hesap verebilirlikle ilgili seminer almamışlardır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın ölçme aracı, geliştirilen hesap verme modelinin yapı ve içeriğinden oluşmaktadır. Diğer bir deyişle geliştirilen modelin yapı ve içeriği ölçme aracına dönüştürülmüştür. Araştırmanın hedef evrenini ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturduğu için okul yöneticileri ve öğretmenler için tek ölçme aracı hazırlanmıştır. "Hesap verebilirlik ölçeğinin" geliştirilmesi için, ilk olarak dünyadaki örnekler daha sonra ülkemizdeki örnekler incelenmiştir. İlköğretim okulları ile ilgili yasal metinler incelenmiştir. Bu yasal metinler ve alanyazındaki modellerden ilköğretim okullarının hesap verebilirliği belirlenmiştir. Daha sonra konu ile ilgili maddeler belirlemek üzere, dünyadaki araştırmalarda kullanılmış olan ölçekler taranmış ve hesap verebilirlikle ilgili bir madde havuzu oluşturulmuştur. Son olarak oluşturulan bu havuzdan ilköğretim okulları için uygun olabilecek maddeler seçilmiştir. Veri toplama aracı altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlardan, *öğrenci başarısı alt boyutu* 7 maddeden oluşmaktadır. *Sosyal adalet* alt boyutu 8. maddeden 15. maddeye kadar olan kısımdır. *Sosyal sorumluluk* alt boyutu 16. maddeden itibaren 20. maddeyi kapsamaktadır. *Okul geliştirme* alt boyutu 21. madde ile 26. maddeyi kapsamaktadır. *Okul İklimi* alt boyutu, 24. madde ile 34. maddeyi kapsamaktadır. *Ailelerle ilişkiler* alt boyutu 35. madde ile 41. maddeyi kapsamaktadır. Alt maddelerin her birisinde görüşü alınan kişiler soruları "Kim Hesap vermeli?", "Kime Hesap verilmeli?", "Neden Hesap verilmeli?", "Nasıl Hesap verilmeli?" sorularını temel alarak cevaplandırmışlardır. Danışmanla görüşüldükten sonra geliştirilmiş olan ölçme aracının içerik geçerliği için uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan ölçek sıralamalı olduğu için geçerlik ve güvenilirlik düzeyi, 15 öğretmen, 15 yönetici ve 15 veli ile görüşülerek test edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, kişisel bilgilerin analizinde yüzde ve frekans, katılımcıların görüşlerinin İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin modele ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın sınanmasında Kay-Kare tekniği kullanılmıştır. Manidarlık testlerinde $\alpha = .05$ düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında, araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, geliştirilen hesap verebilirlik modelinin; öğrenci başarısı, sosyal adalet, sosyal sorumluluk, okul iklimi ve ailelerle ilişkiler boyutlarında “kim hesap vermeli?” sorusuna verdikleri cevapların “okul türü” değişkenlerine göre betimlenmesi yer almaktadır.

Öğrenci Başarısı Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1’de görüldüğü üzere öğrenci başarısı alt boyutunda ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin “kim hesap vermeli?” sorusuna verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde” [$\chi^2(1) = 1.45$, $p > .05$], “Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde” [$\chi^2(1) = 1.6$, $p > .05$], “Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında” [$\chi^2(1) = 0.17$, $p > .05$], “Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesinde” [$\chi^2(1) = 1.18$, $p > .05$], “Bir ekip oluşturarak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirmede” [$\chi^2(1) = 3.31$, $p < .05$]. “Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulmasında” [$\chi^2(1) = 1.62$, $p > .05$].

Çizelge1. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			χ^2	p
		Öğretmen	Yönetici	Toplam		
M1. Öğretimde bireysel farklılıklara dikkat edilmesinde	1.	f	612	161	773	1.45 .22
	Kamu	%	79.2	20.8	51.3	
	2. Özel	f	563	172	735	
		%	76.6	23.4	48.7	
	Toplam	f	1175	333	1508	
		%	77.9	22.1	100.00	
M2. Bir üst kuruma geçiş oranı ve niteliğinde	1.	f	490	273	763	1.6 .20
	Kamu	%	64.2	35.8	51.2	
	2. Özel	f	443	283	726	
		%	61.0	39.0	48.8	
	Toplam	f	933	556	1489	
		%	62.7	37.3	100.00	
M3. Sınavlarda yeterli düzeyde başarılı olamayan öğrencilere ilişkin ek önlemlerin alınmasında	1.	f	507	262	769	.017 .89
	Kamu	%	65.9	34.1	51.5	
	2. Özel	f	475	249	724	
		%	65.6	34.4	48.5	
	Toplam	f	982	511	1493	
		%	65.8	34.2	100.00	
M4. Başarısız öğrenciler için normal ders saatleri sonrası özel ek dersler verilmesi	1.	f	511	256	767	1.18 .27
	Kamu	%	66.6	33.4	51.5	
	2. Özel	f	461	260	721	
		%	63.9	36.1	48.5	
	Toplam	f	972	516	1488	
		%	65.3	34.7	100.00	
M5. Bir ekip oluşturularak sınıf ve okul düzeyindeki sınav sonuçlarını izleme ve değerlendirme	1.	f	390	373	763	3.31 .06
	Kamu	%	51.10	48.90	51.40	
	2. Özel	f	334	386	720	
		%	46.40	53.60	48.60	
	Toplam	f	724	759	1483	
		%	48.80	51.20	100.00	
M6. Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi	1.	f	617	147	764	6.75 .00
	Kamu	%	80.80	19.20	51.40	
	2. Özel	f	542	179	721	
		%	75.20	24.80	48.60	
	Toplam	f	1159	326	1485	
		%	78.00	22.00	100.00	
M7. Tüm öğrencilerin öğrenebilmesi için öğretim yöntemlerinde farklılıklar oluşturulması	1.	f	567	195	762	1.62 .20
	Kamu	%	74.4	25.6	51.3	
	2. Özel	f	516	206	722	
		%	71.5	28.5	100	
	Toplam	f	1083	401	1484	
		%	73.0	27.0	100.00	

Öte yandan öğrenci başarısı alt boyutunun 6. maddesi olan “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi”nde, kamu ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=6.75$, $p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, % 80.8 ile birinci sırada öğretmenin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 19.2 ile yöneticinin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel okul yönetici ve öğretmenlerine göre ise % 75.2 ile birinci sırada öğretmenin hesap vermesi gerektiği, ikinci sırada ise % 24.8 ile yöneticinin hesap vermesi gerektiği bulunmuştur. Bu bulgulara göre katılımcılar “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler ilk sırada olmak üzere öğretmenlerin hesap vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okuldaki eğitimlerinde birinci derecede öğretmenler sorumlu oldukları için öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesinde ilk sırada öğretmenler sorumludur.

Sosyal Adalet Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin “Sosyal Adalet Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli		Toplam	χ^2	P
		Öğretmen	Yönetici			
M8. Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesi	1. f	457	307	764	445	.50
	Kamu %	59.8	40.2	51.4		
	2. Özel f	419	302	721		
	%	58.1	40.2	48.6		
	Toplam f	876	609	1485		
	%	59.0	41.0	100.00		
M9. Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının(BEP) uygulanması	1. f	426	336	762	932	.33
	Kamu %	55.9	44.1	51.5		
	2. Özel f	384	335	719		
	%	53.4	46.6	48.5		
	Toplam f	810	671	1481		
	%	54.7	45.3	100.00		
M10. Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılması	1. f	284	477	761	1.18	.27
	Kamu %	37.3	62.7	48.5		
	2. Özel f	287	429	716		
	%	40.1	59.9	48.5		
	Toplam f	571	906	1477		
	%	38.7	61.3	100.00		

Çizelge 2 (Devam)

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli		Toplam	χ^2	P
		Öğretmen	Yönetici			
M11. Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	229	533	762	3.62.05
		%	30.10	69.90	51.10	
	2. Özel	f	249	469	718	
		%	34.70	65.30	48.50	
	Toplam	f	571	906	1477	
		%	38.70	61.30	100.00	
M12. Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi	1. Kamu	f	448	314	762	.001.98
		%	58.8	41.2	51.5	
	2. Özel	f	422	295	717	
		%	58.9	41.1	48.5	
	Toplam	f	870	609	1479	
		%	58.8	41.2	100.00	
M13. Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması	1. Kamu	f	326	435	761	7.20.00
		%	42.80	57.20	51.30	
	2. Özel	f	359	362	721	
		%	49.80	50.20	48.70	
	Toplam	f	685	797	1482	
		%	46.20	53.80	100.00	
M14. Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılması	1. Kamu	f	408	353	761	3.02.08
		%	53.60	46.40	51.40	
	2. Özel	f	353	366	719	
		%	49.10	50.90	48.60	
	Toplam	f	761	719	1480	
		%	51.40	48.60	100.00	
M15. Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesi	1. Kamu	f	319	441	760	.020.88
		%	42.0	58.0	51.4	
	2. Özel	f	304	414	718	
		%	42.3	57.7	48.6	
	Toplam	f	623	855	1478	
		%	42.2	57.8	100.00	

Çizelge 2’de görüldüğü üzere sosyal adalet alt boyutunun maddelerinde kamu ve özel ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin “kim hesap vermeli?” sorusuna verdikleri yanıtlar okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı fark olmayan maddeler şunlardır: “Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumundaki farklılıkların sınıftaki eğitimi etkilememesine” [$\chi^2(1)=.445$, $p>.05$], “Öğrencilerin farklılıkları ve gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) uygulanmasında” [$\chi^2(1)=.932$, $p>.05$]. “Okulda her öğrenciye, öğretmene, okul personeline ve velilere hakkaniyet ilkesine göre davranılmasında” [$\chi^2(1)=1.18$, $p>.05$], “Sınıf yönetiminde demokratik ilkelere

önem verilmesinde” [$\chi^2(1) = .001, p > .05$], “Okulda farklı engeli olan öğrencilerin gözetilmesinde” [$\chi^2(1) = .020, p > .05$], “Okul personel ve öğrencileri için başarı ve başarısızlıkta standartların olması ve standartlara göre davranılmasında” [$\chi^2(1) = 3.02, p < .05$].

Öte yandan sosyal adalet alt boyutunun 11. maddesi olan “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi”nde “kim hesap vermeli?” sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır [$\chi^2 = (1)3.62, p < .05$]. Kamu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, % 69.9 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 30.1 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri ise % 65.3 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 34.7 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulu katılımcıları ilk sırada farklı oranlarda da olsa yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir.

Benzer şekilde sosyal adalet alt boyutunun 13. maddesi olan “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması”nda “kim hesap vermeli?” sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark saptanmıştır [$\chi^2(1) = 7.20, p < .05$]. Kamu ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, % 57.2 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 42.8 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri ise % 50.2 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 49.8 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde de kamu ve özel ilköğretim okul yönetici ve öğretmenleri farklı oranlarda da olsa ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşüncesindedir.

Sosyal Sorumluluk Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 3’te verilmiştir.

Sosyal sorumluluk alt boyutunun “kim hesap vermeli?” sorusuna katılımcıların verdikleri yanıtların okul türüne göre farklılık göstermeyen maddeleri şunlardır: “Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması” [$\chi^2(1) = 3.48, p < .05$], “Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında” [χ^2

(1)=2.51, $p>.05$], “Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması” [$\chi^2(1)=.878$, $p>.05$], “Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması” [$\chi^2(1)=.780$, $p>.05$], “Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması” [$\chi^2(1)=.237$, $p>.05$].

Çizelge 3. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin “Sosyal Sorumluluk Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			χ^2 p	
		Öğretmen Yönetici Toplam				
M16. Okul olanaklarının çevre hizmetine sunulması	1. Kamu	f	176	581	757	3.48 .06
		%	23.20	76.80	51.40	
	2. Özel	f	197	520	717	
		%	23.20	72.50	48.60	
	Toplam	f	373	1101	1474	
		%	25.30	74.70	100.00	
M17. Çevre koruma ve çevre bilincinin gelişmesine yönelik etkinliklerin yapılmasında	1. Kamu	f	371	389	760	2.51 .11
		%	48.8	51.2	51.5	
	2. Özel	f	320	396	716	
		%	44.7	55.3	48.5	
	Toplam	f	691	785	1476	
		%	46.8	53.2	100.00	
M18. Sivil toplum örgütleri ile işbirliği içinde çalışmalar yapılması	1. Kamu	f	258	501	759	.878 .34
		%	34.0	66.0	51.6	
	2. Özel	f	259	454	713	
		%	36.3	63.7	48.4	
	Toplam	f	517	955	1472	
		%	35.1	64.9	100.00	
M19.Öğrencilerin insan hakları yönünden bilinçlenmesine yönelik çalışmalar yapılması	1. Kamu	f	398	362	760	.780 .37
		%	52.4	47.6	51.5	
	2. Özel	f	359	358	717	
		%	50.1	49.9	48.5	
	Toplam	f	757	720	1477	
		%	51.3	48.7	100.00	
M20.Öğrencilerin topluma katkı sağlamada gönüllü çalışmalara katılımının sağlanması	1. Kamu	f	410	347	757	.237 .62
		%	54.2	45.8	51.6	
	2. Özel	f	375	334	709	
		%	52.9	47.1	48.4	
	Toplam	f	785	681	1466	
		%	53.5	46.5	100.00	

Okul Geliştirme Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere katılımcıların verdikleri yanıtların okul türü değişkenine göre kay-kare testi sonuçları Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli		χ^2	p		
		Öğretmen	Yönetici			Toplam	
M21. Öğrenci başarımlar verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada	1. Kamu	f	279	481	760	17.78	.00
		%	36.70	63.30	51.50		
	2. Özel	f	340	375	715		
		%	47.60	52.40	48.50		
	Toplam	f	619	856	1475		
		%	42.00	58.00	100.00		
M22. Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede	1. Kamu	f	306	453	759	5.90	.01
		%	40.30	59.70	51.40		
	2. Özel	f	334	383	717		
		%	46.60	53.40	48.60		
	Toplam	f	640	836	1476		
		%	43.40	56.60	100.00		
M23. Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada	1. Kamu	f	173	583	756	1.70	.19
		%	22.9	77.1	51.3		
	2. Özel	f	185	532	717		
		%	25.8	74.2	48.7		
	Toplam	f	358	1115	1473		
		%	24.3	75.7	100		
M24. Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada	1. Kamu	f	144	612	756	15.39	.00
		%	19.00	81.00	51.40		
	2. Özel	f	198	517	715		
		%	27.70	72.30	48.60		
	Toplam	f	342	1129	1471		
		%	23.20	76.80	100.00		
M25. Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında	1. Kamu	f	136	621	757	6.79	.00
		%	18.00	82.00	51.40		
	2. Özel	f	168	548	716		
		%	23.50	76.50	48.60		
	Toplam	f	304	1169	1473		
		%	20.60	79.40	100.00		
M26. Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkanlarının sağlanmasında	1. Kamu	f	128	627	755	16.44	.00
		%	17.00	83.00	51.40		
	2. Özel	f	183	532	715		
		%	25.60	74.40	48.60		
	Toplam	f	311	1159	1470		
		%	21.20	78.80	100.00		

Çizelge 4'te görüldüğü üzere okul geliştirme alt boyutunun 21. maddesine ("Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada") "kim hesap vermeli?" sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=17.78, p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, % 63.3 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 36.7 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtirken özel ilköğretim okulu yöneticileri, % 52.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 47.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgulara göre "Öğrenci başarımlarını verilerini öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada" kamu ve özel ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir. Benzer şekilde okul geliştirme alt boyutunun 22. maddesine ("Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirilmede") "kim hesap vermeli?" sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=5.90, p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, % 59.7 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 40.3 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtirken özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, % 53.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 46.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre "Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirilmede" kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 24. maddesi olan "Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada" "kim hesap vermeli?" sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=15.39, p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, % 81.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 19.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ise % 72.3 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 27.7 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre "Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada" kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini düşünmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 25. maddesi olan "Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında" "kim hesap vermeli?" sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=6.79, p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri

ve öğretmenleri, % 82.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 18.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ise % 76.5 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 23.5 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir.

Okul geliştirme alt boyutunun 26. maddesi olan “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında” “kim hesap vermeli?” sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu da görülmektedir [$\chi^2(1)=16.44, p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri % 83.0 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 17.0 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, ise % 74.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 25.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okulu çalışanları farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir. Öte yandan okul geliştirme alt boyutunun 23. maddesine (“Öğretime uygun bir okul kültürü oluşturmada”) “kim hesap vermeli?” sorusuna, kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında okul türüne göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur [$\chi^2(1)=1.70, p>.05$].

Okul İklimi Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge 5’te görüldüğü üzere okul iklimi alt boyutunda “kim hesap vermeli?” sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olmayan maddeler şunlardır: “Değişime açık olmada” [$\chi^2(1)=.060, p>.05$], “Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede” [$\chi^2(1)=.493, p>.05$], “Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında” [$\chi^2(1)=3.11, p>.05$], “Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” [$\chi^2(1)= 1.13, p>.05$].

Çizelge 5. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin “Okul İklimi Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay- Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli		Toplam	χ^2	p
		Öğretmen	Yönetici			
M27. Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında	1. Kamu	f	153	620	773	11.16 .00
		%	19.80	80.20	51.30	
	2. Özel	f	199	536	735	
		%	27.10	72.90	48.70	
	Toplam	f	352	1156	1508	
		%	23.30	76.70	100.00	
M28. Değişime açık olmada	1. Kamu	f	188	566	754	.060 .80
		%	24.9	75.1	51.4	
	2. Özel	f	182	532	714	
		%	25.5	74.5	48.6	
	Toplam	f	370	1098	1468	
		%	25.2	74.8	100	
M29. Güvenli bir ortam sağlanmasında	1. Kamu	f	145	628	773	8.70 .00
		%	18.80	81.20	51.30	
	2. Özel	f	184	551	735	
		%	25.00	75.00	48.70	
	Toplam	f	329	1179	1508	
		%	21.80	78.20	100.0	
M30. Olumlu davranışlara dönük sınıf yönetimi yaklaşımlarına ağırlık vermede	1. Kamu	f	306	467	773	.493 .48
		%	39.6	60.4	51.3	
	2. Özel	f	304	431	735	
		%	41.4	58.6	48.7	
	Toplam	f	610	898	1508	
		%	40.5	59.5	100	
M31. Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında	1. Kamu	f	193	580	773	10.50 .00
		%	25.00	75.00	51.30	
	2. Özel	f	239	496	735	
		%	32.50	67.50	48.70	
	Toplam	f	432	1076	1508	
		%	28.60	71.40	100.	
M32. Çalışanlarının morallerinin yüksek olmasında	1. Kamu	f	151	605	756	3.11 .07
		%	20.00	80.00	51.40	
	2. Özel	f	170	545	715	
		%	23.80	76.20	48.60	
	Toplam	f	321	1150	1471	
		%	21.80	78.20	100	

Çizelge 5 (Devam)

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli			χ^2	p
		Öğretmen	Yönetici	Toplam		
M33. Saydam bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	174	576	750	1.139 .28
		%	23.2	76.8	51.2	
	2. Özel	f	183	532	715	
		%	25.6	74.4	48.8	
	Toplam	f	357	1108	1465	
		%	24.4	75.6	100	
M34. Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde	1. Kamu	f	185	568	753	16.4 .00
		%	24.60	75.40	51.40	
	2. Özel	f	244	469	713	
		%	34.20	65.80	48.60	
	Toplam	f	429	1037	1466	
		%	29.30	70.70	100.00	

Buna karşın okul iklimi alt boyutunun 27. maddesi olan “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” “kim hesap vermeli?” sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=11.16$, $p<.05$]. Bu maddede kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, % 80.2 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 19.89 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ise % 72.9 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 27.1 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulları yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir. Benzer olarak okul iklimi alt boyutunun 29. maddesine (“Güvenli bir ortam sağlanmasında”) “kim hesap vermeli?” sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=8.70$, $p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, % 81.2 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 18.8 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ise % 75. ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 25. ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre “Güvenli bir ortam sağlanmasında” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir.

Okul iklimi alt boyutunun 31. maddesi olan “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” “kim hesap vermeli?” sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı

fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=10.50$ $p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, % 75 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 25 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ise % 67.5 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 32.5 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiğini düşünmektedir.

Ayrıca, okul iklimi alt boyutunun 34. maddesi olan “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” “kim hesap vermeli?” sorusuna ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=16.40$, $p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, %75.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesinin gerektiğini, ikinci sırada ise % 24.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ise % 65.8 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 34.2 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri farklı oranlarda ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerektiği düşüncesindedirler.

Ailelerle İlişkiler Boyutunda Hesap Verebilirlik Durumu

Bu boyut altındaki maddelere okul türü değişkenine göre İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtların kay-kare testi sonuçları Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6’da görüldüğü üzere ailelerle ilişkiler alt boyutunun maddelerine “kim hesap vermeli?” sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılıkların olmadığı maddeler şunlardır: “Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [$\chi^2(1)=.456$, $p>.05$], “Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde” [$\chi^2(1)=.926$, $p>.05$], “Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [$\chi^2(1)=.192$, $p>.05$], “Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde” [$\chi^2(1)=.015$, $p>.05$], “Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [$\chi^2(1)=.145$,

$p > .05$], “Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde” [$\chi^2 (1) = .026, p > .05$]

Çizelge 6. İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin “Ailelerle İlişkiler Alt Boyutundaki” Maddelere İlişkin “Kim Hesap Vermeli?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Okul Türü Değişkenine Göre Kay-Kare Testi Sonuçları

Madde	Okul Türü		Kim Hesap Vermeli		Toplam	χ^2	P
			Öğretmen	Yönetici			
M35. Öğrencilerin başarısını arttırmak için yapılan özel çalışmalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	F	367	390	757	.456	.49
		%	48.5	51.5	51.4		
	2. Özel	F	335	382	717		
		%	46.7	53.3	48.6		
	Toplam	F	702	772	1474		
		%	47.6	52.4	100.00		
M36. Eğitime ilişkin yasal düzenlemeler ve haklar konusunda ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	F	247	509	756	.926	.33
		%	32.7	67.3	51.5		
	2. Özel	f	216	496	712		
		%	30.3	69.7	48.5		
	Toplam	f	463	1005	1468		
		%	31.5	68.5	100.00		
M37. Disiplin konusunda yapılan çalışmalar, ödüller ve cezalar hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	221	536	757	.192	.66
		%	29.2	70.8	51.6		
	2. Özel	f	215	496	711		
		%	30.2	69.8	48.4		
	Toplam	f	436	1032	1468		
		%	29.7	70.3	100.00		
M38. Ödevlerin nicelik ve nitelikleri hakkında ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	364	392	756	.015	.90
		%	48.1	51.9	51.4		
	2. Özel	f	342	373	715		
		%	47.8	52.2	48.6		
	Toplam	f	706	765	1471		
		%	48.0	52.0	100.00		
M39. Yerel ve ülke geneli sınavlarda okulun başarı durumuna ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	232	524	756	.145	.70
		%	30.7	69.3	51.5		
	2. Özel	f	212	500	712		
		%	29.8	70.2	48.5		
	Toplam	f	444	1024	1468		
		%	30.2	69.8	100.00		

Çizelge 6 (Devam)

Madde	Okul Türü	Kim Hesap Vermeli		Toplam	χ^2	P	
		Öğretmen	Yönetici				
M40. Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında	1. Kamu	f	236	521	757	3.20	.04
		%	31.20	68.80			
	2. Özel	f	254	460	714		
		%	35.60	64.40			
	Toplam	f	490	981	1471		
		%	33.30	66.70			
M41. Okulun finansal gelirleri ve giderleri ile birlikte okul güvenliğine ilişkin ailelerin bilgilendirilmesinde	1. Kamu	f	188	570	758	.026	.87
		%	24.8	75.2			
	2. Özel	f	175	541	716		
		%	24.4	75.6			
	Toplam	f	363	1111	1474		
		%	24.6	75.4			

Öte yandan ailelerle ilişkiler alt boyutunun 40. maddesinde (“Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında”) “kim hesap vermeli?” sorusuna kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$\chi^2(1)=3.20$, $p<.05$]. Kamu ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri, %68.8 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise %31.2 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ise % 64.4 ile birinci sırada yöneticinin hesap vermesi gerektiğini, ikinci sırada ise % 35.6 ile öğretmenin hesap vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular, okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında, kamu ve özel ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin farklı oranlarda birinci sırada yöneticilerin hesap vermesi gerektiğini göstermektedir.

TARTIŞMA

Kamu ve özel ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin, hesap verebilirliğin boyutlarında “kim hesap vermeli?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin sonuçlar aşağıda sıralanmaktadır.

1. “Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
2. “Okul toplumunda farklılıklara saygı duyulması” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.

3. “Öğrenci başarımlarını/performans verilerini, öğretim ve gelişime ilişkin bilgilendirmede kullanmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
4. “Öğretim programı hedeflerini gerçekleştirmede” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
5. “Okul hesap verme sistemi için stratejiler oluşturmada” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
6. “Okulun yazılı bir okul gelişim planının olmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
7. “Öğretmenlere ve diğer personele mesleki gelişim imkânlarının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
8. “Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
9. “Güvenli bir ortam sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
10. “Öğrencilerin isteyerek gittikleri bir okul ortamı oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
11. “Duyarlı bir yönetim ve eğitim anlayışı sergilenmesinde” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
12. “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir.
13. “Öğrencilerin araştırma becerilerinin geliştirilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında öğretmenler hesap vermelidir.

Sheldon’un (2000) vurguladığı gibi günümüzün yasal ve demokratik hesap verebilirlik sistemleri, okulları yüksek performans göstermeye ilişkin sorgulamaktadırlar. Piyasalar, diğer pek çok yaşam alanımızda olduğu gibi devlet okul sisteminde artan seçenekle ve rekabetle okulları, öğrenci velilerine hesap verebilir yapmaktadırlar. Piyasaca yönetilen hesap verebilirlik sistemi ile tanışan aileler eğer okullarından memnun kalmazlarsa çocuklarını başka okullara kaydettirebilmektedirler. Sonuçta yüksek performans standartlarına ulaşamayan okullar öğrencilerini, gelirlerini kaybedip kapanmak zorunda kalmaktadırlar. Buna karşın aile beklentilerini tatmin eden okullar büyüyüp, zenginleşmektedirler.

