



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutumları
Prospective Elementary School Teachers' Attitudes towards Cursive Handwriting

İLHAN ERDEM, FERAT YILMAZ, EYÜP BOZKURT

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları
(Malatya İli Örneği)
Elementary School Teachers' Perceptions About Their Work Alienation Levels (The Case Of Malatya)

FATMA KESİK, MELİKE CÖMERT

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları
The Metaphorical Perceptions of Classroom Teacher Candidates Regarding Teacher and Teaching Pro-
fession Concepts
EMİNE SEDA KOÇ

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İnönü
Üniversitesi Örneği)
Investigation of University Students' Internet Addiction in Terms of Several Variables (Inonu University
Sample)

MUSTAFA AKDAĞ, BİRSEN ŞAHAN YILMAZ, UĞUR ÖZHAN, İSMAİL ŞAN

Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki
Görüşlerinin İncelenmesi
Analysis of Preschool Teachers and Six Year Old Children's Views About Play

BELMA TUĞRUL, ÖZGE METİN ASLAN, GÖZDE ERTÜRK, ŞENAY ÖZEN ALTINKAYNAK

Resmi ve Özel Okul Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşleri
Public and Private School Teachers' Opinions about Distributed Leadership

MAHİRE ASLAN, ASLI AĞIROĞLU BAKIR

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

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

14
YILDA
NİSAN



15(1)

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

2014 NİSAN
APRİL

CİLT 15 SAYI 1
VOLUME 15 ISSUE 1

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Nisan
Cilt: 15, Sayı: 1

2014

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

April
Volume: 15, Issue: 1

2014

A tri-annual refereed journal published by İnönü University, Faculty of Education

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



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



ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

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

ULUSLARARASI HAKEM KURULU / INTERNATIONAL REVIEW BOARD

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



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

Nisan 2014 ♦ Cilt 15, Sayı 1



April 2014 ♦ Volume 15, Issue 1

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

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

<i>Hasan DEMİRTAŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Emine Seda KOÇ</i> Kastamonu Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Sedagül Akbaba ALTUN</i> Başkent Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Mustafa BAŞARAN</i> Bozok Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Kadir BEYÇİOĞLU</i> Dokuz Eylül Üniversitesi-TÜRKİYE	<i>Mustafa Serdar KÖKSAL</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Ayşegül Özdemir TOPALOĞLU</i> Trakya Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Ali KIŞ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Canan AYDOĞAN</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Soner POLAT</i> Kocaeli Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>İlhami BULUT</i> Dicle Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Niyazi ÖZER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Namık Kemal ŞAHBAZ</i> Mersin üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Gülray DALGIÇ</i> Bahçeşehir Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Süleyman Nihat ŞAD</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Burhanettin DÖNMEZ</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE
<i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE	<i>Oğuz GÜRBÜZTÜRK</i> İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE





İÇİNDEKİLER

Cilt 15 Sayı 1



NİSAN 2014

	Sayfa
<i>Editör'den</i> BURHANETTİN DÖNMEZ.....	i
<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğitim Yazıya İlişkin Tutumları</i> İLHAN ERDEM, FERAT YILMAZ, EYÜP BOZKURT	1-26
<i>İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları (Malatya İli Örneği)</i> FATMA KESİK, MELİKE CÖMERT.....	27-46
<i>Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları</i> E. SEDA KOÇ	47-72
<i>Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği)</i> MUSTAFA AKDAĞ, BİRSEN ŞAHAN YILMAZ, UĞUR ÖZHAN, İSMAİL ŞAN	73-96
<i>Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi</i> BELMA TUĞRUL, ÖZGE METİN ASLAN, GÖZDE ERTÜRK, ŞENAY ÖZEN ALTINKAYNAK.....	97-116
<i>Resmi ve Özel Okul Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşleri</i> MAHİRE ASLAN, ASLI AĞIROĞLU BAKIR	117-142

CONTENTS

Volume 15 Issue 1



APRİL 2014

	<i>Page</i>
<i>Editor's Foreword</i> BURHANETTİN DONMEZ.....	ii
<i>Prospective Elementary School Teachers' Attitudes towards Cursive Handwriting</i> İLHAN ERDEM, FERAT YILMAZ, EYÜP BOZKURT	1-26
<i>Elementary School Teachers' Perceptions About Their Work Alienation Levels (The Case Of Malatya)</i> FATMA KESİK, MELİKE CÖMERT	27-46
<i>The Metaphorical Perceptions of Classroom Teacher Candidates Regarding Teacher and Teaching Profession Concepts</i> EMİNE SEDA KOÇ.....	47-72
<i>Investigation of University Students' Internet Addiction in Terms of Several Variables (Inonu University Sample)</i> MUSTAFA AKDAĞ, BİRSEN ŞAHAN YILMAZ, UĞUR ÖZHAN, İSMAİL ŞAN.....	73-96
<i>Analysis of Preschool Teachers and Six Year Old Children's Views About Play</i> BELMA TUĞRUL, ÖZGE METİN ASLAN, GÖZDE ERTÜRK, ŞENAY ÖZEN ALTINKAYNAK	97-116
<i>Public and Private School Teachers' Opinions about Distributed Leadership</i> MAHİRE ASLAN, ASLI AĞIROĞLU BAKIR	117-142





EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Nisan 2014 sayımızla sizlerle tekrar birlikteyiz. Bu sayımızda sınıf öğretmenliği, okul öncesi eğitim, yükseköğretim, eğitim yönetimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında yürütülmüş araştırmaları okurlarımızla buluşturuyoruz. Eğitimin farklı alanlarından araştırma bulguları sunan bu sayımızda sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıkları, anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi, resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderliği konularını ele alan on altı akademisyen tarafından kaleme alınmış toplam altı hakemli makale yer almaktadır. Bu sayımızda yer alan bilimsel çalışmaların bulgularının da araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlayacağı umundayız.