Araştırmanın sıralanan sonuçlarına göre “Okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye dönük etkinliklere velilerin katılımının sağlanmasında” maddesinde

kamu ve özel ilköğretim okullarında ilk sırada yöneticilerin hesap vermeleri gerekmektedir. Türk Eğitim Sisteminde Polat'ın (2007) saptadığı gibi ailelerin okula katılımı, eğitim-öğretim sürecinde birlikte söz hakkına sahip olma olarak değil, daha çok parasal konularda olmaktadır. Buna karşın yönetici ve öğretmenler, veli katılımını, öğrencinin akademik başarısı, öğrencinin çok yönlü tanınması bakımından önemli bulduklarını belirtmişlerdir. Kısaca ailenin katılımı parasal katılımı ötesinde eğitim sürecinde, bir paydaş olarak, denetleyici, katılımcı, seçme hakkını kullanma noktasında olmalıdır. Ancak aile katılımı eksik de olsa bu parasal katılım, yöneticilerin saydam ve hesap verebilir olmasını sağlayabilir. Nitekim Yolcu (2007) okullarda çeşitli etkinlikler için velilerden okula katkı amaçlı para toplanmasının, okulları ve okul yöneticilerini saydam ve hesap verebilir olmaya zorlamakta olduğunu bulmuştur.

“Okul yönetiminde demokratik ilkelere önem verilmesi” maddesinde kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin hesap vermesi gerektiği sonucu ilgili araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Karadağ, Baloğlu ve Yalçınkayalar'ın (2006) araştırmasında öğretmenlerin demokratik değerlere olan inancının artmasının, yöneticilerin göstermiş oldukları demokratik tavırlarla arttığı bulunmuştur. Yılmaz'ın (2006) saptadığına göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel değer olarak belirttikleri ortak değerler, insana saygı, adalet ve dürüstlük değerleridir. İki grubun birbirinden farklı olarak belirttikleri değerler ise okul yöneticileri için eşitlik ve tarafsızlık, öğretmenler için ise demokrasi ve çalışkanlıktır. Öğretmenlerin temel örgütsel değeri “adalet” değeridir. Bu değeri, açıklık, demokrasi, bilimsellik, insana saygı, tarafsızlık, eşitlik, uyum gibi değerler izlemektedir. Okul yöneticileri bireysel değer ve örgütsel değer olarak başta, adalet, açıklık, insana saygı değerlerine vurgu yapmıştır. Farklılık olarak da okul yöneticileri bireysel değer olarak demokrasi, bilimsellik, eşitliğe daha az vurgu yapmışlardır. Bu bulgular, öğretmen ve yöneticiler için demokratik ilkelerin önemli değerler arasında yer aldığını göstermektedir. Bu bulgular göstermektedir ki okuldaki demokratik tavırlar öncelikle yöneticilerin demokratik tavırlar sergilemesi ile oluşmakta ve sürdürülebilmektedir. Pek tabii ki yöneticiler bu tavırların yönetimlerinde gösterildiğinin hesabını vermek durumundadır.

“Öğrenci başarısına odaklanan okul iklimi oluşturulmasında” kamu ve özel ilköğretim okullarında yöneticiler hesap vermelidir”. Öğretim ve eğitimin başarılı olabilmesi için okullar öğrenciler için bir çekim alanı oluşturmalıdır. Öğrenci başarısına odaklanan bir iklimde şiddet olayları azalabilir. Öğretmenlerin öğrencilerini desteklediği, öğrenci başarısına odaklanan bir iklimin hedeflendiği, olumlu arkadaş ilişkilerinin olduğu ve öğrencilerin kendilerini güvende hissettikleri olumlu ilişkilerin bulunduğu bir okul ikliminde öğrencilerin şiddet yanlısı zorbalık içeren davranışlarının azaldığı Çalık, Özbay, Erkan, Kurt ve Kandemir (2009) tarafından yapılan çalışmada ortaya konulmuştur. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) tarafından Afyon,

Gümüşhane, Kocaeli, Konya, Mersin, Van, Yozgat illerinde 683 ilköğretim okulu öğrencileri ile yapılan çalışmanın sonuçları ile Badavan ve Özbaş (2009) tarafından Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 92 ilköğretim okulunda 284 yönetici ve 384 veli ile yapılan araştırmanın sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Öte yandan etkili okul araştırmaları da (Balcı, 2011) okul ikliminin öğrenci başarısında en önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla okulda böyle bir iklimin oluşturulması öncelikle yöneticinin sorumluluğudur ve bu sorumluluğunu yerine getirmede hesap vermek durumundadır.

KAYNAKLAR

- Ahearn, M., E. (2000). *Educational Accountability: A Synthesis of the Literature and Review of a Balanced Model Of Accountability*. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED439573.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Akcakaya, M; Yücel, N. (2009). Küreselleşme Sürecinde Ulus Devletin Dönüşümü ve Çok AktörlüYönetimTartışmaları. Süleyman Demirel Üniversitesi web sitesindeki <http://idc.sdu.edu.tr/tammetinler/yonetim/yonetim7.pdf> adresinden, 30.10.2010 tarihinde erişildi.
- Anderson, J:A: (2005). Accountability in Education. International Academy of Education, www. Smec. Curtin . edu. Auia. web sitesindeki http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Anderson_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- Badavan, Y.; Özbaş, M. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Okul Aile İlişkileri Konusunda Yapmaları Gereken Ve Yapmakta Oldukları İşler. *Eğitim ve Bilim*. Cilt. 34. Sayı.154, <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/549/3> adresinden 03.10 2010 tarihinde erişildi
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Ankara
- Balcı, A. (2008). Kamu Yönetiminde ‘Hesap Verebilirlik’ Anlayışı. *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar Tartışmalar Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları*. (Edt: A. Nohutçu, A. Balcı, B. Coşkun ve N. K. Öztürk). Ankara: Seçkin Yayınları
- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. Geliştirilmiş baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Baş, H. (2005). Hesap Verme Sorumluluğu ve Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu. 20. *Türkiye Maliye SempozyumuTürkiye’de Yeniden Mali Yapılanm*. Pamukkale üniversitesi iktisadi ve idari bilimler fakültesi maliye bölümü(yayın no:1). 12.08.2010 tarihinde erişildi.
- Baydar, T. (2004). *Yönetim Etiği Açısından İngiltere’deki Kamu Yönetimi Uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bilgiç, V. (2008). Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı. *Kamu Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sorunlar Tartışmalar Çözüm Önerileri, Modeller, Dünya ve Türkiye Yansımaları*. (Edt: A. Nohutçu, A. Balcı, B. Coşkun ve N. K. Öztürk). Ankara: Seçkin Yayınları.

- Bozkurt, Ö. , Ergun, T. ve Sezen, S. (1998). *Kamu Yönetimi Sözlüğü*. Ankara: TODAİE Yayını.
- Çalık, T.; Özbay, Y.; Erkan, S. ; Kurt, T. ; Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okullarında Okul İklimi Zorbalık ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim Yönetimi*. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/1.pdf> adresinden 19.10 2010 tarihinde erişildi
- Dinçer, B. ve Özasan, M. (2004). *İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*. Ankara: T.C. Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı <http://ekutup.dpt.gov.tr/bölgesel/gosterge/2004/ilcepdpf> adresinden 21.12.2005 tarihinde erişildi
- Englert, K. , Fries D., Martin Glenn, M. , & Douglas, B. (2007). Accountability Systems: A Comparative Analysis of Superintendent, Principal and Teacher Perceptions. *International journal of Education Policy & Leadership*. 2(4) Retrieved (DATE) From <http://www.ijep.org> adresinden 30.04. 2007 tarihinde erişildi
- Hesapcioğlu, M. (2004). Postmodern Küresel Toplumda Eğitim, Okul Ve İnsan Hakları. *21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. (Edt: O. Oğuz, A. Oktay ve H. Ayhan). İstanbul: DEM Yayınları.
- Karadağ, E. ; Baloglu, N. Yalçınkayalar, P. (2006). Öğretmenlerin Demokratik Değerleri Üzerine İlişkisel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 4, *Değerler Eğitimi Merkezi*. http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_124/124_53739.pdf adresinden 03.10.2010 tarihinde erişildi
- Le Floch, C. ; Taylor, J. ; Thomsen, K. (2006). Implications of NCLB Accountability for Comprehensive School Reform. *American Institutes for Research. Washington. Dc. Journal Of Education For Students Placed At Risk*. 11(3&4), 353–3, Copyright © 2006, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Özdemir, S. ; Sezgin, F. ;Şirin, H. ;Karip, E. ;Erkan, S. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, [www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038SERVET %20 ÖZDEMİR .pdf](http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201038SERVET%20ÖZDEMİR.pdf) adresinden 03.10.2010 tarihinde erişildi
- Polat, S. (2007). *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuarı Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Danışman: İnayet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
- Reeves, D. (2005). *Accountability in Action*. A Blueprint for Learning Organizations, ALP Advanced Learning Press, Englewood, Colorado
- Sayıştay (1999). *Value for Money Audit Manual Kanada Sayıştay Performans Denetimi El Kitabı*. Kanada: 1999, Çeviri; Sacit Yörüker, Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü, Ankara:Aralık 1999. [www. sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=63](http://www.sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=63) adresinden erişilmiştir.
- Sayıştay (2004). *Government governance: corporate governance in the public sector, why and how? [Kamusal yönetim: kamu sektöründe kurumsal yönetim, niçin ve nasıl]*. (Çev: B. Özeren ve Ö. Temizel). Ankara: Sayıştay Yayın İşleri Müdürlüğü www.sayistay.gov.tr/yayin/yayin2.asp?id=103 adresinden 13.07.2010 tarihinde erişildi.

Sheldon, B. N. (2000). Choice and Accountability: Does Choice Make Schools More Accountable for Their Performance, and to Whom?, *Policy Studies Associates, Washington, DC*. <http://www.epcmsu.edu/ublications/DEBATE/SECTION6.PDF> adresinden 18.11.2010 tarihinde erişildi

Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerine Göre Kamu İlköğretim Okullarında Bireysel ve Örgütsel Değerler ve Okul Yöneticilerinin Okullarını Bu değerlere Göre Yönetme Durumları*. yayımlanmamış doktora tezi. Danışman: Ali Balcı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Yolcu, H. (2007). *Türkiye’de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Danışman:Nejla Kurul Tural, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

EXTENDED ABSTRACT

Some concepts have started to be argued as a result of the economic developments and policies together with globalization. Management with participation, accountability, performance assessment, privatization, centralism, affectivity, standards, diversity, autonomy, social equality, social responsibility take place among these concepts. Management with participation (Governance) may be defined as the structure, arrangement or process that are formed by the results that are obtained through joint efforts of all of the related actors in a socio-political system (Bozkurt, Ergun and Sezen, 1998). It is being stressed in the body of literature that eight elements that complete each other are needed for providing the management with participation to be able to become a process. These are: transparency, accountability, participation, responsiveness, superiority of law, affectivity, equality and strategic vision (Akçakaya and Yücel, 2009). Within this context, accountability emerges against us as one of the important elements of the management with participation.

The concept of rendering an account is being defined in the way of the relationship between “a service provider and a founder that has the power to grant prizes, to punish or to change the service provider (Ahearn, 2000, 9). Accountability is the obligation to affect the related explanation of those that utilize public or private resources to realize a work or a duty in relation to the utilization of the resources and how and to what extent the duty has been realized to those that leave the resources for being utilized (Baş, 2005).

There are basically three types of accountability systems in the education area in which this research has been conducted. These are: compliance to the rules, adherence to the norms of the profession and work based on the results (Anderson, 2005, 1). Educators have mostly used three accountability systems altogether. The first system is the arrangement that has been put forward by the British Office for Standards in Education and this arrangement necessitates the compliance to the rules and the laws. The second system is based on the adherence to the norms of the profession (Anderson, 2005, 1). Those accountability systems that are based on results are based on student performances. The analyses pertaining to the accountability systems that are based on the results have emerged five directing questions. These questions are: 1) What do we expect the students to know and in what subject do we expect the students to be skilled to be able to perform? 2) At what level are we satisfied in realizing the standards by the students? 3) How do the teachers get prepared to be effective on all of the students that take place in their classrooms? 4) How and at what level the public is being kept informed on the subject matter of the successes and the results of the school and on the subject matter of the contribution level of the school on these results? 5) How does the

society respond to the information that it receives on the performances of the schools? (Anderson, 2005). Within this context, the purpose of this work is to develop an accountability model for the public and private primary education schools that are connected to the Ministry of National Education and the description of the replies of the administrators and the teachers of the public and private primary education schools in accordance with the variety of school variable only pertaining to the “Who should render an account ?” dimension of a work where the purpose is to determine the views of the teachers and the administrators in Turkey pertaining to the accountability model that has been developed take place. The research, in its present form has a descriptive qualification and has been realized in scanning model. The universe of the research comprises of 20.024 school administrators and 209.228 teachers that are present in the provincial centers and that carry out their duties public primary education schools in the generality of Turkey. Whereas there are 2028 school administrators and 18.003 teachers in the sampling of the research. “Multi staged sampling” method has been utilized while forming the sampling. The universe has been divided into seven sub layers in priority at this stage by taking seven geographical regions as the basis. The socio-economic development levels of the provincial centers have been taken as basis in the selection of the provinces from which sampling were to be taken from each geographical region. Later on, the theoretical sampling sizes for universes of different sizes and the sampling diameters that are necessary for the research have been determined by making use of the necessary sampling table for the tolerable error in accordance with 95 % certainty level. The theoretical sampling sizes in accordance with this have reached 391 school administrators and 395 teachers in public schools and 392 administrators and 345 teachers in private primary education schools for the research in accordance with 95 % confidence level.

The measurement tool comprises of the structure and the contents of the rendering an account model that has been developed. A single measurement tool has been prepared for the school administrators and the Teachers, since the target universe of the research comprises of the school administrators and the Teachers. The subject has been argued in a panel medium with teachers and administrators, along with the views of the experts for validity and for reliability, since the scale that has been prepared is an ordinal scale. Kay square test has been applied also as frequency and percentage meaning extracting statistic in the analysis of the data as the descriptive statistics.

The replies that have been given by the public and private primary education school teachers and administrators to the “Who should render an account?” question in the dimension of the scale and in turn the model that has been developed have been listed herein below:

The Teachers in the public and private primary education schools should render an account in the “Development of the research skills of the students” article.

1. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Giving importance to the democratic principles in school management” article.
2. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Respecting the differences in school society” article.
3. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Use of the success data of the students in informing pertaining to training and development”.
4. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Realizing of the targets of the training program”.
5. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Forming of strategies for a school account system rendering”.
6. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Being present of a school development plan of the school in writing”.
7. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Provision of professional development means to the Teachers and to the other personnel”.
8. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Forming of the school climate that focuses on the student success”.
9. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Provision of a medium with confidence”.
10. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Forming of a school medium where the students with their own will”.
11. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Exhibiting of a sensitive management and education understanding”.

12. The administrators in the public and private primary education schools should render an account in the “Provision of the participation of the sovereign persons of the students in the activities in the direction of education and training activities in the school”.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Züleyha Ertan Kantos, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü'nden 2010 yılında doktora derecesini almıştır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunda sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Eposta: zulisertan@gmail.com

Prof.Dr. Ali Balcı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde öğretim üyesidir. Eposta: alibalci@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Dr. Züleyha Ertan Kantos graduated from Ankara University Institute of Educational Sciences PhD in 2010. She works in an elementary school as a classroom teacher. Email: zulisertan@gmail.com

Prof.Dr. Ali Balcı has been working as a professor at Ankara University, Faculty of Educational Sciences. Email: alibalci@gmail.com

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SANAL ZORBA VE MAĞDUR OLMA DÜZEYLERİNİN OKUL TÜRÜ VE CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Mehmet Barış Horzum

Dr. Tuncay Ayas

Sakarya Üniversitesi

Özet

Teknolojideki gelişim günümüzde en küçüğünden yaşlısına tüm bireylerin teknoloji kullanımını beraberinde getirmektedir. Teknoloji kullanımı her zaman olumlu olmayabilmektedir. Olumsuz ve yanlış teknoloji kullanımlarından biri de sanal zorbalıktır. Bu çalışanın amacı, farklı orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türlerine ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada tarama modellerinden anlık durum saptama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılı birinci döneminde Sakarya ilinde öğrenim görmekte olan 334 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemin seçiminde basit rasgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen “Sanal Zorba/Kurban Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde cinsiyet için ilişkisiz örneklem için t-testi; okul türü için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre sanal zorbalığa maruz kalma ve bu davranışları gösterme açısından farklılık bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla sanal zorbalık davranışları gösterdiği bulunmuştur. Özel liselerde okuyanlar ve sınavla alınan Anadolu liselerindeki öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilerden daha fazla sanal zorbalık yaptıkları görülmektedir. Bunun yanında araştırmada okul türlerinde tek cinsiyetten öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda, hem kız hem erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardan daha az sanal zorbalık olaylarının olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sanal zorbalık olaylarında farklı cinsiyetlerin bir arada öğrenim gördüğü okullarda daha fazla olduğunu ortaya koyacak niteliktedir.

Anahtar Sözcükler

Sanal zorba, Sanal mağdur, Ortaöğretim öğrencisi, Cinsiyet, Okul türü.

THE EXAMINATION OF CYBERBULLYING AND VICTIM LEVELS OF HIGH SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO SCHOOL TYPE AND GENDER

Dr. Mehmet Barış Horzum

Dr. Tuncay Ayas

Sakarya University

Abstract

Development in technology brings about the technology use by all individuals from the old and young alike. Technology use is not always necessarily positive. One of the negative and misuse of technology is cyber bullying. The aim of this study is to examine whether cyber bullying and victim levels of students studying in different high schools differ or not according to school types and gender. The research was performed according to survey model. In the study, cross-sectional survey model, instant situation determination which is one of survey models, was carried out. The sample of the study comprises of 334 students studying in province of Sakarya in the first term of 2010-2011 education year. In selection of the sample, simple random sampling method was used. As the data collection tool in the study, "Cyber Bully/Victim Questionnaire" developed by Ayas & Horzum (2010) was used. In the analysis of the obtained data, for gender for independent samples t-test and for school types one way ANOVA test were made. As a result of the study, difference was found in suffering from cyber bullying and showing such behaviors according to gender. It was found that male students show more cyber bullying behaviors compared to female students. Those studying in private high schools and those in Anatolian High schools who are accepted with exam do more cyber bullying than those in other high schools. In addition, regarding school types it was found that cyber bullying cases occur less in schools where only students of one gender study than those where both female and male students study. This finding suggests that cyber bullying cases occur more in schools where students of different genders study together.

Keywords

Cyberbully, Cybervictim, High school student, Gender, School type.

GİRİŞ

Teknoloji alanındaki yeni gelişmeler öğrencilerin bilgiye daha kısa zamanda ve istedikleri ortamda ulaşma imkanını sağlamaktadır. Teknolojik gelişmeler bilgiye kolay şekilde ulaşmayı sağlamanın yanında insanların hayatında birçok yenilikler ve kolaylıklar da sağlamıştır. Aileler, teknolojik gelişmelerin sağladığı kolaylıklardan dolayı çocuklarına birçok teknolojik imkan sunmaya çalışmaktadır. Çocuklara sunulan bu teknolojik imkanlar bazı durumlarda olumlu şekilde kullanılmasına rağmen bazen amaçları dışında kullanıldığı görülmektedir. Amacı dışında teknoloji kullanımı okullarda öğrenciler arasında yaşanan olumsuz olaylardan biri olan zorbalık olayları arasına “sanal zorbalık” (cyber bullying) adı verilen yeni bir zorbalık türünü getirmiştir (Ayas ve Horzum, 2010). Sanal zorbalık; bireysel ya da grupla başka birine ya da gruba iletişim ve bilgi teknolojilerini kullanarak kasıtlı ve sürekli bir şekilde zarar vermeye çalışmak olarak ifade edilmektedir (Belsey, 2007; Mason, 2008). Sanal zorbalılık Chisholm (2006) tarafından cep telefonu, e-posta ve internet siteleri gibi elektronik medya kullanılarak birilerini tehdit etmek, aşağılamak, hakaret etmek, küçük düşürmek olarak tanımlarken; Patchin ve Hinduja (2006) ise sanal zorbalığı; internet temelli iletişim araçları kullanılarak bir başkasına incitici ve zarar verici mesajlar gönderme yoluyla rahatsız etmek olarak tanımlamışlardır.

Yapılan tanımlar incelendiğinde sanal zorbalıkla ilgili farklı bakış açılarının olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkılarak sanal zorbalık; bir veya birden fazla kişinin internet ya da cep telefonu gibi teknolojileri kullanarak kasıtlı ve sürekli olarak mağdur durumundaki kişiye zarar vermek amacıyla kullanması olarak tanımlanabilir.

Sanal zorbalar, dijital araçları kullanarak zorbaca davranışlarda bulunduğu için mağdurlarına geleneksel zorbalık yapan zorbalardan daha hızlı bir şekilde ulaşarak zarar vermektedirler. Bununla birlikte sanal zorba ve geleneksel zorbaların ikisi de mağduru korkutmak, üzme ve onun zarar görmesini istemektedirler (Willard, 2006). Bununla birlikte sanal zorbalar, sanal ortamda kimliklerini gizleyebildikleri ve yakalanmayacaklarını düşündükleri için gerçek dünyadan çok daha agresif bir şekilde davranabilmektedir (Kirby, 2008).

Farklı ülkelerde sanal zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar (Bamford, 2005; Beran ve Li, 2005; Li, 2008; Kowalksi ve Limber, 2007; Li, 2005; NCH, 2005; Patchin ve Hinduja, 2006; Stys, 2004; Williams ve Guarra, 2007; Wolak, Mitchell ve Finkelhor, 2007) incelendiğinde sanal zorbalığın yaygın bir sorun olduğu görülmektedir. Türkiye’de de sanal zorbalıkla ilgili çalışmalar (Akbulut, Sahin ve Eristi, 2010; Arıca, Siyahhan, Uzunhasanoglu, Sarıbeyoglu, Cıplak, Yılmaz ve Memmedov, 2008; Arıca, 2009; Ayas, 2011; Ayas ve Horzum, 2012; Aydoğan, Dilmaç ve Deniz, 2009; Dilmaç 2009; Dilmaç ve Aydoğan, 2010; Dursun ve

Akbulut, 2010; Erdur-Baker ve Kavsut, 2007; Erdur-Baker ve Tanrikulu, 2009; Erdur-Baker, 2010; Eroğlu ve Peker, 2011; Topçu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın, 2008) incelendiğinde Türkiye’de de sanal zorbalık olaylarının küçümsenmeyecek boyutlarda olduğu görülmektedir.

Sanal zorbalık olaylarında mağdura herhangi bir fiziksel zarar oluşturmamasına rağmen yaşanan bu olaylar sonucunda mağdurun psikolojik olarak olumsuz şekilde etkilendiği yapılan araştırmalarda görülmektedir. Sanal zorbalığa maruz kalanlarda düşük öz saygı, üzüntü, hayal kırıklığı, psikosomatik belirtiler, okul devamsızlığı, toplumsal uyum bozukluğu, okul korkusu, akademik başarısızlık, sosyal kaygı, yalnızlık, anksiyete, yoğun duygusal stres, depresyon ve intihar gibi ciddi sorunlar görülmektedir (Aoyoma; 2010; Benan ve Li, 2005; Campell, 2005; Dempsey, Sulkowski ve Storch, 2009; Hawker ve Boulton, 2000; Kirbey, 2008; Nishina, Juvonen ve Witkow, 2005; Patchin ve Hinduja, 2006; Peren, Dooley, Shaw ve Cross, 2010; Topçu ve diğ., 2008; Ybarra ve Michell, 2004). Sanal zorbalığın psikolojik zararının yanı sıra mağdurlarda alkol, mariuna, eroin, kokain gibi uyuşturucu kullanımının artmasına etki etmektedir (Ybarra, Espelage ve Mitchell, 2007). Ayrıca sanal zorbalığa maruz kalanların bu olaylar sonucunda bağışıklık sistemleri de olumsuz şekilde etkilenmektedir (Hazler, Carney ve Granger, 2006). Sanal zorbalık olayları, okul iklimini olumsuz şekilde etkilemektedir (Williams ve Guera, 2007). Ybarra, Diener-West ve Leaf (2007) yaptıkları çalışmada sanal zorbalığın duygusal sorunlara, okulda silah taşıma gibi olumsuz olaylara da neden olduğunu ve okul devamsızlığını artırdığını belirtmişlerdir. Sourander, Klomek, Ikonen, Lindroos, Luntamo, Koskelainen (2010) yaptıkları çalışmada da sanal zorbalığa maruz kalanların, duygusal ve akran problemleri yaşadığı, baş ve karın ağrısı çektiği, uyku problemleri yaşadığını bulmuşlardır. Türkiye’de yapılan çalışmalarda da benzer bulgularla karşılaşilmektedir. Arıca (2009) psikotizmin ve düşmanlığın sanal zorbalığı olumlu yönde yordadığını ve sanal zorbalığa hiç bir şekilde karışmamış bireylerin sanal zorbalardan ve sanal mağdurlardan daha az psikiyatrik belirti gösterdiğini bulmuştur. Eroğlu ve Peker (2011) sanal zorbalığa maruz kalanların algıladıkları sosyal desteğin düşük olduğunu bulmuşlardır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde sanal zorbalığa maruz kalma ya da sanal zorbalık yapma durumunda bireylerde olumsuz psikolojik belirtilerin görünmesinin yanında bu bireylerde fiziksel rahatsızlıklarla ve olumsuz davranışlarda görülmektedir.

Sanal zorbalıkla ilgili farklı değişkenlere yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bu değişkenlerden biri cinsiyettir. Yapılan araştırmaların bazılarında (Agatson, Kowalski ve Limber, 2007) kızların daha fazla sanal zorbalık yaptığı, bazılarında (Li, 2006) ise erkeklerin daha fazla sanal zorbalık yaptığı tespit edilmiştir. Türkiye’de yapılan çalışmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre (Arıca ve diğ., 2008; Ayas, 2011; Ayas ve Horzum, 2012; Dilmaç, 2009; Erdur-Baker ve Kavsut, 2007) daha fazla sanal zorbalık yaptığı ve daha fazla sanal zorbalığa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Kowalski ve Limber (2007) sanal zorbalık

olaylarına karışan kızların yaşı ilerledikçe sanal zorbalık olaylarına karışma oranlarının azaldığını bunun aksine erkeklerde ise yaşın artmasıyla birlikte sanal zorbalık olaylarına karışma oranlarının arttığını belirtmiştir.

Sanal zorbalık olaylarının okullara göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik Mark (2009) tarafından yapılan çalışmada sanal zorbalık olaylarının devlet okullarında %54, özel okullarda %34, sınavla alınan özel okullarda ise %12 oranında gerçekleştiğini tespit etmiştir. Özel okulda öğrenim gören öğrenciler daha fazla internet ve medya iletişim araçları kullanmalarına karşın devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler özel okullardakilere oranla daha çok sanal zorba ve sanal mağdur olmaya eğilimlidirler. Ayrıca, devlet okullarında öğrenim gören öğrenciler için internet ve medya iletişim araçlarının kullanım sıklığı sanal zorba ve mağdur olmanın anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Özel okulda öğrenim gören mağdurlar sanal zorbalığı dikkate almadıklarını çünkü bu durumu bir şaka olarak düşündüklerini belirtirlerken, devlet okullarında öğrenim gören mağdurlar sanal zorbalık deneyiminin kendilerini öfkeliendirdiklerini belirtmişlerdir (Topçu ve diğ., 2008). Stys (2004) sosyo ekonomik durumun sanal zorbalık üzerinde dolaylı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayas ve Pişkin (2011) tarafından geleneksel zorbalığın okul türü açısından incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada endüstri meslek liselerinde mağdur oranının genel lise, özel lise ve anadolu liselerinden daha yüksek olduğu, zorbalık olaylarının da özel liselerde daha yüksek olduğu, anadolu liselerinde hem mağdur hem de zorba oranlarının diğer liselerden daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir.

Sanal zorbalık olaylarının genellikle cep telefonu ve bilgisayar kullanılarak internet üzerinden yapıldığı için teknoloji bilgisine sahip olmak sanal zorbalık olaylarında önemli bir yere sahiptir. Campell'a (2005) göre yaş arttıkça bilgisayar bilgisi de artmaktadır ve artan bilgisayar bilgisi sanal zorbalık olaylarına etki etmektedir.

Türkiye'de sanal zorbalıkla ilgili araştırmalar incelendiğinde farklı değişkenlere göre çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar arasında okul türlerine yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Yapılacak önlemeye yönelik çalışmalara hangi okullarda bu tür olaylar daha fazla görülüyorsa okullarda öncelikli olarak planlanma yapılabilmesi için okul türlerine yönelik bir çalışma yapılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, farklı orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin okul türlerine ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma, tarama modeline uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde; ilgilenilen olay, grup gibi birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır. Bu betimleme, geçmiş ya da şimdiki zamanla sınırlı olabileceği gibi zamanın bir fonksiyonu olarak gelişimsel de olabilir. Yani bu modelde, anlık durum saptamalarının yanında zamansal değişimler ve gelişimler de belirlenebilmektedir (Karasar, 2004). Bu araştırmada da yansız seçilmiş bir grubun sanal zorba ve mağdur olma düzeylerinin, bu gruba ait değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmak istendiği için tarama modeli seçilmiştir. Araştırmada tarama modellerinden anlık durum saptama gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılı birinci döneminde Sakarya ilinde öğrenim görmekte olan 350 öğrenci basit rasgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu öğrencilerin örnekleme alınmasında evrenin %4'ü alınmıştır. Bu öğrencilerden 26 öğrenci kontrol amaçlı olarak kullanılan düz ve ters maddeye aynı cevabı verdikleri için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Sonuçta 334 öğrencinin ölçekleri kullanılır bulunarak araştırmaya dahil edilmiştir. Bu öğrencilerden 189'u (%56.6) kız, 145'i (%43.4) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 56'sı (%16.8) kız meslek lisesinde (KML), 52'si (%15.6) endüstri meslek lisesinde (EML), 52'si (15.6) sağlık meslek lisesinde (SML), 59'u (%17.7) sınavsız geçiş yapılabilen anadolu lisesinde (SGYAL), 50'si (%15) sınavla girilebilen Anadolu lisesinde (SGAL) ve 65'i (%19.5) özel lisede (ÖL) okumaktadır. Öğrencilerden 89'u (%26.6) 9. sınıf, 92'si (%27.5) 10. sınıf, 85'i (%25.5) 11. sınıf ve 68'i (%20.4) 12. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı Ayas ve Horzum (2010) tarafından geliştirilen "Sanal Zorba/Kurban Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali ilköğretimde okuyan öğrencilere yönelik geliştirildiğinden, ölçeğin ortaöğretim öğrencilerinde de kullanılabilmesi için maddelerde gerekli değişiklikler yapılarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında araştırma için toplanan veriler kullanılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışmaları öncelikle yapı geçerliliği amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin iki ayrı boyutu olan sanal zorba ve sanal kurban için ayrı ayrı yapılmıştır. Orijinal ölçeğin sanal zorba boyutu 19 madde ve 3 faktörlü bir yapıya sahiptir. Yapılan faktör analizinde iki madde (1 ve 9.

maddeler) çalışmadığı için ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Bu iki madde çıkartıldıktan sonra bu iki madde hariç orijinal ölçeğin 3 faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucunda, uyum indeksi $\chi^2= 333.76$ (sd=112, p=.00), $\chi^2 / sd= 2.98$, RMSEA= 0.091, GFI= 0.86, AGFI= 0.81, CFI= 0.92, NFI=0.88 ve NNFI= 0.90 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin sanal kurban boyutu içinde sanal zorba boyutunda ölçekten çıkarılan iki madde çıkarılarak 17 madde ve 3 faktörlü yapı DFA ile test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2= 300.12$ (sd=113, p=.0000), $\chi^2 / sd= 2.66$, RMSEA= 0.083, GFI= 0.87, AGFI= 0.83, CFI=0.93, NFI=0.89 ve NNFI= 0.92 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizleri ile kurulan modellerin verilere uyumunun değerlendirilmesinde χ^2 , RMSEA, GFI, AGFI, CFI, NNFI gibi uyum indekslerine bakılarak değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirmede χ^2/sd oranı 5 ve daha küçük olması durumunda model veri uyumunun çok iyi olduğu kabul edilmektedir. RMSEA değerinin sıfıra yakın ve 0.08'e yakın değerinin veri uyumu için kabul edilebilmektedir. Ayrıca CFI ve AGFI indekslerinin 0.90'dan büyük olması durumunda model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir. CFI için 0.85 ve yukarısı; AGFI içinde 0.80 ve yukarısının model veri uyumu için yeterli olduğu kabul edilmektedir. CFI ve NNFI için ise 0.90 ve yukarısı model veri uyumunun mükemmelliğini göstermektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Sümer, 2000).

Ölçeğin uyum indeksleri incelendiğinde uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık (Cronbach-alpha) yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin kurban alt boyutunun güvenilirlik katsayısı .85, zorba alt boyutunun güvenilirlik katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerler ölçeğin güvenilirlik düzeyi için yeterli olduğu düşünülmektedir. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları araştırmacılar tarafından elden dağıtılıp toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde cinsiyet için ilişkisiz örneklemeler için t-testi; okul türü ve öğrenim gördükleri sınıf için ANOVA testi yapılmıştır. Araştırmada tüm çözümlemeler SPSS 13.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve çözümlemelerde anlamlılık düzeyi olarak .05 kabul edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada bulgular; ölçeğin sahip olduğu zorba ve mağdur boyutlarında ayrı ayrı olarak ele alınmıştır. Zorba ve mağdur boyutunda öğrencilerin cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır.

Sanal Zorba Boyutuna Yönelik Bulgular

Ölçeğin sanal zorba boyutunda öncelikle cinsiyete ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 1’de yer almaktadır.

Çizelge 1. Öğrencilerin Sanal Zorbaca Davranışlarda Bulunma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi Tablosu

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Cinsel	Kız	189	6.20	0.64	332	-4.18	.000
	Erkek	145	6.62	1.20			
Engelleme	Kız	189	7.37	1.11	332	-7.13	.010
	Erkek	145	8.77	2.39			
Söylenti	Kız	189	4.12	0.49	332	-5.40	.000
	Erkek	145	4.68	1.34			
Sanal Zorba	Kız	189	17.69	1.60	332	-7.44	.000
	Erkek	145	20.08	4.03			

Çizelge 1 incelendiğinde ölçekteki tüm soruları içeren toplamda sanal zorbaca davranışlar sergileme ($t = -7.44$), alt faktörlerden sanal ortamda cinsel zorbaca davranma ($t = -4.18$), sanal ortamda engelleme ve zarar verme ($t = -7.13$) ve sanal ortamda söylenti çıkarma ($t = -5.40$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) görülmektedir.

Anlamlı farklılık bulunan alt faktörler ve sanal zorbaca davranışlar sergilemede cinsiyete göre farklılıklar sırasıyla ele alınmıştır. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 6.62$), kız öğrencilere ($\bar{X} = 6.20$) göre sanal ortamda daha fazla cinsel zorbaca davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Yine erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 8.77$) kız öğrencilere ($\bar{X} = 7.37$) göre sanal ortamda daha çok engelleme yaptıkları ve zarar verdikleri bulunmuştur. Erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 4.68$) kız öğrencilere ($\bar{X} = 4.12$) göre sanal ortamda daha çok söylenti çıkarma yoluyla zorbalık yaptıkları ortaya çıkmıştır. Ölçeğin tüm maddelerinin toplamını içeren sanal zorbaca davranışlar incelendiğinde de erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 20.08$) kız öğrencilere ($\bar{X} = 17.69$) göre daha çok sanal zorbaca davranışlar sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmada öğrencilerin okul türleri bakımından sanal zorba davranışlarda bulunma düzeylerine göre fark olup olmadığına tek yönlü ANOVA testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Çizelge 2’de sunulmuştur.

Çizelge 2. Öğrencilerin Sanal Zorbaca Davranışlarda Bulunma Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Değişimi ANOVA Tablosu

Faktörler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS		Kareler Top.	sd	Kareler Orta.	F	p	Fark			
Cinsel	KML	56	6.11	0.45	Gruplar Arası	15.50	5	3.10	3.62	.00	KML-SGAL			
	EML	52	6.15	0.50										
	SML	52	6.31	0.61	Grupları içi	281.21	328	0.86						
	SGYAL	59	6.46	0.95										
	SGAL	50	6.76	1.39										
	ÖL	65	6.49	1.19	Toplam	296.71	333							
	Toplam	334	6.37	0.94										
Engelleme	KML	56	7.36	1.27	Gruplar Arası	61.95	5	12.39	3.53	.00	KML-ÖL			
	EML	52	7.81	1.69										
	SML	52	7.84	1.75	Grupları içi	1152.91	328	3.52						
	SGYAL	59	7.88	1.75										
	SGAL	50	8.14	1.74										
	ÖL	65	8.72	2.61	Toplam	1214.85	333							
	Toplam	334	7.98	1.91										
Söylenti	KML	56	4.00	0.00	Gruplar Arası	16.17	5	3.24	3.41	.00	KML-SGAL KML-ÖL			
	EML	52	4.37	1.21										
	SML	52	4.31	0.73	Grupları içi	311.53	328	0.95						
	SGYAL	59	4.27	1.01										
	SGAL	50	4.58	0.99										
	ÖL	65	4.66	1.27	Toplam	327.70	333							
	Toplam	334	4.37	0.99										
Sanal Zorba	KML	56	17.46	1.40	Gruplar Arası	216.38	5	43.28	4.62	.00	KML-SGAL KML-ÖL			
	EML	52	18.33	3.03										
	SML	52	18.46	2.67	Grupları içi	3075.82	328	9.38						
	SGYAL	59	18.61	2.99										
	SGAL	50	19.48	3.40										
	ÖL	65	19.87	4.05	Toplam	3292.21	333							
	Toplam	334	18.73	3.14										

Öğrencilerin öğrenim görmekte oldukları okul türleri bakımından sanal ortamda cinsel zorba ($F_{(5,328)} = 3.62$), sanal ortamda engelleme ve zarar verme ($F_{(5,328)} =$

3.53) ve sanal ortamda söylenti çıkarma ($F_{(5,328)} = 3.41$) alt faktörleri ve sanal zorbaca davranışlarda bulunma ($F_{(2, 235)} = 4.62$) bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p < .05$) bulunmuştur. Farklılık bulunan faktörlerde farklılığın hangi okul türünden kaynaklandığını bulabilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden (varyanslar homojen olmadığından) Dunnett's C çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Test sonuçları alt faktörler ve sanal zorbalık açısından tek tek ele alınmıştır.

Sanal ortamda cinsel zorbaca davranışlarda bulunma açısından sınavla girilen Anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ($\bar{X} = 6.76$), kız meslek lisesinde ($\bar{X} = 6.11$) okuyan öğrencilere göre sanal ortamda daha fazla cinsel zorbaca davranışlarda bulundukları bulunmuştur. Bunun yanında diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Sanal ortamda engelleme ve zarar verme alt faktörü ele alındığında özel lisede okuyan öğrencilerin ($\bar{X} = 8.72$), kız meslek lisesi ($\bar{X} = 7.36$) okuyan öğrencilere göre sanal ortamda daha çok engelleme yaptıkları ve zarar verdikleri bulunmuştur. Bunun yanında diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Söylenti çıkarma alt faktörü ele alındığında özel lisede ($\bar{X} = 4.66$) ve sınavla girilen anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ($\bar{X} = 4.58$), kız meslek lisesinde ($\bar{X} = 4.00$) okuyan öğrencilere göre sanal ortamda daha çok söylenti çıkarma yoluyla zorbalık yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin zorbaca davranışlarda bulunma durumları incelendiğinde özel lisede ($\bar{X} = 19.87$) ve sınavla girilen anadolu lisesinde okuyan öğrencilerin ($\bar{X} = 19.48$), kız meslek lisesinde ($\bar{X} = 17.46$) okuyan öğrencilere göre daha çok sanal zorbaca davranışlar sergilediklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bunun yanında diğer okul türleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Sanal Mağdur Boyutuna Yönelik Bulgular

Ölçeğin mağdur boyutunda cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonucunda elde edilen veriler Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3 incelendiğinde sanal ortamda engelleme ve zarar verme ($t = -3.25$) alt faktörü ve sanal zorbaca davranışlara maruz kalma ($t = -2.45$) açısından cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$) görülmektedir. Ancak sanal ortamda cinsel zorbaca davranışlara maruz kalma ($t = -1.23$) ve söylenti çıkarma ($t = -1.14$) alt faktörleri açısından cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ($p > .05$) olmadığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan erkek öğrencilerin ($\bar{X} = 8.80$), kız öğrencilere ($\bar{X} = 7.92$) göre sanal ortamda daha çok engellemeye maruz

kaldıklarını ve zarara uğradıklarını belirttiği bulunmuştur. Yine erkek öğrencilerin ($\bar{X}$ =20.15), kız öğrencilere ($\bar{X}$ =18.86) göre sanal ortamda daha çok zorbaca davranışlara maruz kaldıkları bulunmuştur.

Çizelge 3. Öğrencilerin Sanal Zorbaca Davranışlara Maruz Kalma Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimi Tablosu

Faktörler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	T	P
Cinsel	Kız	189	6.55	1.69	332	-1.23	.222
	Erkek	145	6.77	1.58			
Engelleme	Kız	189	7.92	2.28	332	-3.25	.001
	Erkek	145	8.80	2.66			
Söylenti	Kız	189	4.39	1.44	332	-1.14	.255
	Erkek	145	4.57	1.44			
Sanal Mağdur	Kız	189	18.86	4.67	332	-2.45	.015
	Erkek	145	20.15	4.85			

Araştırmada öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri bakımından sanal zorbaca davranışlara maruz kalma düzeylerine göre fark olup olmadığına ANOVA testi ile bakılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler Çizelge 4'te sunulmuştur.

Çizelge 4. Öğrencilerin Sanal Zorbaca Davranışlara Maruz Kalma Düzeylerinin Okul Türlerine Göre Değişimi ANOVA Tablosu

Faktörler	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS		Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Cinsel	KML	56	6.50	1.85	Gruplar Arası	36.71	5	7.34	2.79	.018	EML-SGAL
	EML	52	6.25	0.62							
	SML	52	6.83	1.54	Grupları içi	863.59	328	2.63			
	SGYAL	59	6.75	1.96							
	SGAL	50	7.28	2.26							
	ÖL	65	6.37	0.98							
	Toplam	334	6.65	1.64	Toplam	900.30	333				
Sanal Mağdur	KML	56	18.70	4.77	Gruplar Arası	195.02	5	39.00	1.72	.129	
	EML	52	18.98	3.35							
	SML	52	19.62	3.47	Grupları içi	70422.29	328	22.63			
	SGYAL	59	19.75	5.38							
	SGAL	50	20.96	6.82							
	ÖL	65	18.75	4.00							
	Toplam	334	19.42	4.78	Toplam	7617.31	333				

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türleri bakımından sadece sanal ortamda cinsel zorbalığa maruz kalma ($F_{(5, 328)} = 2.79$) alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ($p < .05$) bulunmuştur. Bunun yanında sanal ortamda engellenme ve zarar görme ($F_{(5, 328)} = 1.25$), sanal ortamda söylentiye maruz kalma ($F_{(5, 328)} = 0.64$) alt faktörleri ve sanal zorbaca davranışlara maruz kalma ($F_{(5, 328)} = 1.72$) yani mağdur olma durumu bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) bulunmuştur. Farklılık bulunan cinsel zorbalığa maruz kalma alt faktöründe farklılığın hangi okul türünden kaynaklandığını bulabilmek için çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnett's C (varyanslar homojen olmadığından) çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Test sonucunda sınavla seçilen anadolu lisesinde ($\bar{X} = 7.28$) öğrenim gören öğrencilerin, endüstri meslek lisesinde ($\bar{X} = 6.25$) öğrenim gören öğrencilere göre sanal ortamda daha fazla cinsel zorbaca davranışlara maruz kaldıklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi insanlara büyük kolaylıklar sağlamanın yanında bu teknolojinin yanlış ve amacından farklı bir şekilde kullanılması insanlarda bazı olumsuz sonuçların yaşanmasına neden olmaktadır. Teknolojik gelişmeleri yakinen takip eden öğrenciler bu teknolojik araçları amaçları dışında arkadaşlarının olumsuz şekilde etkilenmelerine neden olacak şekilde kullanması sonucu ortaya çıkan sanal zorbalık olaylarından birbirlerini olumsuz şekilde etkilendiği yapılan (Aoyoma, 2010; Bargh ve McKenna, 2004; Benan ve Li, 2005; Campell, 2005; Dempsey, Sulkowski ve Storch, 2009; Hawker ve Boulton, 2000; Kirbey, 2008; Nishina, Juvonen ve Witkow, 2005; Patchin ve Hinduja, 2006; Peren, Dooley, Shaw ve Cross, 2010; Topçu ve diğ., 2008; Ybarra ve Michell, 2004) araştırmalar sonucunda görülmektedir.

Araştırmada sanal zorbalık davranışlarını gösterme ve sanal zorbalığa maruz kalma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla sanal zorbalık davranışları gösterdiği bulunmuştur. Literatür incelendiğinde bu bulgunun Arıca ve diğ., (2008), Ayas (2011), Ayas ve Horzum (2012), Dilmaç (2009), Erdur-Baker ve Kavsut (2007), Li (2006), bulgularıyla tutarlılık gösterdiği; Campfield, (2008), Agatson, Kowalski ve Limber (2007) bulgularıyla farklılık gösterdiği görülmektedir. Araştırmalar incelendiğinde Türkiye'deki çalışmalarda genellikle erkeklerin kızlara göre daha fazla sanal zorbalık davranışları gösterdikleri görülmektedir. Değişik ülkelerde yapılan çalışmaların bazılarında kızların erkeklerden daha fazla sanal zorbalık yaptığı yönünde bulgulara rastlanmaktadır. Türkiye henüz gelişmekte olan bir ülke olduğu için her isteyen kişi istediği anda teknolojik araçlara ulaşmaya bilir. Bunun neticesinde özellikle internete kendi

evinden ulaşamayan kişiler bu imkanlara internet kafelerden ulaşabilirler. Türkiye’de kızlar erkekler kadar internet kafelerden yararlanma imkanına sahip olmadıkları (Horzum, 2011) düşünüldüğünde erkeklerin kızlardan daha fazla sanal zorbalık yapma nedenleri arasında bunun etkisinin olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu incelendiğinde özel liselerde okuyanlar ve sınavla alınan Anadolu liselerindeki öğrencilerin diğer liselerdeki öğrencilerden daha fazla sanal zorbalık yaptıkları görülmektedir. Bu bulgu Mark’ın (2009) bulgularıyla farklılık göstermektedir. Sanal zorbalık olayları genellikle teknolojik araçlar (bilgisayar ve cep telefonu) kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bu tür olayların bilgisayar üzerinden yapılabilmesi içinde internet erişiminin olması gerekmektedir. Türkiye gibi gelişmekte olan bir ülkede bu imkanlara herkes sahip olmayabilmektedir. Bu imkanlara ekonomik seviyesi yüksek olan ailelerin çocukları daha fazla sahiptirler. Bu imkanlara sahip aileler çocuklarını daha iyi imkanların olduğunu düşündükleri özel okullara göndermektedir. Bu nedenle bu okullardaki öğrencilerin bu tür olayları diğer okullardaki öğrencilerden daha fazla sergileme imkanlarına sahip oldukları düşünülebilir. Stys (2004) sosyo ekonomik düzeyin sanal zorbalık olaylarında dolaylı bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de Anadolu liselerine gidebilmek içinde zorlu bir sınav süreci geçirmek gerekmektedir. Bu zorlu sınav sürecini başarılı bir şekilde tamamlayabilmek için aileler özel kurslar ve özel derslerle çocuklarını desteklemektedirler. Bu özel kurslar ve özel derslerle aileler çocuklarını destekleyebilmeleri içinde ekonomik olarak güçlü olması gerekmektedir. Bu imkanlara sahip olan aileler çocuklarına teknolojik imkanlarda sunabilmektedirler. Bu nedenle bu okullarda okuyan öğrencilerinde sanal zorbalık olaylarında diğer öğrencilerden daha fazla karışma nedenleri arasında bunun etkisi olabilir. Ayrıca Anadolu liselerinde okuyan öğrencilerin akademik anlamda başarılı olan öğrencilerdir. Akademik başarıları iyi olan öğrencilerin teknolojik araç ve gereçleri iyi kullanma imkanlarına sahip oldukları düşünülebilir. Campell’in (2005) ifade ettiği gibi bilgisayar bilgisinin iyi olması bireylerin sanal zorbalık yapma davranışlarını etkilemektedir. Teknolojik imkanlara sahip olan ve teknolojiyi iyi kullanabilen kişilerin sanal zorbalık olaylarını bu imkanlara sahip olmayan ve teknolojiyi iyi kullanamayan kişilere göre daha fazla sergileyeceği düşünüldüğünde bu tür olayların özel okullarda ve Anadolu liselerindeki öğrenciler arasında diğer okullardaki öğrencilere göre daha fazla görülmesi teknolojik imkanlara sahip olmayla ve teknolojiyi iyi kullanmayla açıklanabilir.

Araştırma sonucunda cinsiyete göre sanal zorbalığa maruz kalma ve bu davranışları gösterme açısından farklılık bulunmasına rağmen okul türlerinde tek cinsiyetten öğrencilerin öğrenim gördüğü (kız meslek, endüstri meslek, sağlık meslek gibi) okullardaki hem kız hem erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü okullardan (özel lise, sınavla girilen ve sınavsız girilen anadolu lisesi gibi) daha az sanal zorbalık düzeyi olduğu bulunmuştur. Bu bulgu sanal zorbalık

olaylarında farklı cinsiyetlerin bir arada öğrenim gördüğü okullarda daha fazla olduğunu ortaya koyacak niteliktedir. Ancak geleneksel zorbalık olaylarıyla ilgili bir çalışmada tek cinsiyetten öğrencilerin özellikle erkek öğrencilerin yoğun olduğu (endüstri meslek lisesi gibi) öğrenim gördüğü okullarda zorbalık olaylarının daha yoğun olduğu görülmektedir (Ayas ve Pişkin, 2011). Bu durum geleneksel zorbalıkta cinsiyete yönelik farklılığın erkekler yönünde olduğu aynı zamanda erkeklerin yoğun olduğu okullarda da zorbalık olaylarının fazla olduğunu gösterirken sanal zorbalıkta farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Sanal zorbalık olaylarında hem kız hem erkeklerin öğrenim gördüğü okullarda erkeklerin daha çok zorbalık yaptığı bulunmuştur.

Sanal zorbalık olayları teknolojik araçların kullanılması sonucu gerçekleşen olaylar olması nedeniyle şuan için bu teknolojik araçlara sahip olan öğrencilerin bu tür olayları daha fazla sergiledikleri yapılan araştırma sonucunda görülmesine rağmen Türkiye hızla gelişen bir ülke olması nedeniyle teknolojik imkanlara ulaşma ilerleyen yıllarda daha kolaylaşacağı düşünüldüğünde bu tür olayların okullarda bugün yaşanan olaylardan daha fazla şekilde yaşanacaktır. Bu nedenle öğrencilere teknolojik araçların nasıl kullanılması gerektiği ve yanlış kullanılması doğrultusunda yanlış kullanılan kişilerin nasıl olumsuz şekilde etkilendiklerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması oldukça önemli olacaktır.

KAYNAKLAR

- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 59-60.
- Akbulut, Y., Sahin, Y. L., & Eristi, B. (2010a). Cyberbullying victimization among Turkish online social utility members. *Educational Technology & Society, 13*(4), 192-201.
- Aricak, O. T. (2009). Psychiatric symptomatology as a predictor of cyberbullying among university students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 34*, 167-184.
- Aricak, O. T., Siyahhan, S., Uzunhasanoglu, A., Sarıbeyoglu, S., Cıplak, S., Yılmaz, N. ve Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology & Behavior, 11*(3), 253-261.
- Aoyoma, I. (2010). *Cyberbullying: What are the psychological profiles of bullies, victims and bully-victims?* Unpublished doctoral dissertation, Graduate Faculty of Baylor University, Texas.
- Ayas, T. (2011). Lise öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma yaygınlığı. XI. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, 3-5 Ekim 2011, İzmir.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin sanal zorba ve mağdur olma durumu. *İlköğretim Online, 11*(2), 369-380.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 19*, 1-17.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü açısından incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(2), 550-568.
- Aydoğan, D., Dilmaç, B. ve Deniz, M. E. (2009). İlköğretim öğrencilerinde sosyal destek ve siber zorbalığın incelenmesi. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim, İzmir.
- Bamford, A. (2005). Cyber-bullying. *Classroom, 25*(1), 18-19
- Belsey, B. (2007). Cyberbullying: A real and growing threat. *ATA Magazine, 88*(1), 14-21.
- Beran, T. & Li, Q. (2005). Cyber-harassment: A study of a new method for an old behavior. *Journal of Educational Computing Research, 32*(3), 265-277.
- Campbell, M. (2005). Cyberbullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counseling, 15*, 68-76.
- Carroll, D. C. (2008). Cyber bullying and victimization: Psychosocial characteristics of bullies, victims, and bully/victims. <http://gradworks.umi.com/33/24/3324499.html> adresinden 14.08.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Catherine, M. C. (2009). Cyberbullying and cybervictimization: Prevalence, stability, risk and protective factors, and psychosocial problems. <http://proquest.umi.com/pqdlink?Ver=1&Exp=09-14-2015&FMT=7&DID=1877394391&RQT=309&attempt=1&cfc=1> adresinden 14.08.2010 tarihinde erişilmiştir.
- Chisholm, J. F. (2006). Cyberspace violence against girls and adolescent females. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1087*, 74-89.
- Dilmaç, B. ve Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Journal of Human and Social Sciences, 5*(3), 185-188.

- Dilmaç, B. (2009). Cyber bullying: A preliminary report on college students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1307-1325.
- Dempsey, A. G; Sulkowski, M. L. & Storch, E. A.(2009). Differences between peer victimization in cyber and physical setting and associated psychosocial setting and associated psychosocial adjustment in early adolescence. *Psychology in the Schools*, 46, 962-972
- Dursun, Ö. Ö., & Akbulut, Y. (2010). Investigation of cyberbullying victimization and communication styles in a hybrid learning environment. Paper presented at *IODL & ICEM International Joint Conference and Media Days*, Eskisehir, Turkey.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyber bullying and its correlation to traditional bullying, gender, and frequent and risky usage of internet mediated communication tools. *New Media and Society*, 12, 109-126.
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran Zorbalığının Yeni Yüzü: Siber Zorbalık. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 31-42.
- Erdur-Baker, Ö., & Tanrıku, İ. (2009). Cyber bullying in Turkey: Its correlates and links to depressive symptoms. *Journal of eHealth Technology and Application*, 7, 16-23.
- Eroğlu, Y. ve Peker, A. (2010). Aileden ve arkadaşan alınan sosyal destek ve siber mağduriyet: Yapısal eşitlik modeliyle bir inceleme. *Akademik Bakış*, 27, 1-20.
- Hazler, R. J., Carney, J. V., & Granger, D. A. (2006). Integrating biological measures into the study of bullying. *Journal of Counseling and Development*, 84, 298-307.
- Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of crosssectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Kirby, E. (2008). Eliminate bullying-A legal imperative. *A Legal Memorandum*, 8(2), 1-6.
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2007). Electronic bullying among middle school students. *The Journal of Adolescent Health : Official Publication of the Society for Adolescent Medicine*, 41(6), 22-30.
- Li, Q. (2005). 'New bottle but old wine: A research on cyberbullying in schools'. *Computers and Human Behavior*, 1-15.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234.
- Mark, L. K. (2009). *Student, educator, and parent perceptions of cyber bullying in three Hawai'i middle schools*. Unpublished thesis. University of Hawai'i Educational Psychology.
- Mason, L. K. (2008). Cyberbullying: A preliminary assessment for school personnel. *Psychology in the Schools*, 45(4), 323-348
- NCH: The Children's Charity (2005). *Putting U in the picture — Mobile bullying survey*.

- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me feel sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 37-48.
- Patchin, W. J., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148-169.
- Peren, S., Dooley, J., Shaw, T., & Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10.
- Ristkari, T., & Helenius, H. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents. *Arch Gen Psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Strom P. S., & Strom, R. D. (2005). Cyberbullying by adolescents: A preliminary assessment. *The Educational Forum*, 70(1), 21-36.
- Syts, Y. (2004). *Beyond the schoolyard: Examining electronic bullying among Canadian youth*. Unpublished Master Thesis, Carleton University, Ottawa, Ontario
- Sourander, A., Klomek, B. A., Ikonen, M., Lindroos, J., Luntamo, T., & Koskelainen, M. (2010). Psychosocial risk factors associated with cyberbullying among adolescents: Title and subtitle break a population-based study psychosocial risk factors and cyberbullying. *Arch Gen Psychiatry*, 67(7), 720-728.
- Topçu, Ç., Erdur-Baker, Ö., & Çapa-Aydin, Y. (2008). Examination of cyberbullying experiences among Turkish students from different school types. *CyberPsychology & Behavior*, 11(6), 643-648.
- Willard, N. (2006). *Cyber bullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social cruelty, threats, and distress*. Eugene, OR: Center for safe and Responsible Internet Use.
- Williams, K. R & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 51-58.
- Wolak, J., Mitchell, K. J., & Finkelhor, D. (2007). Does online harassment constitute bullying? An exploration of online harassment by known peers and online-only contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41, 51-58.
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., & Mitchell, K. J. (2007). The co-occurrence of Internet harassment and unwanted sexual solicitation victimization and perpetration: Associations with psychosocial indicators. *Journal of Adolescent Health*, 41, 31-41.
- Ybarra, M. L., Diener-West, M. & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41, 42-50.
- Ybarra, M. L., & Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316..

EXTENDED ABSTRACT

Developments in technologic area enable the students to access information in a shorter time and in the environment they desire. Besides enabling access to information in an easy way, technologic developments have provided many innovations and facilities in human life. Because of the facilities provided by technologic developments, families try to offer many technologic opportunities to their children. Development in technology brings about the technology use by all individuals from the old and young alike. Technology use is not always necessarily positive. One of the negative and misuse of technology is cyber bullying. Cyber bullying can be defined as the use of technologies such as internet or mobile phone by one or more people intentionally and continuously in order to damage the victimization individual.

Although cyber bullying causes no physical damage to the victim, it is seen in the studies that the victim is psychologically affected in a negative way as a result of these cases. Serious problems such as low self-esteem, sadness, disappointment, psychosomatic symptoms, school absence, social harmony disorder, school phobia, academic failure, social concern, loneliness, anxiety, heavy emotional stress, depression and suicide are seen in sufferers of cyber bullying (Benan & Li, 2005; Campell, 2005; Dempsey, Sulkowski & Storch, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Kirbey, 2008; Nishina, Juvonen & Witkow, 2005; Patchin & Hinduja, 2006; Peren, Dooley, Shaw & Cross, 2010; Topçu, Erdur-Baker & Çapa-Aydın, 2008; Ybarra & Michell, 2004). When the studies on cyber bullying in Turkey are analyzed, it is seen that studies were made according to different variables. Among these studies, no study was made according to school types. A study should be made in terms of school types in order to make a primary plan in schools where such cases are seen for preventive studies to be made.

The aim of this study is to examine whether cyber bullying and victim levels of students studying in different high schooldiffer or not according to school types and gender. The research was performed according to survey model. In the study cross-sectional survey model, instant situation determination which is one of survey models, was carried out. The sample of the study consisted of 334 students studying in province of Sakarya in the first term of 2010-2011 education year. In selection of the sample, simple random sampling method was used. As the data collection tool in the study “Cyber Bully/Victim Questionnaire” developed by Ayas and Horzum (2010) was used. In the analysis of the obtained data, for gender for independent samples t-test and for school type one way ANOVA test were made.

As a result of the study, a significant difference was found in victim from cyber bullying and showing such behaviors according to gender. It was found that male students show more cyber bullying behaviors compared to female

students. When the studies are examined, it is seen in the studies in Turkey that males generally show more cyber bullying behaviors than females. In some of the studies performed in different countries, findings are obtained that females do more cyber bullying than males. Since Turkey is a developing country, everyone cannot access technological tools immediately. As a result of this, individuals with no internet access at home can have these opportunities from internet cafes. When considered that females in Turkey cannot have as much access to internet cafes as males (Horzum, 2011), this can be shown as a reason why males do more cyber bullying than females.

Those studying in private high schools and those in Anatolian High schools who are accepted with exam do more cyber bullying than those in other high schools. In addition, regarding school types it was found that cyber bullying cases occur less in schools where only students of one gender study than those where both female and male students study. This finding suggests that cyber bullying cases occur more in schools where students of different genders study together. Students studying in Anatolian high schools are academically successful. It can be considered that students with academic success have the means to use the technological tools and devices well.

For such cases to be made on the computer there should be internet access. In a developing country like Turkey, not everyone may have such opportunities. The children of families with a certain economic level have such opportunities more. The families with such opportunities send their children to private schools which they think have better potentials. For this reason, it can be considered that students in these schools have the means to exhibit such behaviors more than those in other schools. It will be quite important to conduct briefing studies for the students about how to use technological devices and as a result of misuse how suffering people will be adversely affected.

YAZARLAR HAKKINDA

Dr. Mehmet Barış Horzum, lisansını Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde yaptıktan sonra aynı üniversitede yüksek lisansını BÖTE Bölümünde tamamlamıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde, Eğitim Teknolojisinde doktorasını tamamlamıştır. 2001-2003 yılları arasında Sakarya Üniversitesinde, 2003-2007 yıllarında Ankara Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmıştır. Halen Sakarya Üniversitesi'nde yardımcı doçent olarak görev yapmaktadır. İlgili alanları uzaktan eğitim, teknoloji kullanımı ve öğrenme kuramlarıdır. İletişim Bilgileri: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü, SAU Hendek Kampüsü 54300 Hendek Sakarya Tel: 0 264 295 7161 Eposta: mhorzum@sakarya.edu.tr

Dr. Tuncay AYAS 1998 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden mezun oldu. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında Yardımcı Doçent olarak çalışmaktadır. Eposta: tayas@sakarya.edu.tr

ISSN
1303
6475

ABOUT THE AUTHORS

Dr. Mehmet Barış Horzum has a Bachelor's degree in Science Education at Sakarya University and has a Masters degree in Computer Education and Instructional Technology at the same university. He has a Ph.D. at Educational Technology at Ankara University. He worked as a research assistant at Sakarya University between 2001-2003 and also at Ankara University in 2003-2007. He has been working as an Assistant Professor at Sakarya University. His research interests are distance learning, technology usage and learning theories. Address for correspondence: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü, S.AU Hendek Kampüsü 54300 Hendek Sakarya Phone: 0 264 614 10 33-166 Email: mhorzum@sakarya.edu.tr

Tuncay Ayas graduated from Karadeniz Technical University Psychological Conseling and Guidance department in 1998. He has been working as an Assistant Professor in Psychological Conseling and Guidance department, Faculty of Education, Sakarya University. Email: tayas@sakarya.edu.tr

ISSN
1303
6475

LİSELERİN ÖĞRENME ORTAMI PROFİLLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR KÜMELEME ANALİZİ ÇALIŞMASI

Köksal Banoğlu

Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Mustafa Çakır

Marmara Üniversitesi

Özet

Bu çalışmada, hiyerarşik kümeleme analizi yöntemiyle lise öğrencilerinin öğrenme ortamı algıları incelenerek, ortaya çıkan küme yapısına bağlı olarak liselerin öğrenme ortamı profilleri oluşturulmuştur. Araştırma evreni olarak İstanbul ilindeki devlet liseleri belirlenmiş ve ilçelere göre tabakalama örnekleme alınarak, 12 ilçedeki 22 okuldan seçkisiz örneklemeyle 985 öğrenciye ulaşılmıştır. Kümeleme analizi sonucunda ortaya öğrenci algı kümeleri 4 tip öğrenme ortamı profilini belirlenmiştir. Söz konusu profiller “teknolojik öğrenme ortamı” (profil A), “etkili öğrenme ortamı” (profil B), “kısmen etkili öğrenme ortamı” (profil C) ve “etkisiz öğrenme ortamı” (profil D) olarak derecelendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, genel lisede okuyan öğrencilerin % 42.7’si ve mesleki-teknik liselerdeki öğrencilerin % 53.1’i okullarını üçüncü seviye olan “kısmen etkili öğrenme ortamı” olarak görmektedir. Öte yandan Anadolu lisesi öğrencilerinin % 41.8’i okullarını ikinci seviye olan “etkili öğrenme ortamı” olarak görmektedir. “Teknolojik öğrenme ortamı” algısının en yüksek görüldüğü okul türü, % 11.2 ile mesleki-teknik okullar olmuştur.

Anahtar Sözcükler

Öğrenme ortamı, Kümeleme analizi, Anadolu liseleri, Genel liseler, Meslek liseleri.

A CLUSTER ANALYSIS STUDY OF PROFILING LEARNING ENVIRONMENTS IN TURKISH HIGH SCHOOLS

Koksall Banoglu
Ministry of National Education
Dr. Mustafa Cakir
Marmara University

Abstract

Profiles of learning environments perceived in high schools were investigated by means of hierarchical cluster analysis. Employing stratified random sampling procedure, data was collected from 985 students at 22 schools, those who study in 6 general, 13 Anatolian and 3 vocational high schools located across 12 different districts of Istanbul. By hierarchical cluster analysis, students' perceptions were clustered and classified into 4 school learning environment profiles, namely "technology-rich & ideal" (profile A), "positive" (profile B), "moderately positive" (profile C) and "negative" (profile D) learning environments. It was revealed that 42.7% of general high school students and 53.1% of vocational high school students perceived "moderately positive learning environment" in their schools on the first rank, whereas 41.8% of Anatolian high school students mostly perceived "positive learning environment". "Technology-rich & ideal" environment was ranked first among vocational high school students with 11.2%.

Keywords

Learning environment, General high schools, Anatolian high schools,
Vocational high school, Cluster analysis.

GİRİŞ

Farklı bireyler bulundukları aynı ortamı farklı algılayabilirler. Bu durum bize insan davranışlarının bulunulan ortama göre değerlendirilmesi gerektiğini gösterir. Öğrencilerin öğrenme ortamları hakkında geçerli karar verebileceklerinin öne sürülmesi, günümüz öğrenme ortamları araştırmalarının birçoğunun temel fikridir (MacLeod ve Fraser, 2009). Öğrenme ortamlarının gerek öğrenci gerekse öğretmenlerin algı ve tutumları doğrultusunda değerlendirilmesi bu ortamların istenilen düzeye gelebilmesi için yol gösterici olacaktır.

Sınıf öğrenme ortamları kavramı, eğitim ortamına hâkim olan iklimi, formu, havayı ve atmosferi ifade eder (Aldridge, Dorman ve Fraser, 2004). Telli ve Çakıroğlu (2002) aynı kavramı öğrenci-öğretmen etkileşimlerinin gerçekleştiği ve öğretim programlarının uygulandığı ortamlar olarak ifade etmişlerdir. Öğrenme ortamları öğrenmenin belirleyici öğelerinden biridir. Çalışmalar sınıftaki öğrenme ortamı değişkenleri ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünleri arasında kuvvetli bağlar bulunduğunu ve öğrencilerin sınıf öğrenme ortamı ile ilgili algılarının onların öğrenmelerini etkilediği göstermiştir (Köse ve Küçükoglu, 2009).

Öte yandan aynı sınıfta olmalarına rağmen öğrenciler farklı öğrenme ortamı algısına sahip olabilmektedir (Fraser, Rennie ve Tobin, 1990). Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmenlerin birbirinden farklı yaklaşımları ve bu yaklaşımların öğrenciler tarafından aynı şekilde algılanmaması etkili olabilmektedir. Glower ve Law (2004)'ın araştırması okuldaki örgüt kültürünün de öğrencilerin öğrenme ortamı algısını etkileyebildiğini ortaya koymuştur. Mann (2005), okullarda algılanan öğrenme ortamının doğru öğretmen bileşenlerden daha çok doğru iletişim becerisine bağlı olduğunu vurgulayarak, öğretmenlerin iletişim becerisinin öğrenme ortamı algısı üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir.

Davranışın duruma özgü oluşu fikrinden yola çıkarak, günümüzdeki araştırmalar insan davranışlarını ortamdan izole etmekten ziyade bu davranışları içinde bulunduğu ortamda araştırır. Nitekim Lewin, davranışın (B), kişi (P) ve çevre (E) arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğunu öne sürmüş ve bu kavramı matematiksel olarak $B = f(P, E)$ şeklinde ifade etmiştir (MacLeod ve Fraser, 2009). Öğrencilere uygulanacak öğrenme yaklaşımının belirlenebilmesi için öğrenme ortamının tanımlanması ve niteliklerinin ortaya konması önemlidir (Köse, Küçükoglu, 2009). Diğer bir deyişle, öğretim ancak öğrenme ortamları değerlendirilirse geliştirilebilir. Linden ve Erkens'e (2000) göre öğrenme ortamlarını farklı kılan 6 boyut vardır: (1) bilginin yapılandırılmasına karşın bilginin aktarılması, (2) tüm ödev-görev durumlarına karşın parça ödev-görev durumları, (3) kişisel anlam yerine öğretmenin yönlendirdiği anlam, (4) profesyonel veya bilimsel durumlara karşın resmi durumlar, (5) işbirliği ve

iletişim'e karşın bireysel öğrenme, (6) öğrenme atmosferinin geliştirilmesi (Efe, Hevedanlı, Ketani, İnce ve Aslan, 2007).

Bireylerin öğrenme ortamı algılarını ölçmek amacıyla birçok çok boyutlu ölçme aracı geliştirilmiştir. Araştırmalarda kullanılan ölçme araçlarının hedef kitleleri, içerikleri, bilgi toplama yolları arasında farklılıklar bulunsa da, temelde hepsi öğrenme ortamındaki zihinsel süreçlerin, davranış biçimlerinin ve sosyal ilişkilerin öğrencilerin öğrenebilme aktiviteleri üzerine etkilerine yoğunlaşmıştır (Köse ve Küçükoglu, 2009). Farklı amaçlara yönelik geliştirilen öğrenme ortamları ölçekleri arasında WIHIC (What is Happening in This Class) (Fraser, Fisher ve McRobbie, 1996), Öğrenme Ortamı Tanıma Anketi (Fraser, Anderson ve Walberg, 1982), Sınıf Ortamı Ölçeği (Fisher ve Fraser, 1983), Öğrenme Ortamı Envanteri - LEI (Learning Environment Inventory) (Walberg, 1979), Öğretmen Etkileşimi Anketi - QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) (Wubbels, Levy, 1993) ve TROFLEI (Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory) (Aldridge, Dorman ve Fraser; 2004) sayılabilir.

Bu çalışmanın amacı, farklı lise türlerinde okuyan öğrencilerin öğrenme ortamlarına ilişkin algılarını inceleyerek, liselere ait öğrenme ortamı profillerinin oluşturulmasıdır. Bu amaca yönelik olarak şu temel soruya cevap aranmıştır: "Liselerde okuyan öğrencilerin kendi okullarına ilişkin öğrenme ortamı algıları, öğrenme ortamının alt boyutlarına göre nasıl kümelenebilmektedir?". Araştırmada ayrıca, oluşan profillerin okul türlerine göre dağılımı ve her profil için öğrenme ortamı alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma, tarama modeline dayanan betimsel araştırma desenine uygun olarak belirlenmiştir. Var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma deseninde (Karasar, 2006), İstanbul'da devlet liselerinde okumakta olan öğrencilerin öğrenme ortamı algıları incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilindeki genel liseler, Anadolu liseleri ve meslek-teknik okullarda eğitim gören 326.346 ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır (istanbul.meb.gov.tr). Bu evrene dair sağlıklı sonuçlara ulaşmak için örneklem ilçelere göre önce tabakalandırılmış, ardından öğrenciler bu tabakalardan seçkisiz örnekleme yapılarak seçilmiştir. İstanbul'un 12 ilçesinde yer alan 6'sı genel lise, 13'ü Anadolu lisesi ve 3 tanesi mesleki-teknik eğitim veren lisede okumakta olan 985 ortaöğretim öğrencisinin verileri örnekleme alınmıştır.

Örneklem dahilindeki 985 öğrencinin 446'sını (% 45.3) erkek, 539'unu (% 54.7) kız öğrenciler; 190'nı (% 19.3) 9. sınıf, 352'sini (% 35.7) 10. sınıf, 217'sini (% 22.0) 11. sınıf, 226'sını (%23) 12. sınıf öğrencileri; 702'sini (% 71.3) sayısal alanda, 69'unu (% 7.0) sözel alanda, 132'sini (% 13.4) eşit ağırlıklı alanda, 10'unu (% 1.0) yabancı dil alanında eğitim gören veya bu alanlarda eğitim görmeyi düşünen, 72 'sini (% 7.3) ise henüz seçeceği alana karar vermemiş öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Aldridge, Dorman ve Fraser (2004) tarafından geliştirilen TROFLEI envanteri kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması için izin Çakır (2011) tarafından alınmış ve Türkçe formun iç tutarlık güvenirliğine ait Cronbach-Alpha katsayı değerinin boyutlara göre .82-.93 aralığında değiştiği, yapı geçerliği açısından uygulanan doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin RMSEA ve CFI değerlerinin iyi veri-model uyumu gösterdiği söz konusu çalışmada tespit edilmiştir. TROFLEI 10 alt boyut içermekte ve toplam 80 maddeden oluşmaktadır. TROFLEI'nin alt boyutları şunlardır: (1) Öğrenciler Arası Uyum, (2) Öğretmen Desteği, (3) Katılım, (4) Araştırma, (5) Görev Bilinci, (6) İşbirliği, (7) Sınıf içi Demokrasi ve Eşitlik, (8) Farklılaşma, (9) Bilgisayar Kullanımı, (10) Ergen Kültürü. Bu envanterin tercih edilme nedenlerinden biri TROFLEI'nin amaca uygun olan boyutları birleştirmiş olması nedeniyle, diğer öğrenme ortamı araçlarına göre, öğrenme ortamlarının birçok alanını geniş kapsamlı olarak göstermesi; diğeri ise TROFLEI'nin öğrenme ortamı araştırmalarında çok yaygın şekilde kullanılması ve birçok ülkede ve dilde geçerlik çalışması yapılmış olmasıdır. Ayrıca ölçeğin ABD ve Türkiye'deki öğrencilere yönelik uygulama sonuçlarının karşılaştırmalı incelemesi Welch, Çakır, Peterson ve Ray (2012) tarafından yapılmış, sonuç olarak ölçeğin hem İngilizce hem Türkçe formunun taşıdığı psikometrik özellikler açısından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılmaya uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analize Hazırlanması

Öğrencilerin sahip olduğu öğrenme ortamı algılarının ölçümünde, 10 boyutlu TROFLEI envanteri kullanılarak, elde edilen ölçüm sonuçlarının normal dağılım istatistiği basıklık ve çarpıklık değerleri açısından incelenmiştir. Boyutlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1. Veri Setinin Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

Boyutlar				Çarpıklık		Basıklık	
	N	Ort.	SS	Değer	Standart Hata	Değer	Standart Hata
Öğrenciler Arası Uyum	985	4.214	0.640	-1.336	0.078	2.613	0.156
Öğretmen Desteği	985	3.445	0.989	-0.493	0.078	-0.334	0.156
Katılım	985	3.637	0.835	-0.484	0.078	0.015	0.156
Araştırma	985	3.705	0.800	-0.738	0.078	0.794	0.156
Görev Bilinci	985	4.038	0.733	-1.122	0.078	1.826	0.156
İşbirliği	985	3.438	0.943	-0.348	0.078	-0.299	0.156
Sınıf İçi Demokrasi ve Eşitlik	985	4.124	0.867	-1.288	0.078	1.630	0.156
Farklılaşma	985	3.125	0.935	0.094	0.078	-0.407	0.156
Bilgisayar Kullanımı	985	3.169	0.955	-0.018	0.078	-0.449	0.156
Ergen Kültürü	985	4.024	0.819	-1.208	0.078	1.815	0.156

Verilerin çarpıklık değerlerinin tüm boyutlar için +2 ile -2 aralığında, basıklık değerlerinin ise +3 ile -3 aralığında olduğu görülmüştür. Ancak örneklem büyüklüğü 985 olduğu için verilerin çarpıklık değerlerinin standart hatasına oranının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 2. Uç Değer Analizi Sonrası Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

Boyutlar				Çarpıklık		Basıklık	
	N	Ort.	SS	Değer	Standart Hata	Değer	Standart Hata
Öğrenciler Arası Uyum	900	4.233	0.613	-1.141	0.082	1.473	0.163
Öğretmen Desteği	900	3.448	0.973	-0.453	0.082	-0.372	0.163
Katılım	900	3.638	0.834	-0.475	0.082	-0.074	0.163
Araştırma	900	3.717	0.788	-0.638	0.082	0.484	0.163
Görev Bilinci	900	4.060	0.696	-0.900	0.082	1.039	0.163
İşbirliği	900	3.452	0.933	-0.312	0.082	-0.350	0.163
Sınıf İçi Demokrasi ve Eşitlik	900	4.147	0.832	-1.191	0.082	1.290	0.163
Farklılaşma	900	3.244	0.863	0.119	0.082	-0.296	0.163
Bilgisayar Kullanımı	900	3.169	0.956	0.003	0.082	-0.500	0.163
Ergen Kültürü	900	4.054	0.784	-1.082	0.082	1.398	0.163

Nitekim, Tabachnick ve Fidell (2007, 80), özellikle büyük örneklem sayısında standart hata oranına göre hesaplanan z değerlerinin normal dağılım için sağlıklı sonuç vermeyeceğini belirtmiştir. Dağılımı olumsuz etkileyebilecek aşırı değerlerin tespiti için veri setine uç değer analizi yapılmıştır. Bu analizde boyutların mahalanobis uzaklık değerleri incelenerek, box-plot testleri sonucunda aşırı değer veren 85 gözlem veri setinden çıkartılmıştır. Söz konusu ön analiz sonucunda ortaya çıkan yeni çarpıklık ve basıklık değerleri Çizelge 2’de sunulmuştur. Çizelge 2’deki bulgular, uç değer analizi sonrası veri setine ait yeni çarpıklık ve basıklık değerlerinin daha fazla normal dağılım özelliğine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara bağlı olarak temel analizler 900 kişiden oluşan ve uç değerlerden arındırılmış son veri seti ile gerçekleştirilmiştir. Bu işlemler sonrasında verilere ait normal dağılım doğrusu da incelenmiş ve veri setinin normal dağılım özelliklerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

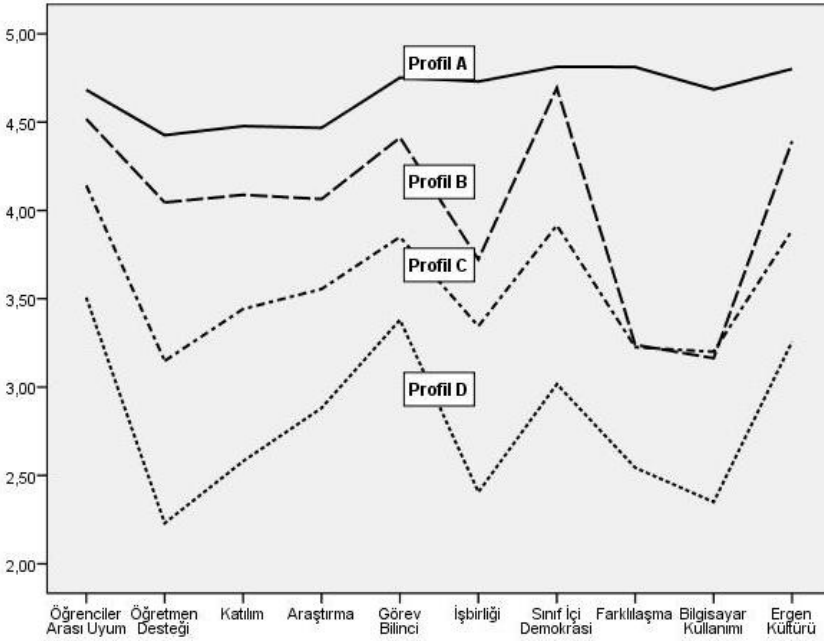
Verilerin Analizi

Araştırmacının, incelediği veri setinde kaç grup olduğunu başlangıçta bilmediği durumlarda, kümeleme analizi yöntemlerinden hiyerarşik kümeleme yönteminin kullanılması önerilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, 142). Öğrenme ortamı profillerinin verilerin kümeleme sonuçlarına göre oluşturulması amacıyla, kümeleme yöntemlerinden hiyerarşik kümeleme analizi seçilmiştir. Tüm boyutlara ait veriler likert tipi ölçekle toplandığı için verilerin standartizasyonu için dönüşüm uygulanmamıştır. Veriler arasındaki uzaklığın hesaplanmasına kare öklid uzaklığı esas alınarak, muhtelif kümeleme tekniklerinden “en uzak komşuluk” (furthest neighbor) ve kümeler içi kareler toplamını minimize eden Ward yöntemine ait dendogramlar incelenmiştir. Her iki dendogramda dört boyutlu küme yapısında ortaklaştığı görülmüştür. Küme içi varyans farkını en aza indirmesi, eşit aralıklı ölçüm sonuçlarında tercih edilen bir yöntem olması ve benzer araştırmalarda kullanılması göz önüne alınarak küme kategorileri Ward yöntemiyle belirlenmiştir (Brok, Telli ve Cakiroğlu, 2010; Sharman ve Roorda, 2010). Her kümeye ait öğrenme ortamı boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesinde basit korelasyon analizi ve pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

BULGULAR

Küme analizi sonucundan ortaya çıkan 4 öğrenme ortamı profili Çizim 1’de sunulmuştur. Her bir profil, o kümede yer alan öğrencilerin okuluna ilişkin algıladığı 10 boyutlu öğrenme algısını göstermektedir.

Ortaya çıkan kümeler isimlendirilirken Brok, Telli, Çakıroğlu, Taconis ve Tekkaya (2010)'nın profil tanımlarından yararlanılmıştır. Her profilin yatay düzlemde ayrıksı bir hat oluşturması, profillerin sahip olduğu ortalama değerlere göre isimlendirilmesini kolaylaştırmıştır. Tüm boyutlarda en yüksek ortalamaya sahip ve grafikte en üstte yer alan Profil A, “teknoloji destekli öğrenme ortamı” olarak; öğrenme ortamında teknoloji kullanımı dışındaki tüm boyutlarda ikinci en yüksek ortalamaya sahip Profil B, “etkili öğrenme ortamı” olarak; bilgisayar kullanımında ikinci en yüksek ortalamaya sahip olup, diğer boyutlarda üçüncü en yüksek ortalamaya sahip Profil C, “kısmen etkili öğrenme ortamı” olarak; tüm boyutlarda en düşük ortalamaya sahip Profil D ise “etkisiz öğrenme ortamı” olarak isimlendirilmiştir.



Çizim 1. Öğrenme Ortamı Profilleri

Sonuçlara göre, mevcut öğrenme ortamı açısından 61 öğrencinin okulunu (% 6.8) Profil A’da, 342 öğrencinin (% 38.0) okulunu Profil B’de gördüğü, 372 öğrencinin (% 41.3) okulunu Profil C’de ve 125 öğrencinin (% 13.9) okulunu Profil D’de gördüğü belirlenmiştir. Öğrencilerin öğretim gördüğü okul türü (genel, Anadolu, mesleki-teknik lise) ile okuluna ilişkin algıladığı öğrenme ortamı profili arasındaki ilişkinin incelenebilmesi için çapraz tablo oluşturulmuştur. Sonuçlar Çizelge 3’te sunulmuştur.

Çizelge 3. Okul Türü ve Öğrenme Ortamı Profilleri Çapraz Tablosu

Okul Türleri	Profil A		Profil B		Profil C		Profil D		Toplam	%
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Genel Liseler	15	7.0	70	32.9	91	42.7	37	17.4	213	100.0
Anadolu Liseleri	35	5.9	246	41.8	229	38.9	79	13.4	589	100.0
Meslek-Teknik Liseler	11	11.2	26	26.5	52	53.1	9	9.2	98	100.0
Tüm Okul Türleri	61	6.8	342	38.0	372	41.3	125	13.9	900	100.0

Çizelge 3'teki sonuçlar genel liselerde ve meslek-teknik liselerde öğrencilerin algıladığı öğrenme ortamının daha yüksek oranda (% 42.7 ve % 51.3) Profil C, yani kısmen etkili öğrenme ortamı olduğu; Anadolu liselerinde ise öğrenciler tarafından en yüksek oranda algılanan öğrenme ortamının (% 41.8) Profil B, yani etkili öğrenme ortamı olduğu görülmüştür. Tüm okul türleri için Profil A ile gösterilen ideal öğrenme ortamının en az algılanan öğrenme ortamı olduğu bulunmuştur. Bununla beraber görece en yüksek Profil A öğrenme ortamı algısının (% 11.2), mesleki teknik okullara ait olduğu tespit edilmiştir. Okul türü gözetmeksizin sonuçlar değerlendirildiğinde, kısmen etkili öğrenme ortamını ifade eden Profil C'nin okullarda en çok hissedilen (% 41.3) öğrenme ortamı olduğu görülmüştür. Öğrenme ortamı profilleri, alt boyutları arasındaki ilişki açısından Çizelge 4'te tablolştırılmıştır.

Çizelge 4. Profillere Göre Boyutlar Arası İlişki Tablosu

Boyutlar		Öğrenciler Arası Uyum	Öğretmen Desteği	Katılım	Araştırma	Görev Bilinci	İşbirliği	Sınıf İçi Demokrasi	Farklılaşma	Bilgisayar Kullanımı	Ergen Kültürü
Öğrenciler Arası Uyum	Profil A	1,000									
	Profil B	1,000									
	Profil C	1,000									
	Profil D	1,000									
Öğretmen Desteği	Profil A	,141	1,000								
	Profil B	,110*	1,000								
	Profil C	-,046	1,000								
	Profil D	,028	1,000								
Katılım	Profil A	,538**	,255*	1,000							
	Profil B	,306**	,187**	1,000							
	Profil C	,225**	,110*	1,000							
	Profil D	,348**	,129	1,000							

Çizelge 4 (Devam)

Boyutlar		Oğrenciler Arası Uyum	Öğretmen Desteği	Katılım	Araştırma	Görev Bilinci	İşbirliği	Sınıf İçi Demokrasi	Farklılaşma	Bilgisayar Kullanımı	Ergen Kültürü
Araştırma	Profil A	,407**	,388**	,597**	1,000						
	Profil B	,182**	,119*	,428**	1,000						
	Profil C	,017	-,066	,392**	1,000						
	Profil D	,132	,123	,272**	1,000						
Görev Bilinci	Profil A	,197	,272*	,381**	,508**	1,000					
	Profil B	,199**	,133*	,243**	,523**	1,000					
	Profil C	,142**	-,018	,099	,332**	1,000					
	Profil D	,098	,041	,279**	,471**	1,000					
İşbirliği	Profil A	,454**	,229	,526**	,646**	,424**	1,000				
	Profil B	,382**	,061	,175**	,232**	,117*	1,000				
	Profil C	,196**	-,165**	,186**	,172**	,069	1,000				
	Profil D	,247**	,089	,367**	,074	,152	1,000				
Sınıf İçi Demokrasi	Profil A	,198	,087	,131	,189	,476**	,303*	1,000			
	Profil B	,001	,265**	,199**	,103	,244**	-,038	1,000			
	Profil C	-,107*	-,075	-,139**	-,011	,126*	,029	1,000			
	Profil D	-,079	,192*	,009	,052	,214*	-,073	1,000			
Farklılaşma	Profil A	,245	,230	,210	,227	,429**	,458**	,453**	1,000		
	Profil B	,005	,120*	,045	,248**	,207**	-,007	-,052	1,000		
	Profil C	-,038	,012	,171**	,164**	,101	,404**	,013	1,000		
	Profil D	,071	-,024	,160	,305**	,346**	,199*	,257**	1,000		
Bilgisayar Kullanımı	Profil A	,331**	,026	,156	,394**	,207	,517**	,408**	,391**	1,000	
	Profil B	,143**	-,091	-,045	,181**	,085	,160**	-,062	,147**	1,000	
	Profil C	-,037	-,038	,139**	,277**	,078	,285**	-,015	,407**	1,000	
	Profil D	,046	,020	,106	,308**	,242**	,348**	-,079	,390**	1,000	
Ergen Kültürü	Profil A	,303*	,263*	,043	,093	,101	,201	,331**	,520**	,295*	1,000
	Profil B	,203**	,096	,209**	,192**	,225**	,013	,078	,143**	,090	1,000
	Profil C	,043	-,142**	,074	,152**	,254**	,082	,208**	,237**	,115*	1,000
	Profil D	,155	,111	,209*	,196*	,522**	,261**	,238**	,386**	,289**	1,000

Öğrenme profilleri öğretimde bilgisayar kullanımı açısından değerlendirildiğinde, tüm profillerde bilgisayar kullanımının araştırmaya açık bir öğrenme ortamıyla ilişkili olduğu, ya da tersi bir değerlendirmeye araştırmaya dayanan öğrenme ortamıyla okullarda teknoloji kullanımı arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Teknoloji kullanımı ile öğrenme ortamının işbirliğine ve

farklılıklara açık olması arasında da benzer şekilde tüm profillerde ilişki tespit edilmiştir.

“Teknoloji destekli ideal öğrenme ortamı” profilindeki (Profil A) öğrencilerin öğrenme ortamının alt boyutlarına ilişkin algıları detaylı olarak incelendiğinde görülmüştür ki, ideal öğrenme ortamında: öğrenciler arasındaki uyum ile derse katılım ($r=.548$), derste sahip oldukları araştırma olanağı ($r=.407$), işbirliğine açık öğrenme ortamı ($r=.454$), bilgisayar kullanımı ($r=.331$) ve ergen kültürü ($r=.303$) arasında; öğretmen desteği ile araştırmaya açıklık ($r=.388$) arasında; katılım ile araştırmaya açık öğrenme ortamı ($r=.597$), görev bilinci ($r=.381$), işbirliği ($r=.526$) arasında; araştırmaya açıklık ile işbirliği ($r=.646$) ve bilgisayar kullanımı arasında ($r=.394$); görev bilinci ile işbirliği ($r=.424$), sınıf içi demokrasi ($r=.476$) ve farklılaşma ($r=.453$) arasında; işbirliği ile algıladığı sınıf içi demokrasi ($r=.303$), farklılaşma ($r=.458$) ve bilgisayar kullanımı ($r=.517$) arasında; sınıf içi demokrasi ile farklılaşma ($r=.453$), bilgisayar kullanımı ($r=.408$) ve ergen kültürü ($r=.331$) arasında; farklılaşma ile bilgisayar kullanımı ($r=.391$) ve ergen kültürü ($r=.520$) arasında orta kuvvette ve diğer profillerden daha yüksek ilişki bulunmaktadır.

Genel olarak boyutlar arasında Profil A lehine daha kuvvetli görülen ilişki örüntüsü, sadece görev odaklı öğrenme ortamı ile araştırmaya açık öğrenme ortamı arasında küçük bir farkla Profil B (etkili öğrenme ortamı) lehine; görev odaklılık ile ergen kültürü arasında ise açık bir şekilde Profil D (etkisiz öğrenme ortamı) lehine tespit edilmiştir.

Görev bilincine sahip öğrencilere daha fazla sorumluluk verilmesi ve onların yetişkin olarak görülmesi beklenen bir durumdur ancak daha etkisiz öğrenme ortamı profillerinde bu iki boyut arasında daha yüksek ilişkinin varlığı düşündürücüdür. Diğer bir değişle, kendini yetişkin olarak gören insanların öğretim sürecinde daha aktif görev bilincine sahip olması Profil D ($r=.522$), Profil C ($r=.254$) ve B’de ($r=.225$) anlamlı ilişki gösterirken, Profil A’da söz konusu boyutlar arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Nitekim Çizim 1’deki profiller incelendiğinde, tüm profillerde görev bilinci ile ergen kültürü ortalamasının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Ancak, tam öğrenmenin hedeflendiği ve çoklu öğrenme kuramına göre herkesin başarılı olabileceği ve öğrenebileceği bir alanın olması gerektiğini öngören çağdaş öğretim anlayışı düşünüldüğünde, ideal öğrenme ortamında ergen kültürü ile birlikte farklılaşmaya da önem verildiği ve farklılaşma ile görev bilinci, sınıf içi demokrasi ve ergen kültürü arasında ilişki olduğu görülmektedir. Görev bilinci açısından ele alındığında ergen kültürünün yerini “ideal öğrenme ortamında” farklılaşma ve sınıf içi demokrasinin aldığı, bu nedenle söz konusu ilişkinin Profil A’da anlamlı çıkmadığı yorumlanmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrenme ortamlarını Profil A düzeyinde algılayan öğrencilerin sadece % 6.8 düzeyinde kalması manidardır. Ancak en olumsuz niteliklere sahip Profil D'nin de yine düşük bir yüzdeyle öğrencilerin sadece % 13.9 tarafından algılanmış olması, esas itibarıyla İstanbul'daki devlet liselerinde orta profil düzeylerinin daha etkili olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve öğrenci kalitesi yönünden seçkin bir eğitim ortamı olduğu düşünülen Anadolu liselerindeki öğrencilerinin sadece % 5.9'unun okullarını Profil A düzeyinde görmesi, araştırmanın bir diğer ilgi çeken sonucudur. Çünkü Kaya (2008)'nın araştırma sonuçları, Anadolu lisesi öğrencilerinin derslerin bilgisayar destekli işlenmesine önem verdiğini ve bunun motivasyonlarını artırdığını ortaya koymuştur. Buna rağmen profil A düzeyinin düşük algılanması Anadolu lisesindeki bazı öğretmenlerinin zenginleştirilmiş öğrenme ortamı yaratmak konusunda yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Nitekim Altındağ'ın (2006) araştırması, Anadolu lisesi öğretmenlerinin kendisini sınıf yönetimi konusunda yeterli gördüğünü, ancak öğrencilerin bu görüşü önemli oranda paylaşmadığını göstermiştir. Anadolu lisesi öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme stillerine gereken özeni göstermediğine yönelik Yılmaz'ın (2004) bulguları da bu çalışmada elde edilen profil B ve C ağırlıklı Anadolu lisesi sonucunu destekler niteliktedir.

Brok, Telli, Çakıroğlu, Taconis ve Tekkaya (2010) biyoloji sınıf ortamlarını öğrencilerin nasıl algıladıklarını belirlemek, diğer ülkelerdeki öğrenciler ile öğrenci algılarını karşılaştırmak ve Türkiye'deki lise biyoloji sınıflarında, öğrenme ortamı profillerini ortaya çıkarmak için Bursa'daki 4 okuldaki 52 sınıfta, 1474 lise öğrencisi ve 11 biyoloji öğretmeni ile bir çalışma yapmışlardır. Küme analizleri sonucunda, 6 öğrenme ortamı profili tanımlamışlardır. Bu profiller: (a) özyenetimli öğrenme sınıfı; (b) göreve yönelmiş işbirlikli öğrenme sınıfı; (c) ana akım sınıfı; (d) göreve yönelmiş kişiselleştirilmiş sınıf; (e) düşük etkili öğrenme sınıfı; (f) yüksek etkili öğrenme sınıfı olarak adlandırılmıştır. Söz konusu çalışmadaki “özyenetimli öğrenme ortamı” profili ile bu çalışmada elde edilen Profil yani “etkili öğrenme ortamı” arasında ciddi benzerlikler olduğu görülmüştür. Benzer şekilde bu araştırmadaki etkili öğrenme ortamı profilinde sınıf içi demokrasi algısının yüksek değerler aldığı ancak sınıf içi işbirliği değerlerinin diğer boyutlara oranla daha düşük değerler aldığı görülmüştür. Bu durum okullarda yapılan takım çalışmasının öğrenme ortamı üzerinde beklenebileceği ölçüde etkili olmadığını ve öğrencilerin sınıf içi işbirliği algısının yapılacak işbirlikli öğrenme etkinlikleri ile geliştirilebileceğini düşündürmektedir.

Gupta ve Koul'un (2007) 705 lise öğrencisi ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğrencilerin öğrenme ortamı algısı incelenmiş ve algı boyutları arasındaki ilişkiler tablolastırılmıştır. Araştırmanın bulguları, Hindistan'da teknoloji destekli bir öğrenme ortamının daha öne çıktığını ortaya koymuştur. Boyutlar arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişkinin öğrencilerin öğrenme ortamındaki işbirliği ile araştırmaya açıklık ($r=.58$) ve sınıf içi demokrasi ($r=.59$) algıları

arasında olduğu görülmüştür. Gupta ve Koul'un (2007) araştırma sonucuyla, yürütülen araştırmanın sonuçları boyutlar arasındaki ilişkiler açısından benzerlik göstermektedir. Bulgularda görüldüğü üzere, bu araştırmanın sonucunda boyutlar arasındaki en yüksek ilişkinin, Profil A'da (teknoloji destekli ideal öğrenme ortamı) öğrencilerin işbirliği algısı ile araştırma algısı arasında olduğu ortaya konmuştur ($r=.65$). Bu sonucun, genel anlamda düşük olan işbirliği algısının nasıl yükseltilebileceği konusunda önemli bir veri sunduğu düşünülmektedir. Araştırma çalışmalarının artırılması ve sınıflarda araştırma çalışmasına uygun öğrenme ortamlarının oluşturulmasının, işbirliği algısının yükselmesinde önemli bir etken olabileceği yorumlanmıştır.

Dorman, Aldridge ve Fraser'in (2006) Avustralya'da okuyan 4,146 lise öğrencisi ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin öğrenme ortamı algıları incelenmiştir. Bu çalışmaya benzer şekilde kümeleme analizinin kullanıldığı çalışmada, 5 öğrenme ortamı profili oluşturulmuştur. Oluşan kümelerin, bu çalışmada ortaya konan profillerle önemli ölçüde benzerlik taşıdığı görülmüştür. Görev bilinci ve sınıf içi demokrasi boyutlarının, bu çalışmayla benzer şekilde yüksek değerler aldığı, ancak sınıflarındaki bilgisayar destekli öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin düşük algıya sahip olduğu görülmüştür. Diğer çalışmalardan farklı olarak, bu araştırmanın kümeleme analizinde teknoloji destekli ve ideal bir öğrenme ortamı profili (Profil A) oluşmuştur. Ancak bu algıya sahip öğrencilerin sadece % 6.8 oranında olması oldukça düşündürücüdür. Lim'in (1995) çalışması, öğrencilerin öğrenme ortamına ilişkin algılarında okul türünün en önemli etken olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Bu anlamda, mesleki ve teknik okullarda diğer okullara oranla teknoloji destekli öğrenme ortamının daha yüksek düzeyde görülmesinin (%11.2), bu liselerde verilen teknik eğitimle ve bazı bölümlerinin teknoloji ağırlıklı eğitim vermesiyle ilişkili olabileceği yorumlanmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

1. Genel liselerde öğrencilerin büyük oranda (% 42.7) üçüncü düzeyde öğrenme ortamı (Profil C) algısına sahip olduğu görülmektedir. Hissedilen öğretmen desteği ve bilgisayar destekli öğretime yönelik düşük algıyı içeren bu profilin aşılabilmesi amacıyla öğretmenlere sınıflardaki öğrenme ortamının zenginleştirilmesi ve öğretimde teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli ve buna bağlı olarak okullardaki bilgisayar destekli eğitim faaliyetleri geliştirilmelidir.
2. Ortaöğretim ders programlarında araştırma yöntemleri ve proje geliştirme benzeri ders içeriklerine daha çok yer verilerek, sınıf içerisinde araştırmaya açık bir öğrenme ortamı ve öğrencilerin takım çalışması ile araştırma yapmaları teşvik edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aldridge, J. M., Dorman, J. P. & Fraser, B. J. (2004). Use Of Multitrait-Multimethod Modelling To Validate Actual And Preferred Forms Of The Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI). *Australian Journal of Educational and Development Psychology*, 4, 110-125.
- Altındağ, M. (2006). Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Uludağ Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Brok, P., Telli, S. ve Çakiroğlu, J. (2010). Learning Environment Profiles of Turkish Secondary Biology Classrooms. *Learning Environ Res*, 13, 187-204.
- Çakır, M. (2011). Teknoloji-Donanımlı ve Kazanım-Odaklı Öğrenme Ortamı Envanterinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(11), 1949-1963.
- Dorman, J.P., Aldridge, J.M. & Fraser, B. (2006). Using Students' Assessment of Classroom Environment To Develop A Typology Of Secondary School Classrooms. *International Education Journal*, 7(7), 906-915.
- Efe, R., Hevedanlı, M., Ketani, Ş., İnce, H. H. ve Aslan E. H. (2007). Nasıl Bir Öğrenme Ortamı? Biyoloji Sınıflarında Öğrenme Ortamı Yapısının Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 9, 69-83.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1983). Use of Work Environment Scale (WES) to Assess Science Teachers' Perceptions of School Environment. *European Journal of Science Education*, 5, 231-233.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) And My Class Inventory (MCI) (3rd Ed.). Bentley, WA: Western Australian Institute of Technology.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbie, C. J. (1996). *Development, Validation and Use of Personal and Class Forms of a New Classroom Environment Instrument*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Fraser, B.J., Rennie, L.J. & Tobin, K. (1990). The Learning Environment as a Focus in a Study of Higher-Level Cognitive Learning. *International Journal of Science Education*, 12(5), 531-548.
- Glover, D. & Law, S. (2004). Creating the Right Learning Environment: The Application of Models of Culture to Student Perceptions of Teaching and Learning in Eleven Secondary Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 313-336.
- Gupta , A. & Koul, R. (2007). Psychosocial Learning Environments Of Technology Rich Science Classrooms In India. Paper presented in AARE 2007 International Educational Research Conference
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2008). Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrencilerini Motive Etme Yeterliklerinin İncelenmesi. Yedi Tepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Köse, E. ve Küçüköğlu, A. (2009). Eğitim Fakültelerindeki Sınıf Öğrenme Çevresinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Abi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 10, Sayı 3, 61-73.
- Lim, T.K. (1995). Perceptions of Classroom Environment, School Types, Gender and Learning Styles of Secondary School Students. *Educational Psychology*, 15(2), 161-169.
- MacLeod, C. & Fraser, B. (2009). Development, Validation and Application of a Modified Arabic Translation of The What Is Happening In This Class? (WIHIC) Questionnaire. *Learning Environments Research*, 13 (2), 105-125.
- Mann, S. J. (2005). Alienation in the Learning Environment: A Failure of Community? *Studies in Higher Education*, 30(1), 43-55.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Pearson Publishing.
- Telli, S. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Biyoloji Sınıfındaki Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Biyolojiye Yönelik Tutumlarına Etkisi*, http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/poster/t5.pdf adresinden, 03.02.2011 tarihinde alınmıştır.
- Sharman, B. & Roorda, M.J. (2010). *Freight Modelling With GPS Data: A Clustering Approach for Identifying Trip Destinations*. Proceedings of the TRANSLOG 2010 Conference, 15–16 June 2010.
- Walberg, H. J. (1979). *Educational Environments and Effects: Evaluation, Policy and Productivity*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Welch, A., Çakır, M., Peterson, C. M. & Ray, C. M. (2012). A cross-cultural validation of the Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory (TROFLEI) in Turkey and the United States. *Research in Science & Technological Education*, 1(30), 49-63.
- Wubbels, T. & Levy, J. (Eds.). (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: Falmer Press.
- Yılmaz, B. (2004). Comparison and Contrast of The Learning Styles of The Prep Class Students and the Teaching Styles of the English Teachers at Some Anatolian High Schools. Gazi University, Institute of Educational Sciences, Unpublished Master Thesis.
- İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü (2011). İstatistikler. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü web sitesindeki <http://istanbul.meb.gov.tr/upload/bolumler/strateji/istatistik/istatistik-2010-2011.pdf> adresinden, 03.02.2011 tarihinde alınmıştır..

EXTENDED ABSTRACT

The environmental perception is due to one's mental patterns so different people might perceive the same reality in different ways. It is the moving force for contemporary educational research that students are able to provide sound evidence of the learning environment they experienced in their classrooms and schools. In this sense, the perceived teaching characteristics on classrooms are featured in a lot of research so that students' attitudes towards those gave researcher self-evident insight into social the structure of learning experience.

On the other hand, students' perceptions are not only parameters to consider but also school types and respective features determine the teaching and learning activities. Even in some cases, classroom composition and educator teacher's instructional efficiency play a major part in learner's perception. It is essential to investigate this subject from multiple angles and thereby a vast majority of researcher focused on multi-dimensional structure of learning environment.

The purpose of this research is to identify learning environment profiles related to high schools by measuring students' attitudes towards classroom environments: student cohesiveness, teacher support, involvement, investigation, task orientation, cooperation, equity, differentiation, computer usage and young adult ethos. These dimensions were subscales involved in TROFLEI instrument so this scale was employed for data collection.

This study is a descriptive research based upon survey method. As for external validity, research population was composed of 326,346 high school students in Istanbul and of those, 985 students constituted the sample base for this study. With a 99% confidence interval, the research sample represents the population.

Before proceeding to main analyses, skewness and kurtosis values were calculated to determine if the data was normally distributed. After eliminating some outliers from the data, namely 85 subjects, hierarchical cluster analyses were performed to classify students' multi-dimensional perceptions of learning environment.

Cluster analysis yielded four distinct clusters that virtually have no intersection with each other and hence, those indicated major learning environment profiles. The first profile (profile A) featured computer usage-oriented learning environment as the most perceived dimension by 61 students (6.8%). The next profile named profile B with less desirable scores and it covered a total of 342 students, i.e. 38%. Profile C was the prevailing learning environment profile including 372 students (41%). Since it has the lowest scores for every

dimensions, the least desirable profile named profile D and it consisted of 125 students (13.9%).

When all students were categorized into four profiles by their school types, it was revealed that 42.7% of general high school students and 53.1% of vocational high school students perceived their schools at the profile C level, whereas 41.8% of Anatolian high school students perceived their schools at profile B level. Profile A was ranked first among vocational high school students with 11.2 %.

Besides, this study resulted in meaningful correlation of differentiation perception with equity, task orientation, cooperation and young ethos dimensions for profile A. For profile B, there was a moderate correlation between task orientation and investigation dimension. For profile C, there was another moderate correlation between task orientation and young ethos dimensions.

Discussion: It is rather thoughtful that profile A obtained the most desirable subscale scores compared to other profiles, and yet only very small percentages of students perceived their school at this level. This article discussed the conclusion that Anatolian high school have some weak points regarding the subjects of computer usage and individual difference in learning environment. Main characteristics of four profiles brought up for discussion according to their correlations between sub-dimensions.

Conclusion: Four learning environment profiles named from A level to D in consistent with their dimensional levels, respectively such as “technology-rich & ideal”, “positive”, “moderately positive” and “negative” learning environments. Furthermore, author made some suggestions to enhance learning environment levels from profile B and C to A at general, anatolian and vocational-technical high schools.

YAZARLAR HAKKINDA

Köksal Banoglu, Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde doktora öğrencisidir. İstanbul Maltepe Halit Armaç Anadolu Sağlık Meslek Lisesi'nde bilişim teknolojileri formatör öğretmenliği yapmaktadır. Temel ilgi alanları teknoloji liderliği, öğrenen örgütler, okul sağlığı ve ileri istatistik uygulamalarıdır. İletişim adresi: Altintepe M. Kılavuz Çayırı C. Polis Mahmut S. No:1 Halit Armaç Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Maltepe/İstanbul. Web sayfası: <http://halitarmaylisesi.academia.edu/KoksalBanoglu>. Eposta: koksal_banoglu@hotmail.com

Dr. Mustafa Çakır, 2000 yılında yüksek lisans ve 2004 yılında doktora çalışmalarını Fen Eğitimi alanında Pennsylvania State Üniversitesinde tamamlamıştır. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesinde Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalında doçent olarak çalışan öğretim üyesinin çalışma konuları arasında fen öğrenme ortamları, sorgulayıcı fen öğretimi, bilimin doğası, kavramsal öğrenme ve biyoloji öğretmen eğitimi yer almaktadır. İletişim: Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Göztepe Yerleşkesi. Göztepe/İstanbul. Eposta: mustafacakir@marmara.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Köksal Banoglu is a PhD candidate at Marmara University, Educational Administration and Supervision Department and an ICT coordinator teacher in Maltepe Halit Armay ASML school. His interest areas center around technology leadership, learning organizations, school health and advanced statistical methods. Correspondance address: Altintepe M. Kılavuz Çayırı C. Polis Mahmut S. No:1 Halit Armay Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Maltepe/İstanbul. Web page: <http://halitarmaylisesi.academia.edu/KöksalBanoglu>, Email: köksal_banoglu@hotmail.com

Mustafa Çakır is an associate professor in Secondary Science and Mathematics Education in Atatürk Faculty of Education, Marmara University, Turkey. He earned his PhD (2004) and MSc (2000) in Science Education from the Pennsylvania State University. His current research focuses on classroom and laboratory learning environments in science and assisting students in developing understandings of scientific inquiry, nature of science, and relevance of science to society that are consistent with current practice. Correspondence: Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Göztepe Kampus, Göztepe/İstanbul Email: mustafacakir@marmara.edu.tr

HİPER ORTAMLARDA UYARLANABİLİR İÇERİK VE UYARLANABİLİR GEZİNMENİN ÖĞRENCİ DOYUMU VE BİLİŞSEL YÜKE ETKİLERİ

Dr. Meltem Eryılmaz

Atılım Üniversitesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrenme ortamının uyarlanabilirliği ile uyarlanabilirliğin düzeylerinin, öğrencilerin doyumları ve bilişsel yüklenmelerine etkilerini belirlemektir. Araştırma, 2011-2012 döneminde üniversitede öğrenim gören, 1. ve 4.sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 120 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. 1.sınıf öğrencileri mühendislik dışındaki bölümlerde okuyan öğrencilerden, 4.sınıf öğrencileri mühendislikte okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırmada uyarlamaların olmadığı, uyarlanabilir içerik bulunan ve uyarlanabilir gezinme bulunan üç farklı ortam geliştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak, öğrenci doyumunu için araştırmacı tarafından geliştirilen üç ayrı ortam için farklılaştırılmış bir ölçek, bilişsel yük için Paas (1992) tarafından geliştirilen bilişsel yük ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, doyum için ilgili ölçekler deneysel sürecinin sonunda sadece son test olarak uygulandığından; tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Grupların bilişsel yük puanları aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını belirlemek için, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için ANOVA testi (Repeated Measures ANOVA) uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, gezinme uyarlaması bulunan ortamda yer alan öğrencilerin doyum düzeyleri, uyarlama olmayan ve içerik uyarlaması bulunan ortamlara göre daha yüksek bulunmuştur. Gezinme ve içerik uyarlaması bulunan ortamlarda çalışan öğrencilerin bilişsel yüklenme durumlarının, uyarlama bulunmayan ortamlara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. İçerik ve gezinme uyarlaması bulunan ortamlarda çalışan öğrencilerin bilişsel yük puanları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla temel bileşenler (faktör) analizi tekniğinden yararlanılmış, güvenilirliklerini belirlemek için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Araştırmanın tüm denencelerinin sınanmasında .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Anahtar Sözcükler

Hiper ortam, Uyarlanabilir içerik, Uyarlanabilir gezinme, Doyum, Bilişsel yük.

THE IMPACT OF HYPERMEDIA ON SATISFACTION AND COGNITIVE LOAD OF STUDENTS BY USING ADAPTIVE PRESENTATION AND ADAPTIVE NAVIGATION

Dr. Meltem Eryilmaz
Atilim University

Abstract

Object of this study is, to determine effect of adaptability of study media and level of adaptability on satisfaction and cognitive loads of students. The experimental period of the research is applied to 120 university students from the 1st and 4th year of their education at 2011-2012 semester. The students studying their 1st year have been chosen from the ones excluding the engineering field and the students studying their 4th year have been chosen among the engineering departments. Three different models have been developed as non-adaptive, adaptive-presentation and adaptive-navigation. For the measurement of satisfaction, the scale has been modified by the researcher. For cognitive load, the scale has been used that is developed by Paas (1992). Since the satisfaction related scales are applied at the end of the experimental period solely as a final test; in order to test whether there exists a difference among the groups, one-sided variance analysis (ANOVA) has been applied. To identify whether there is a significant difference of the observations among the groups' cognitive load scores arithmetic averages' ANOVA test has been applied on the single factor for the Repeated Measures (Repeated Measures ANOVA). According to the ANOVA findings, the satisfaction levels of the students where there is a adaptive navigation is relatively higher compared to the others. The cognitive loads of the students where there is no adaptation is relatively high compared to the others. The difference between the cognitive loads of students for adaptive presentation and adaptive navigation has not been assessed significant. In order to examine the scales' structural validity basic components (factor) analysis technique is used, and to determine the reliabilities internal coherence coefficients (Cronbach Alpha) have been calculated. For the test of entire attempts .05 significance level has been considered as basis.

Keywords

Hypermedia, Adaptive presentation, Adaptive navigation, Satisfaction, Cognitive load.

GİRİŞ

Günümüzde, bilgi yoğunluğundaki artış hızı, doğru bilgiye ulaşma ve bilgiyi doğru olarak yönetme gibi konularda problemler yaşanmasına sebep olabilmektedir. Ancak bilgisayar tabanlı sistemlerin gelişmesi ile birlikte, zaman ve mekan sınırı olmadan bilgiye erişim ve bilginin paylaşımı oldukça kolaylaşmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere paralel olarak, bireylere daha iyi bir eğitim imkanı sağlama ihtiyacı, bilgisayar ve internete dayalı yeni teknolojilerin eğitimde kullanılmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu zorunluluk, web ortamlarının bilgi ve teknolojik altyapısından faydalanan, etkileşimli bir yapıya ve zengin olanaklara sahip, kullanıcı merkezli ve geleneksel eğitim sistemlerine destek veren web tabanlı uzaktan eğitim anlayışını doğurmuştur.

Web tabanlı uzaktan eğitim, bazı araştırmacılara göre, geleneksel öğrenim ve öğretim yöntemlerine bir alternatif, bazı araştırmacılara göre ise, sözü edilen yöntemlere ciddi bir destek olarak ortaya çıkmıştır. Özellikle yüksek öğretimde varılan nokta, web tabanlı uzaktan eğitimin gittikçe yaygınlaşması ve neredeyse tüm öğretimi çevirimiçi sunma imkanı sağlaması şeklindedir (Johnson, Aragon, Shaik ve Palma-Rivas, 2000).

Öğrenme ve öğretme kalitesini arttıran internetin hızlı gelişimi, web tabanlı eğitim ve öğrenmenin dinamik gelişimini güçlendirmiştir. Artık eğitimin daha kaliteli, etkili, zaman ve mekan bağımsız bir yapıda gerçekleştirilmesi için pekçok çalışma yapılmaktadır. Zaidel (2007), bilgi teknolojilerinin eğitim amacı ile kullanılması sayesinde, öğrenci tercihlerinin, gelenekselden çevirimiçi eğitime döndüren, yenilikçi ve ileri iletişim yöntemlerinin geliştiğini vurgulamaktadır. Uzaktan öğretimin mevcudiyeti, ders seçeneklerinin ve öğrenci sayısının artmasına sebep olmaktadır.

Bazı araştırmalara göre geleneksel sınıf modeli düşünüldüğünde, yüzyüze eğitimin üstünlüğü ortaya çıkmaktadır. Ancak özellikle öğrenci sayısının artması ve bunun sonucunda bireyselleştirilmiş eğitim olanaklarının düşmesi ile uyarlanabilir öğrenme sistemlerinin gerekliliği daha iyi anlaşılmaktadır.

Geleneksel teknolojilerle geliştirilen web tabanlı öğretim sistemleri, genel bir amaç doğrultusunda tasarlandıklarından, kullanıcıların bireysel farklılıklarını dikkate alınmamaktadır. Ayrıca geleneksel web tabanlı öğrenme ortamları, kullanıcıların öğretim esnasında bilgi durumlarında oluşabilecek değişiklikleri de izlememekte ve göz ardı edebilmektedirler (Sağıroğlu, Çolak ve Kahraman, 2008). Bu durum eğitim ve eğitim teknolojisi alanında “biri hepsine uymaz (one size does not fit all)” görüşünü giderek yaygınlaştırmaktadır (Reigeluth, 1996). Öğretimi amaçlanan konuyla ilişkili önbilgisi ya da deneyimi olmayan bir kullanıcıyla, konu hakkında az çok bilgi sahibi olan kullanıcının öğrenme ortamlarından beklentileri de farklı olacaktır. Geleneksel web tabanlı öğrenme

ortamlarında sözü edilen farklı bilgi düzeyindeki, farklı tercihleri ve öğrenme biçimleri olan kullanıcılar, aynı öğretimsel ihtiyaçlara sahip kişiler olarak algılanmaktadır. Geleneksel web tabanlı öğrenme ortamlarında karşılaşılan bu olumsuzluklar, kullanıcıların kişisel bilgi ihtiyaçlarının karşılanmamasına, doyumsuzluğa ve web tabanlı öğretimdeki başarının istenen düzeye ulaşamamasına sebep olmaktadır.

Kullanıcılar için aynı sayfa içeriğini ve aynı bağlantı yapılarını sunan geleneksel web tabanlı öğrenme ortamlarındaki uygulamalar, farklı ön bilgi düzeyindeki kullanıcılar için bazı zorluklar doğurabilmektedir (Brusilovsky, 1998; Francisco-Revilla, 2004). Geleneksel web tabanlı öğrenme ortamlarındaki başlıca zayıflık, kullanıcıların bilgi düzeylerindeki farklılıklarını, hedeflerini, tercihlerini yeteneklerini hesaba katmaksızın, tüm kullanıcılara aynı içeriği sunmalarıdır. Halbuki tüm bu özellikler, kullanıcıların öğrenme ortamlarından beklentilerinin de farklılaşmasına sebep olmaktadır. Ayrıca öğrenme ortamlarındaki kullanışlılık (usability) eksikliği, içerik yoğunluğu, tutarsızlık gibi problemlerin yanısıra etkileşimin yetersiz olması, bu ortamlarda çalışan kullanıcıların başarısız olmasına sebep olmaktadır.

Geleneksel, durağan hiperortam uygulamalarının, bireylerin öğrenme gereksinimlerindeki farklılıkları göz ardı ederek tüm kullanıcılar için aynı gezinme yapısını sunmaları, bazı kullanıcılar için gezinme ve öğrenme problemlerine neden olmaktadır (Brusilovsky, 2001; Hübscher ve Puntambekar 2001). Uyarlanabilir öğrenme sistemleri bu problemleri azaltan ya da ortadan kaldıran çözümler sunmaya çalışırlar. Conklin (1987), Hammond (1989) ve Chen (2002) yaptıkları araştırmalarda gezinmeyle ilgili en temel problemlerin kaybolma ve aşırı bilişsel yüklenme olduğunu belirtmişlerdir. Web tabanlı öğrenme ortamlarında karşımıza çıkan aşırı bilişsel yüklenme kavramı, önemli bir problem olup, çok fazla bileşene, yola ve araca sahip ortamlarda çalışırken kullanıcıların, kafalarının karışması ya da zihinsel olarak yüklenmesi olarak da tanımlanabilir (Murray, 2001).

Mayer, Moreno, Boire ve Vagge (1999) yaptıkları araştırma ile aşırı bilişsel yüklenmenin başarıyı engelleyeceğini kanıtlamışlardır. Aşırı bilişsel yüklenme, kullanıcıların bilişsel etkinliklerinin ve zihinsel kaynaklarının etkilenmesine, azalmasına ve engellenmesine neden olabilmektedir. Bilişsel yükün gereğinden fazla olduğu durumlarda performansın düşmesi, öğrenme sürecini ve kullanıcının başarısını olumsuz yönde etkilemekte dolayısı ile doyumsuzluğa neden olmaktadır (Paas, Tuovien, Tabbers ve Van Gerven, 2003).

Bu problemleri çözmeye yönelik yapılan çalışmalar, hiper ortamların, kullanıcıların hedefleri, bilgileri ve tercihlerine uyarlanabilme yeteneğinin olmasının gerekliliği konusunda birleşmişlerdir (Brusilovsky, 2004). Böylelikle, tasarlanan uyarlanabilir öğrenme sistemleri, farklı tercih, bilgi ve gereksinimleri olan kullanıcılara, kendi öğrenme gereksinimlerine uygun, gelişmiş bir öğrenme

ortamı sunarak, doyum ve başarıyı arttırmayı hedeflemektedir (Popescu, 2007). Ayrıca uyarlanabilir ortamlarda, kullanıcıların bilgi ve kavrayış düzeyine göre uygun bilgilerin sunulması, bilişsel aşırı yüklenme problemini de önleyebilecektir (Koch, 2000). Bu noktada, uyarlanabilir web tabanlı öğretim sistemleri alanındaki araştırmaların bulguları, yol gösterici nitelik taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırmının amaçları doğrultusunda öğrenme ortamının uyarlanabilirliği ve uyarlanabilirliğin düzeylerinin, doyum değişkenine etkisini belirlemek üzere tek faktör varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırmının diğer bağımlı değişkeni, bilişsel yüklenmedir. Araştırmının amaçları içerisinde bulunan, öğrenme ortamının uyarlanabilirliği ve uyarlanabilirliğin düzeylerinin bilişsel yüklenme değişkenine etkisini belirlemek üzere, beş haftalık süreçte, öğrencilere her haftanın sonunda verilen uygulamalarla ilgili tek sorudan oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin ortamlara göre bilişsel yüklenme durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla tekrarlı ölçümler için varyans analizi (Repeated Measures ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma, 2011-2012 döneminde Atılım Üniversitesi'nde okuyan 1.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 120 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 1.sınıf öğrencileri mühendislik dışındaki öğrencilerden, 4.sınıf öğrencileri mühendislikte okuyan öğrencilerden seçilmiştir. Bu sayede *giriş* seviyesini oluşturan öğrencilerin, daha önceden bu dersi hiç almamış ve bilgisayar geçmiş az/olmayan öğrenci grubu oluştururken, *ileri* düzeydeki öğrencilerin, bu dersi 1.sınıfta aldıkları ve bilgisayar bilgilerinin diğer gruba göre daha iyi olduğu varsayılmıştır. Birisi kontrol grubu olmak üzere 20 kişilik gruplardan her biri uyarlanabilir olmayan, gezinme uyarlaması olan ve içerik uyarlaması olan ortamlardan herbirine yansız (random) olarak atanmışlardır.

Araştırmada, Microsoft Excel programı öğretimine ilişkin web temelli bir öğretim yazılımı geliştirilmiştir. Öğretim içeriği olarak Microsoft Excel programının seçilmesinin temel nedeni, öğrencilerin ön bilgilerini göz önünde bulundurarak uyarlamalar sunacak olan uyarlanabilir ortamda, lisans düzeyindeki öğrencilerinin bu konuya ilişkin farklı bilgi düzeylerine sahip olabileceğinin ön görülmesidir. Bu yazılım uyarlamaların olmadığı, içerik uyarlamasının olduğu ve gezinme uyarlamasının olduğu şeklinde, üç farklı biçimde tasarlanmıştır.

Bu araştırma kapsamında geliştirilen uyarlanabilir öğrenme ortamında; öğrencinin esnek metinleri görüntüleme tercihi ve izlediği konu başlığına ilişkin bilgi düzeyinden yola çıkarak konularla ilgili esnek metinlerin açık ya da kapalı olması şeklinde bir içerik uyarlaması yer almaktadır. Uyarlamaların olmadığı ortamda ise bu uyarlama yer almamaktadır. Sistemde yer alan gezinme

uyarlamasında ise bağlantıları gizleme ve bağlantı üretme teknikleri kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin doyumlarını ölçmek için “Uyarlanabilir Öğrenme Doyum Ölçeği”, bilişsel yüklenmelerini ölçmek için “Bilişsel Yüklenme Ölçeği” kullanılmıştır.

Alanyazında, çeşitli bağlamlarda öğrencilerinin doyumlarını ölçmeye yönelik çeşitli doyum ölçekleri mevcuttur. Söz konusu ölçeklerin incelenmesi ile ulaşılan bulgular, bu tür ölçeklerde yer alan maddelerin değişik boyutlarda toplanabildiğini göstermektedir. Deneklerin uyarlanabilir ortamlara ilişkin doyum (tatmin ve memnuniyet) düzeylerini belirlemede kullanmak üzere; mevcut ölçeklerden yola çıkılarak, 58 maddelik likert tipi beşli dereceleme ölçeği hazırlanmıştır. Ölçeğin ifade ve içerik uygunluğuna ilişkin görüşleri almak için tasarım ve eğitim teknolojileri alanında uzman toplam onbir kişilik bir gruba danışılmıştır. Görüşler üçlü sınıflama ölçeği kullanılarak alındıktan sonra uzmanlardan gelen düzeltmeler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek çalışmasının geçerliliğini belirlemek üzere faktör (temel bileşenler) analizi uygulanmasına karar verilmiş; bu analizin uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testleri uygulanmıştır. KMO değeri (0.93), örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu, Bartlett Küresellik testi sonucu ($\chi^2= 1759.05$, $sd= 1125$, $p<0.05$) ise verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Uygulanan faktör analizi sonucunda 58 maddenin kapsam geçerliliğinde üç faktöre dağıldığı görülmüştür. Bütün faktör yükleri 0.40'ın üzerindedir

Faktör yükleri 0.40'ın altında olan 2 madde testten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin göstergesi olarak Cronbah Alpha formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ölçeğin bütünü için 0.96'dır. Alt ölçeklere göre ise uyarlama bulunmayan ortam için 0.97, içerik uyarlaması bulunan ortam için 0.97, gezinme uyarlaması bulunan ortam için 0.98'dir.

Doyum ölçeği, öğrencilerin kullandıkları ortamlara ilişkin doyumlarını belirlemek üzere beş haftalık uygulama sürecinin sonunda öğrencilere doldurtulmuştur. Üç farklı ortam için *giriş* ve *ileri* seviyedeki toplam 120 öğrencinin değerlendirmeleri veri tabanına kaydedilmiştir. Üç ortama göre ayrı ayrı hazırlanan ölçeğin analizi için, toplam puan alınıp, madde sayısına bölünerek tek faktör üzerinden varyans analizi yapılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkenlerinden olan bilişsel yükün ölçülmesinde, Paas (1992) tarafından geliştirilen bilişsel yük ölçeği kullanılmıştır. Tek maddeden oluşan ölçek, öğrencilerin bir görevi yerine getirirken sarf ettikleri çabayı ölçmektedir ve bu çaba bilişsel yükün göstergesi olarak alınmaktadır. Ölçek 7'li,

9'lu ve 11'li olarak kullanılabilir. Bu araştırmada 9'lu değerlendirme ölçeği kullanılmıştır.

Beş haftalık deneysel işlem sürecinde, her hafta sonunda üç farklı öğrenme ortamını kullanan toplam 120 öğrenciye, o hafta anlatılan konulara ait bir uygulama verilmiştir. Uygulamayı tamamladıktan sonra, öğrencilerden uygulamayı yaparlarken sarf ettikleri çabayı ölçmeyi hedefleyen bilişsel yük ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Her öğrenci ölçeğe, kendi ortamından giriş yaparak, her hafta sonunda verilen uygulamaların altından “Bilişsel Yük Anketi” başlığına tıklayarak erişebilmişlerdir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (The Statistical Package for The Social Sciences) istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, %, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada bir bağımlı değişken üzerinde tek faktörün etkisinin incelendiği durumda tek faktörlü ANOVA, tekrarlı ölçümler için Repeated Measures ANOVA kullanılmıştır. Ölçeklerin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla temel bileşenler (faktör) analizi tekniğinden yararlanılmış, güvenilirliklerini belirlemek için iç tutarlılık katsayıları (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Araştırmanın tüm denencelerinin sınanmasında .05 anlamlılık düzeyi esas alınmış olup .01 düzeyinde anlamlı olan farklara da dikkat çekilmiştir.

BULGULAR

Öğrenci Doyumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uyarlama olmayan ortam, içerik uyarlaması olan ortam ve gezinme uyarlaması olan ortamın her birinde, *giriş* seviyesinde 20, *ileri* seviyede 20, toplam 40'ar öğrenci bulunmaktadır. İstatistiksel olarak, öğrencilerin doyum düzeylerinin, öğrenme ortamlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Çizelge 1'de gösterilmiştir.

Çizelge 1'deki bulgular ışığında, üç ayrı ortam yapısında çalışan öğrencilerin doyum düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p < 0.01$). Farklılığın hangi ortamdan kaynaklandığını bulabilmek için Post Hoc testi kullanılmıştır.

Çizelge 1. Doyum Düzeyleri-Tek Yönlü Varyans Analizi

	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	4.527	2	2.264		
Gruplar içi	47.133	117	0.403	5.619	0.005
Toplam	51.661	119			

Yapılan Post Hoc testi sonuçlarına göre, gezinme uyarlaması bulunan ortamdaki öğrencilerin doyum düzeyleri ile İçerik uyarlaması bulunan ve Uyarlama olmayan ortamdaki öğrencilerin doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0.05$). Ancak, Uyarlama olmayan ortamdaki öğrencilerin doyum düzeyleri ile İçerik uyarlaması bulunan ortamdaki öğrencilerin doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p > 0.05$). Karşılaştırma sonuçları Çizelge 2’de gösterilmiştir.

Çizelge 2. Ortamların Farklılığı- Post Hoc Testi

(I) Ortam	(J) Ortam	Farklar Ortalaması (I-J)	p
Uyarlama yok	İçerik		
	Gezinme	-6.24*	.000
İçerik	Uyarlama yok	2.5	.169
	Gezinme	-3.71*	.000
Gezinme	Uyarlama yok	6.24*	.000
	İçerik	3.71*	.000

Bilişsel Yüklenmeye İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada öğrenciler beş hafta boyunca bilişsel yük ölçeğini her hafta o hafta verilen görevi tamamladıktan sonra doldurmuşlardır. Beş haftanın sonunda her öğrencinin o haftaya ait uygulamayı tamamlamada göstermiş oldukları çaba ile ilgili toplam beş tane bilişsel yüklenme puanı ortaya çıkmıştır. Herbir öğrencinin bulundukları ortama göre belirlenen beş haftaya ait bilişsel yüklenme puanlarının aritmetik ortalamaları alınmıştır. Grupların bilişsel yük puanları aritmetik ortalamaları arasında gözlenen farkların anlamlı olup olmadığını ve

ortamların ölçümlere etkilerini belirlemek için tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için ANOVA testi (Repeated Measures ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA testinde Mauchly küresellik testi (Mauchly's Test of Sphericity) kullanılarak varyansların homojenliği incelendiğinde bilişsel yük ölçümlerin eşit varyanslı olmadığı ve küresellik varsayımının sağlanmadığı görülmüştür. Küresellik varsayımı bozulduğunda 1. tip hata yapma olasılığının arttığı bilinmektedir. Bu bozulmalardan kaynaklanan sorunları ortadan kaldırmak amacıyla kullanılan Greenhouse-Geisser sonuçları Çizelge 3 ve 4' te verilmiştir.

Çizelge 3. Gruplarıçi Fark- ANOVA Testi

Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Bilişsel Yüklenme	65.950	3	20,575	14.657	.000
Bilişsel Yüklenme *	19.140	6	2.986	2.127	.045
Uyarlama					
Hata	512.960	365	1.404		

Çizelge 4. Gruplararası Fark- ANOVA Testi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	13113.375	1	13113.375	2766.89	.000
Uyarlama	216.760	2	108.380	22.868	.000
Hata	540.290	114	4.739		

Çizelge 3 ve 4'teki bulgular ışığında, beş haftalık süreç boyunca, öğrencilerin her hafta sonunda verilen görevi tamamlarken gösterdikleri yüklenme durumlarının ölçümleri arasındaki farkın [$F_{(1-114)}=2766.89$, $p<.05$] belirgin bir şekilde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda farklı ortamlarda olan öğrencilerin bilişsel yüklenmeleri arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmada gruplar arası farklılığın nereden kaynaklandığını bulabilmek için "Post Hoc" testi kullanılmıştır.

Çizelge 5'teki bulgular ışığında, gezinme ve içerik uyarlaması bulunan ortamların, uyarlama bulunmayan ortamdan farklı olduğu tespit edilmiştir. Uyarlama bulunmayan ortamın diğer ortamlarla farklar ortalaması diğer ortamlara göre daha yüksektir ve .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu durumda uyarlama bulunmayan ortamda çalışan öğrencilerin bilişsel yüklenmelerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Çizelge 5. Ortamların Farklılığı- Post Hoc Testi

(I) Uyarlama	(J) Uyarlama	Farklar Ortalaması (I-J)	Std. Hata	p
Gezinme	İçerik	.01	.218	.999
	Uyarlama Yok	-1.27*	.218	.000
İçerik	Gezinme	.00	.218	.999
	Uyarlama Yok	-1.28*	.218	.000
Uyarlama Yok	Gezinme	1.27*	.218	.000
	İçerik	1.28*	.218	.000

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda, üç ayrı ortam yapısında çalışan öğrencilerin doyum düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Gezinme uyarlaması bulunan ortamda yer alan öğrencilerin doyum düzeyleri, uyarlama olmayan ve içerik uyarlaması bulunan ortamlarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Ancak, uyarlama olmayan ortamdaki öğrencilerin doyum düzeyleri ile içerik uyarlaması bulunan ortamdaki öğrencilerin doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gezinme uyarlaması bulunan ortamda çalışan öğrencilerin doyum düzeylerinin diğer ortamlara göre farklılaşması, uyarlamanın düzeylerinin de (içerik ve gezinme) kendi içerisinde farklılaşabileceğini gösteren önemli bir bulgudur.

Beş haftalık süreç boyunca, öğrencilerin her hafta sonunda verilen görevi tamamlarken gösterdikleri yüklenme durumlarının ölçümleri arasındaki farkın belirgin bir şekilde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Farklı ortamlarda çalışan öğrencilerin bilişsel yüklenmeleri arasındaki farkın da anlamlı olduğu görülmektedir.

Gezinme ve içerik uyarlaması bulunan ortamlarda çalışan öğrencilerin bilişsel yüklenme durumlarının, uyarlama bulunmayan ortamda çalışan öğrencilerden farklı olduğu tespit edilmiştir. Uyarlama bulunmayan ortamın diğer ortamlarla farklar ortalaması diğer ortamlara göre daha yüksektir ve .05 düzeyinde anlamlıdır. Bu durumda uyarlama bulunmayan ortamda çalışan öğrencilerin bilişsel yüklenmelerinin daha fazla olduğu söylenebilir.

Uyarlama bulunan ortamlarda çalışan öğrenciler, uyarlama bulunmayan ortamda çalışan öğrencilerden bilişsel olarak daha az yüklenmişlerdir. Ancak içerik uyarlaması ve gezinme uyarlaması bulunan ortamlarda çalışan öğrencilerin

bilişsek yük puanları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Araştırmacı tarafından, bu sonuca ulaşılmasında kullanılan uyarlama tekniklerinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Farklı içerik ve farklı gezinme uyarlama teknikleri kullanıldığında, içerik uyarlaması bulunan ve gezinme uyarlaması bulunan ortamlarda çalışan öğrencilerin, bilişsel yüklenme durumları da farklı olabilir.

KAYNAKLAR

- Brusilovsky, P. (1998). *Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia. Adaptive Hypertext and Hypermedia*. P. Brusilovsky, A. Kobsa and J. Vassileva (Editors), (p.1-44). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Brusilovsky, P.(2004). *KnowledgeTree: a Distributed Architecture for Adaptive E-Learning*. In Proceedings of the 13th international World Wide Web conference on Alternate track papers & posters, 104–113.
- Chen, S. Y. (2002). *A cognitive model for non-linear learning in hypermedia programs*. British Joournal of Educational Technology. 33(4), 449-460.
- Conklin, J. (1987). *Hypertext: An introduction and survey*. IEEE Computer, 20(9), 1-41.
- Francisco-Revilla, L. (2004). *Multi-Model Adaptive Spatial Hypertext*. Ph.D Thesis, Texas A&M University.
- Hammond, N. (1989) *Hypermedia and learning: Who guides whom? In Computer Assisted Learning*. Lecture Notes in Computer Science H. Maurer (Editor) (p. 167-181), Berlin: Springer-Verlag.
- Hübscher R. & Puntambekar, S. (2001). *Navigation support in adaptive hypermedia systems: Is More indeed better?* In J. D. Moore, C. L. Redfield & W. L. Johnson (Eds.) *Artificial Intelligence in Education, AI-ED in the wired and wireless world*. 13-22. IOS Press, Netherlands.
- Johnson, S. D., Aragon, S. R., Shaik, N., & Palma-Rivas, N. (2000). *Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in online and face-to-face learning environments*. Journal of Interactive Learning Research, 11(1), 29-49.
- Koch, N. (2000). *Software Engineering for Adaptive Hypermedia Systems: Reference Model, Modeling Techniques and Development Process*, Ph.D Thesis, Ludwig-Maximilians-University of Munich.
- Mayer, R. E., Moreno, R., Boire M., & Vagge S. (1999). *Maximizing constructivist learning from multimedia communications by minimizing cognitive load*. Journal of Educational Psychology, 91, 638-643.
- Murray, T. (2001). *Characteristics and affordances of adaptive hyperbooks*. Proceedings of WebNet 2001, Orlando, FL.
- Paas, F. (1992). *Training strategies for attaining transfer of problemsolving skill in statistics: A cognitive-load approach*. Journal of Educational Psychology, 84, 429-434.
- Paas, F., Tuovinen, J.E., Tabbers, H. & Van Gerven, P.W.M. (2003). *Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory*. Educational Psychologist, 38(1), 63-71.
- Popescu, E. (2007). *Towards a unified learning style model in adaptive educational systems*, Proc. ICALT 2007, pp. 804-808.
- Reigeluth, C. M. (1996). *A new paradigm of ISD?* Educational Technology & Society, 36(3), 13-20.
- Sağıroğlu, S., Çolak, I. ve Kahraman, H. T. (2008). *Geleneksel Web Tabanlı Öğretim Sistemlerinden Uyarlanir Öğretim Sistemine Geçis: UHÖS için Tasarım Yaklaşımlarının incelenmesi*, Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi, 23(4), 837-852.
- Zaidel, M.(2007). *Dynamic Evaluation Of The Multimedia Interface In Computer Supported Learning*. Journal of College Teaching & Learning.

EXTENDED ABSTRACT

Information access and information sharing have become effortless due to rapid improvements in information technologies, without recognizing any boundaries in time and place. Nevertheless, rapidly increasing information load has introduced complications, such as finding and managing the right information. Information and communication technology use, despite of this overload, diminishes the information access process and becomes more prevalent.

In this context, practicable and user-oriented system development requires concentration on the said concepts and making arrangements accordingly. Since applications in uniformly designed conventional web-based information environments are designed for a general purpose, they present identical page content and identical connection structuring, and this in turn generates some difficulties for students in various preliminary knowledge levels. The differences between knowledge levels, goals, motivations or system experiences of students lead to variations in students' expectations from learning environments as well. Adaptive educational hyper media systems designed based on these differences present a learning environment developed according to the students' own learning requirements, to each one of the students and aims to increase their satisfaction and achievement rates. Adaptive educational hypermedia have emerged as an alternative to conventional "one size fits all" approach in education and played a role in dynamic learning environment development.

It is considered that adaptive systems assist in solving problems such as information loss, informational overload and failing to reach sought information; furthermore, these systems should contribute to learning performance, system satisfaction and student motivation due to presenting the students choices according to their personal interests and needs.

Inadequate experimental studies on the use of adaptation techniques in adaptive learning environments and lack of sufficient amount of proof for the practicability of these techniques are problems frequently reiterated in the literature . Therefore, experimental research data are needed concerned with the type of results to be obtained in different conditions in adaptive learning environments. This study aims to contribute to fulfill this need that is briefed.

The purpose of this study is to determine effect of adaptability of the learning media and adaptability levels on the satisfaction and cognitive load of students. The experimental period of the research is applied to 120 students from the 1st and 4th year of their education at 2011-2012 semester who are studying at Atılım University. The students studying their 1st year have been chosen from the ones excluding the engineering field and the students studying their 4th year have been chosen among the engineering departments. Three different media

have been developed during the research. Media have been design as with non adaptive, adaptive presentation based and adaptive navigation based environments.

For the measurement of the dependent variable of research work which is cognitive load, cognitive load scale has been used that is developed by Paas in 1992. The scale that consists of a single material can be used in form of seven each, nine each and eleven each. In this research work nine each assessment scale has been used. To identify whether there is a significant difference of the observations among the groups' cognitive load scores arithmetic averages', ANOVA test has been applied on the single factor for the repeated measures (Repeated Measures ANOVA). According to the findings, the cognitive load situations of the students where there is a possibility of adaptive navigation and adaptive presentation is relatively less compared to the students where there is non adaptive. The difference between the cognitive load scores of the students from the adaptive presentation and adaptive navigation has not been assessed significant.

Since the satisfaction related scales are applied at the end of the experimental period solely as a final test; in order to test whether there exists a difference among the groups, one-sided variance analysis (ANOVA) has been applied different from the others. The scale that has been modified according to the groups has been prepared separately for three different media. According to the results, the satisfaction levels of the students where there is a adaptive navigation is relatively higher compared to the ones where there is non adaptive and where there is the adaptive presentation. The differentiation of the satisfaction levels for the adaptive navigation compared to the other media can be considered as a significant finding that signals the variability of the adaptivity levels (presentation and navigation) internally.

In order to examine all scales' structural validity basic components (factor) analysis technique is used, and to determine the reliabilities internal coherence coefficients (Cronbach Alpha) have been calculated. For the test of entire attempts .05 significance level has been considered as basis.

YAZAR HAKKINDA

Dr. Meltem Eryılmaz ODTÜ İstatistik Bölümünden mezun olduktan sonra Atılım Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği bölümünden yüksek lisans derecesini almış ve Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde doktorasını tamamlamıştır. Halen Atılım Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği bölümünde uzaktan eğitim, e-öğrenme ve uyarlanabilir öğrenme üzerinde çalışmalar yapmaktadır. Eposta: meltem_eryilmaz@atilim.edu.tr

ABOUT THE AUTHOR

Dr. Meltem Eryılmaz after graduated from METU, department of Statistics took MS degree from computer engineering department of Atılım University. She took PhD degree from CEIT of Ankara University. She still studies on distance education, e-learning and adaptive learning at Computer Engineering department of Atılım University. Email: meltem_eryilmaz@atilim.edu.tr

A COMPARISON OF REGULAR HIGH SCHOOLS AND VOCATIONAL HIGH SCHOOLS IN TERMS OF ORGANIZATIONAL LEARNING LEVELS

Sezer Kose Biber
Burak Sisman
Dr. Sevinc Gulsecen
İstanbul University

Abstract

By considering that educational institutions are places where new information is created and applied, today's educational institutions must achieve organizational learning by applying information management processes and initially by changing their traditional structures. When the studies on organizational learning in our country are analyzed, it is seen that number of studies about schools are inadequate. In this context, this study aims at a comparison of organizational learning levels of regular high schools and vocational high schools. This study is believed to be important in determining organizational learning levels of schools in Turkey and in providing example for all schools by presenting positive applications about organizational learning. General scanning model has been used in the study. According to ÖSS (a test which is used to place students to the universities in Turkey) results, two from each category; schools with high success, schools with average success and schools with low success have been chosen, so the research has been run in 12 schools in total. Questionnaires developed by Kale (2003) have been applied to administrators, teachers, students and their parents. These questionnaires which have been provided as organizational learning dimensions, school structure, teamwork and cooperation, policies and resources, school leadership, knowledge and skills have been proven to be dependable evaluation means according to the study that has been done by Kale (2003). The results show that the organizational learning levels of vocational high schools are better than regular high schools.

Keywords

Information management, Organizational learning, Institutional learning, High school.

GENEL LİSELER VE MESLEK LİSELERİNİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME DÜZEYLERİ BAKIMINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Sezer Köse Biber
Burak Şişman
Dr. Sevinç Gülseçen
İstanbul Üniversitesi

Özet

Eğitim kurumlarının yeni bilgilerin üretildiği ve bu bilgilerin en çok kullanıldığı yerler olduğu göz önünde bulundurduğunda, günümüz eğitim örgütlerinin geleneksel yapılarını değiştirerek bilgi yönetimi süreçlerini uygulamaları ve örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmeleri gerektiği kaçınılmazdır. Ülkemizde örgütsel öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okulları konu alan araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, düz ve meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmanın, okullarımızın örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve yapılan iyi uygulamaların diğer okullara ve bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından önemli olduğuna inanılmaktadır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Düz ve meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla İstanbul ilindeki düz ve meslek liselerinden ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) sonuçlarına göre ilk, orta ve son sırada yer alan ikişer okul seçilmiş ve araştırma toplam 12 okulda gerçekleştirilmiştir. Bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velilerine, Kale (2003) tarafından geliştirilen anketler uygulanmıştır. Örgütsel öğrenme boyutları; okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği ile bilgi ve beceriler olarak belirlenen bu anketlerin Kale (2003) tarafından yapılan çalışma doğrultusunda geçerli ve güvenilir birer ölçme aracı olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin düz lisele göre daha iyi olduğunu ortaya koymaktadır

Anahtar Kelimeler

Bilgi yönetimi, Örgütsel öğrenme, Kurumsal öğrenme, Lise

INTRODUCTION

In 21st century which has been referred to as Information Age, societies that consider constant development and transformation as the basis, undergo a new formation process. In this process, transformation is considered to be one of the terms whose effects are inevitable, constant and unlimited. So, in today's constantly changing and developing world, organizations and institutions have to use information for their survival and for keeping up with the transformation. As a natural result of this, necessity of gaining the accessing information, information processing and evaluating ways to organization structure and restructuring of the organization by changing the traditional structure of today's organization is inevitable (Bozkurt, 2003). But at this point, the ability of the organizations to maintain constant success doesn't only depend on accepting the transformation surrounding them and by applying it, but by creating new opportunities, by evaluating their previous success and failure and by developing their learning abilities.

The term learning is defined as transformation as a result of information and experience according to many philosophers (Doğan, 2010). Learning is the basic for all beings to maintain their existence. It is vital in the existence of organizations as well which are considered to be live organisms in modern management understanding (Yazıcı, 2004).

The learning levels in organizations are examined in three phases. The first of these is individual learning. Then team learning comes which is formed by individuals and the final is organizational learning carried out by teams coming together. Individual learning is the transformation of the individual capabilities, understandings, knowledge, attitudes and values as a result of personal endeavor, observation and experiments. Individual learning is necessary for the realization of organizational learning because organizations can only learn by means of learning individuals (Doğan, 2010).

In team learning environments, individuals carry out joint activities on a specific task at the team level. As known, in organizations, teams are groups with specific tasks. Individuals use the new capabilities they acquire for the team and they share their ideas with the other team members. When the other members of the team attain these capabilities, the team learning is fulfilled.

Organizational learning is fulfilled as well when individual and team learning is shared with all members of the team to use for the good of the organization. (Watkins & Marsick, 1999). Scientists believe that organizational learning where knowledge is stored apart from humans, in such as routines, systems, constitutions, strategies and culture can occur by managing individual learning

and team learning and by institutionalizing it (Crossan and et al. 1999; Nelson and Winter, 1982).

In today's World where "Life Long Learning" philosophy is spreading rapidly, education and learning have become indispensable parts of organizational life, hence the importance of applying learning and what is learnt to life has increased. Successful organizations are those which have applied learning constantly and dynamically. Organization learning at work approach is also an approach that has been developed to help organizations in this case. (Öneren, 2008; Koçel, 2003). According to Senge (2002) learning organizations are places "where individuals improve their capacities to reach the goals they really want to achieve, where new and groundbreaking ideas are brought up and where people learn to learn together constantly." As understood by the definition, we can say that the most important resource of any company in competitive environment is qualified and knowledgeable manpower (Drucker, 1998). By considering this fact, the importance of educational institutions which are necessary in bringing up qualified manpower required for the operation of organizations can be seen. In this context, considering that educational institutions are places where new information is created and applied mostly, today's educational institutions must achieve organizational learning by applying information management processes and initially by changing their traditional structures.

According to Çalık (2010), the most important parts of the individual's life are spent at education institutions. Educational institutions, in other words schools, determine behaviors, thoughts, philosophies of the individual. In the light of "learning organization" term, schools have been in an attempt to transform themselves from "teaching schools" to "learning schools". Learning school is where students are active and where not "teaching efficiency" but "learning efficiency" is important (Fındıkçı, 1996). Fast developing technology is forcing schools to update themselves and to review their objectives. Today, traditional teaching has left its place to learning process where the student is active. Schools that have the responsibility to teach should be institutions within themselves, the learning process should be seen as a natural process along with other daily routines, and learning must be a basic value.

The Aim and Importance of the Study

In today's World where the saying "The only thing that doesn't change is change itself" proves its validity every single day; the rapid improvement in science and technology brings about the improvement in information and in reaching information. In this context, the individual has been in the quest of alternative ways to access information no longer, and schools have forsaken their roles of single source in reaching information. But it would be definitely a mistake to say that this decreases the importance of schools. Schools are more

than information providers; they are institutions that undertake a laboratory role for socializing individuals and helping them recognize their roles in society. So being a social system, schools have to follow up technologic, politic, social and cultural transformations surrounding them and keep up with them as much as possible. So these days, when individual learning has left its place to organizational learning, educational institutions should apply information management processes by changing their traditional structure and so achieve organizational learning. However, when studies that have been done about organizational learning in our country are examined, it can be seen that the number of these studies is inadequate.

In this context, this study aims at determining organizational learning levels of regular high schools and vocational high schools in Istanbul in the light of views of the administrators, teachers, students and parents. This study is regarded as important in determining organizational learning levels of our high schools and in setting an example of positive applications done at schools for other schools and to the future studies about this topic. Accordingly, the problem sentence of this study has been stated as: "What are the organizational learning levels of regular high schools and vocational high schools according to the views of administrators, teachers, students and parents?" The sub-problem of this study however has been declared as; "Is there a meaningful difference between averages of the organizational learning levels of regular high schools and vocational high schools in terms of school structure, teamwork and collaboration, policies and resources, school leadership and information and abilities according to the views of administrators, teachers, students and parents?"

METHOD

Research Model

General Scanning model has been used in the study. General scanning models are scanning settings on whole population or group that represent the whole population or sample and sampling for having a general idea about a population in the universe contain large number of elements (Karasar, 2002). Also, the study is a descriptive study because researchers aim to show the current situation without any intervention to research variables.

Population and Sample

The population of the study is consists of administrators, teachers, students and parents of regular high schools and vocational high schools in İstanbul with high success, average success and low success rates. Two schools have been chosen from each category.

Table 1. Research Population and Sample

School Type	School Success	Schools	Administrators		Teachers		Students		Parents	
			Population Size	Sample Size	Population Size	Sample Size	Population Size	Sample Size	Population Size	Sample Size
Regular High School	High	Kadiköy Fenerbahçe High School	5	3	60	18	1000	100	1000	100
		Kadiköy İntaş High School	3	2	45	14	850	85	850	85
	Average	Küçükçekmece Halkalı Mehmet Akif Ersoy High School	4	3	26	7	943	93	943	93
		Sabahattin Zaim High School	3	2	43	13	975	97	975	97
	Low	Adalar Heybeliada H.R.G High School	3	2	45	14	300	30	300	30
		Sancaktepe Samandira High School	6	3	52	16	2150	215	2150	215
	Total		24	15	271	82	6218	620	6218	620
Vocational High School	High	Şişli Industry Vocational High School	12	6	199	60	4873	489	4873	489
		Bayrampaşa İnönü Industry Vocational High School	8	5	159	48	3970	397	3970	397
	Average	Kağıthane Gültepe Industry Vocational High School	9	4	102	30	1994	200	1994	200
		Maltepe Küçükyalı Vocational High School	8	4	109	33	1748	176	1748	176
	Low	Pendik Nuh Kuşçulu Industry Vocational High School	9	5	32	9	647	65	647	65
		Pendik Güllübağlar Industry Vocational High School	7	4	52	16	758	77	758	77
	Total		53	28	677	196	13990	1403	13990	1403
The size of population and sample			77	43	948	278	19955	738	19955	738

Teachers and students that took part in the sample were determined by random sampling method according to their percentages. Because the number of administrators is inadequate, all administrators working in these schools were

taken. Parents sample was made up of all students' parents of the study. Information about the population of the research is given in Table 1.

Data Collection Tools

In the research Administrator and Teacher, Student and Parent Questionnaires developed by Kale (2003) and aiming at identifying organizational learning levels of schools have been used. Each questionnaire consists of a Likert type evaluation scale with five options from 0 to 5. Administrator and Teacher Questionnaires include 65 items, Parent Questionnaire includes 25 items and Student Questionnaire includes 45 items. A study has been done by Kale (2003) to determine the validity and reliability of the questionnaires and the necessary permission for using the questionnaire forms exactly as they are was granted by the developer. It has been proven by specialists' views and review of literature that the scales have content validity. For each subsection of the scale and for the whole of the scale Reliability Analysis-Scale (Alpha) and Cronbach-Alpha reliability coefficients are counted. In Table 2 Cronbach-Alpha reliability coefficients for each questionnaire can be seen.

Table 2. Data Collecting Tools Reliability Coefficients

Type of Questionnaire	Total Item Number	Cronbach-Alpha Reliability Coefficient
Administrator and Teacher Questionnaire	65	.98
Student Questionnaire	45	.97
Parent Questionnaire	25	.86

In order to determine construct validity of the scales, factor analysis were done by Kale (2003) by using Principal Component Analysis for each item and it has been found that the questionnaires are reliable and valid measurement tool.

The statistical analysis of the data derived in the research has been done by using frequency, percentage, arithmetical average, t-test and variance analysis techniques by using SPSS Package 20.

FINDINGS AND DISCUSSION

In this part, findings as to sub-problems of the research and interpretations of these findings take part. In school structure dimension, findings with regards to regular high schools and vocational high schools are given in Table 3 according to the views of administrators, teachers, students and parents.

When table 3 is examined, it is seen that in 14 items with regards to school structure, vocational high schools have a higher average in 9, while regular high schools have a higher average in 5. In 6 of these 14 items there has been meaningful statistical difference between the views of samples from regular high schools and vocational high schools.

Table 3. Statistical Findings About School Structure Depending on School Types of Regular High Schools and Vocational Schools.

Items	School Type	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Our school staff is willing to spread newly derived knowledge to school and to its surroundings.	Regular	1337	3,26	1,58	0,94	.340
	Vocational	3030	3,31	1,67		
There is absolute trust among our school staff.	Regular	717	3,89	1,50	-6,05	.000*
	Vocational	1627	3,48	1,48		
Our school staff comes together by organizing social activities	Regular	97	3,74	1,29	4,37	.000*
	Vocational	224	4,41	1,22		
Our school puts emphasis on providing students with questioning, problem solving, and critical thinking skills.	Regular	1337	3,86	1,46	-1,33	.183
	Vocational	3030	3,80	1,48		
Our school supports everyone related to it in terms of improving themselves in their areas of interest.	Regular	717	3,86	1,52	-0,38	.701
	Vocational	1627	3,84	1,47		
Everyone at our school participates in decisions that are related to them.	Regular	1337	3,83	1,54	-0,57	.565
	Vocational	3030	3,80	1,54		
Everyone at our school can express their ideas freely.	Regular	97	4,27	1,24	3,21	.002*
	Vocational	224	4,74	1,01		
There is a clearly defined personal evaluation system at our school.	Regular	97	4,02	1,29	1,01	.314
	Vocational	224	4,18	1,37		
The ones who try new approaches are encouraged in our school.	Regular	717	3,65	1,67	-1,19	.234
	Vocational	1627	3,56	1,62		
To solve the problems, specialists in the concerned field are consulted in our school.	Regular	717	4,07	1,40	0,18	.852
	Vocational	1627	4,08	1,54		
Authority and responsibility is shared fairly in our school.	Regular	97	4,09	1,21	1,85	.065
	Vocational	224	4,36	1,20		
When a decision is being taken at our school, specialist team members of the concerned field are consulted for their ideas.	Regular	97	4,00	1,19	4,12	.000*
	Vocational	224	4,58	1,07		
Same results will be acquired within the present educational system, no matter what different approaches are tried at our school.	Regular	97	3,94	1,31	2,41	.017*
	Vocational	224	4,33	1,25		
Our school staff works together about the planning of education and training activities according to a regular program.	Regular	717	3,77	1,55	4,90	.000*
	Vocational	1627	4,11	1,46		

The views that have been acquired show that, there is a higher level of trust among the personnel of regular high schools than the personnel of vocational high schools. However, it has also been found that, vocational high school personnel have more positive ideas with regards to coming together of school staff for social activities, the ability of school staff to express their ideas freely within school environment, the consultancy to the specialists when new decisions are taken at school, the fact that no matter what new methods are tried at school, the same result would be attained with the present school system and coming together of the school staff to work on planning of educational and training activities according to a regular program.

Table 4. Statistical Findings of Teamwork and Cooperation Dimensions of Regular High Schools and Vocational Schools According to School Type

Items	School Type	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Everyone at our school shares the same thoughts about the vision and mission of our school.	Regular	717	3,55	1,58	-	.171
	Vocational	1627	3,45	1,63	1,37	
Short term goals and priorities of our school have been defined clearly.	Regular	717	3,68	1,57	-	.297
	Vocational	1627	3,61	1,48	1,04	
Our school staff cooperates in terms of education and training.	Regular	717	3,88	1,55	0,90	.364
	Vocational	1627	3,94	1,63		
Parents are co-operated with regards to educational program and issues concerning the development of students.	Regular	717	3,68	1,57	-	.193
	Vocational	1627	3,59	1,52	1,30	
Our school staff encourages each other to express their opinions.	Regular	97	4,07	1,13	2,07	.039*
	Vocational	224	4,36	1,22		
Our school staff carries out common activities to improve their learning abilities.	Regular	717	3,58	1,61	-	.359
	Vocational	1627	3,52	1,56	0,91	
Two or more teachers at our school analysis the academic performance of students regularly in cooperation with the counseling service.	Regular	717	3,61	1,69	-	.269
	Vocational	1627	3,53	1,56	1,10	
Administrators and teachers observe classes by attending them in order to analyze teaching and training activities.	Regular	717	3,50	1,62	3,23	.001*
	Vocational	1627	3,73	1,55		
Our school staff finds the opportunity to get feedback about their own opinions by having an open dialogue with each other.	Regular	97	3,90	1,34	2,73	.007*
	Vocational	224	4,33	1,12		
Administrators and teachers discuss certain teaching applications among themselves.	Regular	97	3,81	1,30	3,77	.000*
	Vocational	224	4,38	1,12		
The balance between discussion and dialogue is always observed in our schools.	Regular	717	3,67	1,57	3,85	.000*
	Vocational	1627	3,94	1,52		
The negative behaviors of the students (drugs or alcohol, consummation etc.) are prevented by the efforts of school team members.	Regular	1337	3,89	1,71	-	.021*
	Vocational	3030	3,76	1,70	2,31	

When Table 4 is studied, it is seen that vocational schools are higher in 6 items, while regular high schools are higher in 6 of 12 items with regards to teamwork and co-operation. In 6 of 12 items meaningful statistical difference was found between the views of samples from regular high schools and vocational schools.

Table 5. Statistical Findings Related to Policies and Resources Dimension at Regular High Schools and Vocational Schools According to School Type

Items	School Type	n	$\bar{X}$	SS	t	P
Our school has its own policies in compliance with policies of MEB	Regular	97	4,15	1,38	2,47	.014*
	Vocational	224	4,54	1,11		
There is an agreement among school staff in terms of educational and training policies.	Regular	717	3,58	1,65	4,22	.000*
	Vocational	1627	3,89	1,61		
Policies are developed in our school to determine the requirements of personnel and to employ qualified personnel.	Regular	97	3,76	1,44	4,12	.000*
	Vocational	224	4,43	1,06		
The help and support of parents are provided when important decisions are being made.	Regular	1337	3,49	1,66	0,77	.437
	Vocational	3030	3,53	1,62		
Our school develops policies that will maintain support from our surroundings in reaching our objectives.	Regular	717	3,29	1,55	-	.960
	Vocational	1627	3,29	1,51		
School policies are determined according to common expectations by considering social, cultural, economic conditions.	Regular	1337	3,54	1,55	0,54	.587
	Vocational	3030	3,56	1,49		
There is a library in our school big enough to meet educational requirements of students and school staff.	Regular	717	3,67	1,65	0,91	.359
	Vocational	1627	3,74	1,50		
In our school, there are enough technological products such as computers, the internet, and photocopy machines for students and school staff to improve themselves and to do research, also the necessary conditions to use them are provided.	Regular	717	3,55	1,57	1,21	.224
	Vocational	1627	3,64	1,65		
The physical and technical facilities of our school such as the settlement plan, the building, outdoor and indoor common places, transportation means are adequate to apply educational programs efficiently.	Regular	717	3,69	1,53	1,24	.214
	Vocational	1627	3,78	1,59		
The consistency of the facilities at school that will increase the security, health and efficiency of students and school staff is provided.	Regular	1337	3,74	1,50	0,94	.344
	Vocational	3030	3,79	1,52		
The financial resources of our school are at a level to provide its short and long term objectives.	Regular	1337	3,55	1,51	3,52	.000*
	Vocational	3030	3,73	1,54		
The financial resources of our school are supported by parents and surrounding organizations.	Regular	1337	3,52	1,66	2,96	.003*
	Vocational	3030	3,68	1,64		
Adequate payment and agreeable conditions are provided to school staff at our school.	Regular	97	3,35	1,42	4,27	.000*
	Vocational	224	4,05	1,21		

The views that have been derived show that vocational high school staff encourages more each other to share their ideas; administrators and teachers observe classes by attending them to analyze educational and training activities more frequently; school staff finds the opportunity to get feedback about their own opinions too by having open dialogues with each other. Along with this it is understood that at vocational high schools, administrators and teachers discuss certain teaching applications among themselves more, also they observe the balance between discussion and dialogue more. However, it has been found that regular high school members put more effort to prevent negative behaviors of students.

The findings that have been derived from the ideas of administrators, teachers, students and parents in terms of policies and resources dimensions are given in Table 5.

When Table 5 is analyzed, vocational high schools have a higher average in 12 of 13 items in terms of policies and resources dimension, and in 1 item the averages of the two groups are equal. There is a meaningful statistical difference has been found between the views of samplings from regular high schools and vocational high schools in 6 of 13 items.

When the findings are analyzed, it is seen that vocational high schools have more policies in compliance with policies determined by MEB (Ministry of National Education of Turkey) and there is more agreement among school staff in terms of educational and training policies. Also, it is understood that more policies are developed at vocational high schools for determining requirements of the school staff and for employing qualified school personnel. It is seen that the administrators and teachers that work at vocational high schools as well as parents and students believe that the financial resources of the school is adequate to provide short and long term objectives of the school more compared to regular high schools, also they express that financial resources of their schools are supported by parents and surrounding institutions and organizations. Apart from these, administrators, teachers that work at vocational high schools, and parents and students have expressed statistically meaningful positive views with regards to payments to the school staff and to working conditions compared to regular high schools.

Findings in terms of school leadership dimension according to administrators, teachers, students and parents views are given in Table 6.

When Table 6 is examined, regular high schools have higher average in 9 of 17 items, while vocational high schools have a higher average in 8. A meaningful difference has been found in 6 of 17 items between the views of samplings from regular high schools and vocational high schools.

Table 6. Statistical Findings in Terms of School Leadership Dimension According to School Type in Regular High Schools and Vocational High Schools

Items	School Type	n	$\bar{X}$	SS	t	p
As school leaders, administrators provide the common objectives to be reflected to educational applications.	Regular	717	3,32	1,66	-	.052
	Vocational	1627	3,18	1,60	1,94	
As school leaders, administrators let our school staff know of any problems openly.	Regular	717	3,80	1,59	1,63	.103
	Vocational	1627	3,91	1,55		
As school leaders, administrators treat students and school staff fairly and unbiased.	Regular	717	3,65	1,63	0,80	.422
	Vocational	1627	3,70	1,55		
As school leaders, administrators have problem solving meetings with all concerned people at school on a regular basis.	Regular	1337	3,73	1,68	-	.045*
	Vocational	3030	3,62	1,67	2,00	
As school leaders, administrators cooperate with all concerned people in planning and application and evaluation of educational program.	Regular	717	3,81	1,52	2,38	.017*
	Vocational	1627	3,97	1,47		
As school leaders, administrators are open to all kinds of technological applications and updates that will increase efficiency at school.	Regular	717	3,92	1,55	-	.000*
	Vocational	1627	3,62	1,44	4,34	
As school leaders, administrators, by their thoughts and behaviors show that they are open to learn and improve themselves.	Regular	717	3,71	1,57	-	.720
	Vocational	1627	3,69	1,50	0,35	
As school leaders, administrators cooperate with educational institutions for the improvement of everyone in school.	Regular	717	3,46	1,75	1,80	.072
	Vocational	1627	3,59	1,68		
As school leaders, administrators provide all school staff with equal learning and improvement opportunities.	Regular	717	3,72	1,66	-	.053
	Vocational	1627	3,58	1,53	1,93	
As school leaders, administrators, provide conditions that will offer learning opportunities along with daily routines.	Regular	97	4,14	1,15	2,58	.010*
	Vocational	224	4,51	1,22		
As school leaders, administrators are willing to remove barriers to learning.	Regular	717	4,01	1,62	-	.000*
	Vocational	1627	3,62	1,56	5,44	
As school leaders, administrators organize programs that aim at improving the school staff regularly.	Regular	717	3,33	1,72	2,62	.009*
	Vocational	1627	3,53	1,48		
As school leaders, administrators direct everyone to make common objectives come true.	Regular	1337	3,76	1,60	0,16	.872
	Vocational	3030	3,77	1,58		
As school leaders, administrators insist on the best performance of the school staff.	Regular	717	3,79	1,69	-	.178
	Vocational	1627	3,69	1,58	1,34	

Table 6 (Continued)

Items	School Type	n	$\bar{X}$	SS	t	p
As school leaders, administrators bring about a culture where the expectations for themselves, teachers and students are high.	Regular	1337	3,62	1,58	-	.437
	Vocational	3030	3,58	1,60	0,77	
As school leaders, administrators reward positive activities done by teachers, students or other personnel of the school.	Regular	717	3,702	1,67	0,05	.958
	Vocational	1627	3,706	1,60		
As school leaders, our administrators display exhibits a strong commitment and responsibility models for teaching and learning.	Regular	717	3,78	1,70	-	.470
	Vocational	1627	3,72	1,56	0,72	

When the findings are analyzed, at regular high schools problem solving meetings with all concerned people are organized more often in regular high schools compared to vocational high schools, however it is understood that vocational high school administrators cooperate more often in planning and evaluating educational programs with all concerned people compared to regular high school administrators. It is also understood that the administrators that work at regular high schools are more open to technological applications and updates and are more willing to remove obstacles to learning. Administrators at vocational high schools however are more willing to provide conditions that will offer learning opportunities along with daily routines.

The findings in information and skills dimension are given in Table 7 from samplings in regular high schools and vocational high schools according to administrators', teachers', students', and parents' views.

When Table 7 is studied, it is seen that regular high schools have higher averages in 4 of 9 items related to information and skills dimensions, while in 5 items; vocational schools have a higher average. A statistical meaningful difference is seen between the ideas of samplings from regular high schools and vocational high schools.

When views that have been acquired are studied, it is observed that the administrators and teachers in regular high schools more believe that they have comprehensive knowledge and skills compared to vocational high schools. Also it has been found that regular high school administrators and teachers are believed to have adequate information and skills to choose, design, use and evaluate educational technologies. The information derived from the study also shows that regular high school teachers know more about different ideas regarding their fields, theories, the ways to reach information and research methods compared to vocational high school teachers. Apart from these, administrators and teachers, as well as students and parents at regular high schools believe their schools make necessary deductions from their experiences and mistakes. However, it is observed that in vocational high schools, the

administrators are more open to the information from the students and parents and benefit more from that information.

Table 7. Statistical Findings in Terms of Information and Skills Dimension According to School Type in Regular High Schools and Vocational High Schools

Items	School Type	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Administrators and teachers have comprehensive knowledge and skills in their fields.	Regular	1337	3,89	1,58	-	.006*
	Vocational	3030	3,75	1,64	2,76	
Administrators and teachers, have the knowledge and skills (educational technology selection, design, use and evaluation) to carry out the objectives and increase the learning success.	Regular	717	3,80	1,54	-	.021*
	Vocational	1627	3,64	1,51	2,31	
Teachers know the different ideas in their fields, theories and the ways to reach information and use them.	Regular	717	3,96	1,61	-	.000*
	Vocational	1627	3,64	1,50	4,55	
Our school has achieved facilities that can store the information and skills attained.	Regular	717	3,56	1,76	1,64	.099
	Vocational	1627	3,69	1,60		
Our school attains necessary knowledge from its experiences and mistakes.	Regular	1337	3,84	1,60	-	.002*
	Vocational	3030	3,67	1,67	3,11	
Our school searches applications of other schools and uses the information derived from these researches.	Regular	1337	3,57	1,62	1,60	.108
	Vocational	3030	3,66	1,59		
Our school is open to information that comes from students and parents and uses that information.	Regular	1337	3,52	1,66	2,55	.011*
	Vocational	3030	3,66	1,52		
Our school provides the school staff with improvement programs that help them attain new information and skills.	Regular	717	3,40	1,61	1,94	.052
	Vocational	1627	3,54	1,59		
Our school provides parents and surroundings with the knowledge demanded as to all kinds of applications.	Regular	1337	3,72	1,66	0,78	.432
	Vocational	3030	3,77	1,60		

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

As a result of this study, it is understood that organizational learning levels of vocational high schools with regards to school structure, teamwork and cooperation dimensions are higher than regular high schools. In schools where organizational learning is encouraged, teachers take part in decision making process effectively. In this structure, planned meetings are held weekly. Mainly informal problem solving environments are arranged. Teachers with different

educational backgrounds open knowledge to discussion. (Kale, 2003) Learning school is where, the administrators of the school primarily, and all members of the school are open to lifelong learning, where learning is emphasized rather than teaching, and where the interests and requirements of the students are the basis (Fındıkçı, 1996). According to this, the result shows that vocational high schools have a school structure that supports organizational learning more compared to regular high schools, also organization culture which is dependent on teamwork and cooperation is more developed in vocational high schools.

Another result that has been acquired according to administrators', teachers', parents' and students' views, vocational high schools have better organizational learning levels compared to regular high schools in terms of policies and resources dimensions. In this context, it can be said that school policies of vocational high schools are at an adequate level in terms of organizational learning and that the present resources are qualified to support learning and professional development.

In both school types when the findings as to school leadership dimension are examined, no meaningful difference has been found between organizational learning levels of regular high schools and vocational high schools. When knowledge and skills dimension results are studied however, the organizational learning levels of regular high schools are better than vocational high schools.

According to the findings, it is clearly seen that the organizational learning levels of regular high schools are inadequate and must be improved. According to this, the qualifications of the teachers that work at regular high schools, educational strategies and students affairs must be improved and a school culture that supports constant development must be adopted and school principals must have innovative and participating leadership understanding.

KAYNAKLAR

- Bozkurt, A. (2003). *Öğrenen Örgütler: Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar*, (Editörler: Cevat E. ve Kamile D.), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., White, R. E. (1999). An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution: *Academy of Management Review*, 24(3).
- Çalık, T. (2010). Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları, *Sosyal Bilimler Dergisi Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi*, Sayı 8, 121-128.
- Çam, S., (2002). *Öğrenen Organizasyon ve Rekabet Üstünlüğü*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Çelik, V., (1997). Öğrenen Bir Lider Olarak Okul Yöneticisi, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 17-19.
- Doğan, K. (2010). *Örgütsel Öğrenme ve Kriz Yönetimi Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Drucker, P. T. (1998). *Gelecek İçin Yönetim*, Çeviren: Üçcan, F., Ankara, Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Ensari, Hoşcan. “Öğrenen Organizasyon Olarak Okul,” *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.10: 97-111, 1998.
- Ertürk, M. (1998). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Fındıkcı, İ. (1996). Öğrenen Organizasyon: Okul, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 44:10-11.
- Fiol, C. M., Lyles, M. A. (1985). “Organizational Learning”, *Academy of Management Review*, 10(4).
- Hoe, S. L. (2007). Organisational Learning: Conceptual Links to Individual Learning, Learning Organisation and Knowledge Management, *Journal of Information & Knowledge Management*, 6(3):211-217.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures, *Organization Science*, 2(1).
- Kale, M. (2003). *Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, 199s.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, 11. Baskı, Ankara.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Memduhoğlu, H. B.ve Kuşci, E., (2012). Organizational Learning in Primary Schools in the Views of School Administrators and Teachers, *Elementary Education Online*, 11(3), 748-761.
- Nelson, R., Winter, S. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Öneren, M., (2008). İşletmelerde Öğrenen Örgütler Yaklaşımı, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7):163-178.
- Sarıtaş, M., (2001). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması*, Çeviren: İldeniz A.L ve Doğukan, A., İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.

Stata, R. (1989). Organizational Learning: The Key to Management Innovation, *Sloan Management Review*, 30(3).

Watkins, K.E. & Marsick, M. (1999), “Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon!” *The Learning Organization*, Vol. 6(5):207-211.

Yazıcı, S. (2004). *E-Öğrenme İnsan Kaynakları Eğitiminde Stratejik Dönüşüm*, Alfa Yayınları, İstanbul.

GENİŞ ÖZET

Toplumsal ve eğitsel değişimin hızına bağlı olarak okulların “öğrenen örgüt” olma gerekliliği giderek önem kazanmaktadır. Ancak okulların öğrenen bir örgüt yaratmadaki rolü diğer kurumlara göre iki kat daha önemlidir. Çünkü okullar yalnızca kurumun kendisini en etkili hale getirmekle kalmayıp, diğer kuruluşlar için de bir rol modeli oluştururlar (Ensari, 1998). Öyleyse bireysel öğrenmenin yerini artık örgütsel öğrenmeye bıraktığı şu günlerde eğitim kurumlarının geleneksel yapılarını değiştirerek, bilgi yönetimi süreçlerini bünyelerinde uygulamaya geçirmeleri ve beraberinde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmeleri kaçınılmazdır. Fakat ülkemizde örgütsel öğrenme ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde okulları konu alan araştırma sayısının yetersiz olduğu görülmektedir.

Bu doğrultuda, bu çalışmada, İstanbul ilindeki düz ve meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Elde edilen bulgulardan hareketle çalışmanın, okullarımızın örgütsel öğrenme düzeylerinin ortaya konulması ve yapılan iyi uygulamaların diğer okullara ve bu konu ile ilgili yapılacak gelecek çalışmalara örnek teşkil etmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma evrenini, 2009 ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) eşit ağırlık sonuçlarına göre İstanbul ilindeki düz ve meslek liselerinden ilk, orta ve son sıradan seçilen ikişer okulda görev yapan yöneticiler, öğretmenler, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Araştırmada Kale (2003) tarafından geliştirilen okulların örgütsel öğrenme düzeyini belirlemeye yönelik Yönetici ve Öğretmen, Öğrenci ve Veli Anketleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri, SPSS 20 Paket Programı yardımıyla, frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve t testi teknikleri kullanılarak yapılmıştır.

Araştırma kapsamında, meslek liselerinin okul yapısı ile takım çalışması ve işbirliği boyutlarına ilişkin örgütsel öğrenme düzeylerinin, düz liselere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, meslek liselerinin düz liselere göre örgütsel öğrenmeyi daha fazla destekleyen bir okul yapısına sahip olduğunu, ayrıca meslek liselerinde takım çalışması ve işbirliğine dayalı örgüt kültürünün düz liselerden daha fazla geliştiğini ortaya koymaktadır. Öğrenen okul, etkili bir değişim kültürüne sahiptir ve yeniliğe açıktır. Bu amaçla diğer okul ve kurumlarla işbirliği yapar, okulu geliştirme ve yenilik çalışmalarını sürekli aktif hâle getirir (Sarıtış, 2001). Bu bağlamda düz liselerde tüm çalışanların yenileşme sürecine aktif katılımlarının sağlanması, personelin değişimi destekleyici bir yapıya sahip olabilmeleri için okul içerisinde seminer, panel gibi motive edici çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre elde edilen diğer bir sonuç ise, politikalar ve kaynaklar boyutunda meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeylerinin, düz liselere göre daha iyi olduğu şeklindedir. Bu sonuç, meslek liselerinin okul politikalarının örgütsel öğrenme bakımından yeterli düzeyde olduğu, aynı şekilde meslek liselerindeki mevcut kaynakların da öğrenmeyi artırıcı ve profesyonel gelişimi destekleyici nitelikte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kaynak yetersizliği, öğrenen bireylerin yetiştirilmesinin, dolayısıyla öğrenen örgüt yapısının oluşturulmasının önünde önemli bir engeldir. Çelik'e (1997) göre de sınırlı kaynaklar öğrenmeyi kısıtlamaktadır. Buna göre özellikle düz liselerde, çalışanların bireysel ve mesleki gelişim düzeylerini arttırmaya yönelik ortam ve kaynaklar sağlanmalı ve tüm personelin okuldaki bu kaynaklara erişimlerini kolaylaştıracak uygulamalar geliştirilmelidir.

Her iki okul türünde, okul liderliği boyutuna ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde ise, düz ve meslek liselerinin örgütsel öğrenme düzeyleri arasında belirgin farklılıklar görülmemiştir. Öğrenen örgüt felsefesinin temelinde takım halinde öğrenme yatar (Çam, 2002). Okul çalışanlarının, takım çalışmalarına katılmaya isteklilik göstermelerinin ve bundan keyif almalarının, örgütte ekip halinde iş yapma ve birlikte öğrenme kültürünün yerleşmesi için önemli bir avantaj olduğu açıktır. Bu doğrultuda, okullarda öğretmenlerin takım halinde çalışmalara yöneltilmesi ve okulda bir ekip ruhu yaratılmasının yöneticilerin liderlik yeterlilikleriyle doğrudan ilişkili olduğu (Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012) tüm okul yöneticileri tarafından benimsenmelidir.

Araştırmada her iki okul türünde bilgi ve beceriler boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, düz liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin meslek liselerine göre daha iyi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda meslek liselerindeki yönetici ve öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilerini paylaştıkları toplantı, seminer vs. gibi çalışmaların sayıları arttırılabilir. Aynı şekilde bu okullardaki öğretmenlere alanları veya öğrenmede başarıyı arttıracak teknolojilerin kullanımı ile ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin sayıları arttırılabilir. Bununla birlikte psikomotor becerilerin düz liselere göre daha fazla sergilendiği meslek liselerinde, yönetici ve çalışanların alanları ile ilgili sahip oldukları bilgi ve becerilerin, yeterlilik düzeylerindeki algılarının daha düşük çıkmasının nedenleri görüşme tarzı nitel araştırmalarla detaylı bir şekilde incelenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre, özellikle düz liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin meslek liselerine göre yetersiz kaldığı ve geliştirilmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Buna göre, düz liselerde görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin artırılması, okuldaki eğitim stratejilerinin ve öğrenci işlerinin geliştirilmesi, sürekli iyileşmeyi destekleyen bir okul kültürünün benimsenmesi ve okul müdürlerinin yenilikçi ve katılımcı liderlik anlayışına sahip hale getirilmesi şarttır.

YAZARLAR HAKKINDA

Sezer Köse Biber, İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğretim görevlisidir. Aynı zamanda İstanbul Üniversitesi Enformatik Bölümü'nde "Web Destekli Öğrenme Ortamında İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi" isimli doktora tez çalışmasına devam etmektedir. Yazarın çalışmaları web destekli eğitim, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, yaratıcı düşünme konularında yoğunlaşmıştır. İletişim Adresi: İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Beyazıt, İstanbul. Eposta: sezer@istanbul.edu.tr

Burak Şişman, 2006 yılından beri İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Araştırma Görevlisi olarak çalışmaktadır. Yüksek Lisans eğitimini 2009 yılında İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Enformatik Bölümü'nde tamamlamıştır. Aynı bölümde "Sesini Kaybetmiş Hastaların, Eski Ses Kayıtlarından Özgün Ses Üretme Algoritmasının Geliştirilmesi" başlıklı doktora çalışmasına devam etmektedir. 10'a yakın bilimsel projede yardımcı araştırmacı olarak çalışmıştır. İletişim Adresi: İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Beyazıt, İstanbul. Eposta: burak@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Sevinç Gülseçen, lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Fen Fakültesi'nde, Yüksek Lisans ve Doktora eğitimini aynı üniversitenin İşletme Fakültesi Sayısal Yöntemler Anabilim Dalında tamamlamıştır. Doçentliğini Yönetim Bilişim Sistemleri alanında alan Prof.Dr. S. Gülseçen, uzun yıllardan beri Enformatik alanında çalışmaktadır. Çok sayıda ulusal ve uluslararası makale ve bildirisi olup, yine çeşitli ulusal ve uluslararası dergilerin ve konferansların hakem kurullarında yer almaktadır. Enformatik Bölüm Başkanlığı ve BUYAMER Müdürlüğü görevlerinin yanı sıra, Lisans ve Lisansüstü düzeyde dersler vermekte ve tezler yönetmektedir. İletişim Adresi: İstanbul Üniversitesi Enformatik Bölümü, Beyazıt, İstanbul. Eposta: gulseceen@istanbul.edu.tr

ABOUT THE AUTHORS

Sezer Köse Biber is a lecturer of Computer Education and Instructional Technologies Department at İstanbul University. Same time, continues a PhD thesis which is named "Developing the Creative Thinking Skills of 6th grade students in Web Based Learning Environment" in the Informatics Department at İstanbul University. The author's studies focus on the subjects of web-supported education, special education, mainstreaming education and creative thinking. Address for Correspondence: İstanbul University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, İstanbul. Email: sezer@istanbul.edu.tr

Burak Sisman is a research assistant of Computer Education and Instructional Technologies Department at İstanbul University, since 2006. He has completed his MSc at İstanbul University in 2009 on "The Development of an Internet-Based Course Registration System Using .NET Technology". He is continuing his PhD on "Based on Its Original Form, A Novel Voice Production Algorithm for Dysphonia Patients" at İstanbul University. He is working on the Scientific Research Projects entitled Online Teaching Platform Application for Foreign Language Teaching, Peer Education Project: Supporting university students for a Healthy Life and Developing a Web-based Education System (e-learning). Address for Correspondence: İstanbul University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology, İstanbul. Email: burak@istanbul.edu.tr

Prof. Dr. Sevinç Gülseçen, completed her undergraduate degree in the Faculty of Sciences and Master's and Doctoral degree in the Department of Numerical Methods of Business Administration Faculty at İstanbul University. She has been an associate professor in the field of Management Information Systems. Prof. Dr. Sevinç Gülseçen has been working the field of Informatics for many years. She has a large number of national and international articles and papers and also she is a referee on the boards of various national and international journals and conferences. As well as Head of the Department Informatics and Director of BUYAMER tasks, she manages many undergraduate and graduate theses. Address for Correspondence: İstanbul University Department of Informatics, İstanbul. Email: gulsecen@istanbul.edu.tr