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ülkemizdeki saygın dergiler arasındaki yerini uzun bir zamandır koruyarak yayın hayatına devam etmektedir. 2014 yılından itibaren TÜBİTAK ULAKBİM tarafından yürütülmeye başlanan DergiPark Projesine dahil olarak çevrimiçi makale kayıt, değerlendirme ve yayın sürecimize devam etmekteyiz. Yayın hayatı boyunca kalitesi gittikçe artan dergimiz sizlere gelecek sayılarında artan bilimsel yayıncılık kalitesi ve anlayışıyla hizmet vermeye devam edecektir. DergiPark projesi sayesinde daha geniş bir hakem ağına sahip olmayı ve yazarlarımıza daha hızlı ve daha ayrıntılı dönüt alma imkânı sunabilmeyi umuyoruz. Yeni sistemimize kayıt ve makale başvuru işlemleriyle ilgili ayrıntılı bilgileri DergiPark bünyesindeki <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> web sayfamızda bulabilirsiniz. Yayımlanan tüm makaleler için 2014 yılı 1. sayıdan itibaren DOI numaraları da verilmeye başlanmıştır.

2014 Ağustos sayımızda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

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

Distinguished readers,

We are so glad to meet you once again in our new issue of April 2014. This issue includes peer-reviewed articles about classroom teaching, pre-school education, higher education, educational administration and teacher training. Offering research findings about a variety of subjects about education, this issue includes a total of six articles authored by sixteen academicians focusing on prospective elementary school teachers' attitudes towards cursive handwriting, elementary school teachers' perceptions about their work alienation levels, the metaphorical perceptions of classroom teacher candidates regarding teacher and teaching profession concepts, investigation of university students' internet addiction, analysis of preschool teachers' and six years old children's views on play, public and private school teachers' opinions about distributed leadership. We hope that the findings of the researches in this issue will contribute and shed light to the practitioners and future researchers.

Inonu University Journal of the Faculty of Education preserves its place for a long time among the respected academic journals in our country and continues the publication of academic articles. Since 2014, we continue our publication process as part of a project started by TUBITAK ULAKBİM, DergiPark online article registration, evaluation and publication. We will continue to serve with increasing quality in academic publishing and understanding in the future. Thanks to DergiPark project, we hope to have a large reviewer network and thereby getting fast and detailed feedback in the review process. To login and submit your article in our system please visit our website at <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>. For all published articles, starting the first issue in 2014 DOI reference numbers have been assigned.

Hope to meet you in the August 2014 issue.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

Prospective Elementary School Teachers' Attitudes towards Cursive Handwriting

İlhan ERDEM

Inonu University Faculty of Education

Ferat YILMAZ

Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education

Eyüp BOZKURT

Firat University Faculty of Education

Abstract

In this research, it was aimed to determine attitudes of prospective elementary school teachers who will teach writing with the cursive handwriting towards cursive handwriting. This research was carried out by using quantitative research method and causal-comparative model. To determine attitudes of prospective elementary school teachers towards cursive handwriting "Cursive Handwriting Attitude Scale" (CHAS) was developed by researchers. The scale developed was applied to 236 prospective elementary school teachers who study in Firat and İnönü Universities. Mann Whitney U-test and Kruskal Wallis H-test which are the non-parametric tests were used to analyze the data obtained from the study. Based on the results of this study, attitude towards reading the texts which are written in cursive handwriting points of prospective elementary teachers are higher than their attitude towards writing in cursive handwriting points and beliefs about the function of cursive handwriting points. The attitude points towards cursive handwriting don't differ statistically in terms of the variables which are gender, grade, duration of using cursive handwriting, and overall grade point average.

Keywords: *Cursive handwriting, elementary school teacher, writing instruction*

SUMMARY

The mother tongue language development implies a process which starts with listening, continues with speaking and facilitates to be aware of acquired language's grammar. At the end of this process which develops informally individuals take a step that they will be rewarded with reading and writing skills. The writing skills which are very important for individuals to express themselves effectively and communicate with others efficiently is a tool that help us to explain our feelings, thoughts, plans and what we saw and lived by lettering. For using this tool more effectively cursive handwriting has been used since the changes in 2005. When we examine the results of the papers about cursive handwriting which carried out with teachers, students and prospective teachers, we see that there are either positive or negative aspects or perceptions about this writing style. It can be said that prospective teachers' attitudes towards cursive handwriting can be shaped by all of this positive and negative aspects.

Purpose

In this research, it was aimed to determine attitudes of prospective elementary school teachers who will teach the cursive handwriting towards cursive handwriting.

METHOD

This research was carried out by using quantitative research method and causal-comparative model. To determine attitudes of prospective elementary school teachers towards cursive handwriting "Cursive Handwriting Attitude Scale" (CHAS) was developed by researchers. To develop CHAS a pre-implementation of the scale was done with 195 prospective elementary school teachers who study at Firat and Inonu Universities Education Faculties Primary Education Departments. In accordance with pre-implementation and to provide construct validity, exploratory and confirmatory factor analyses were done. According to results of these analyses there are three sub-scales in CHAS. These sub-scales are the "Attitude towards Reading the Texts which are written in Cursive Handwriting (ARTWCH)", "Attitude towards Writing in Cursive Handwriting (AWCH)" and "Beliefs about the Function of Cursive Handwriting (BFCH)". After providing construct validity of the CHAS, the actual implementation was carried out by participating 236 prospective elementary school teachers who study Firat and Inonu Universities Education Faculties Primary Education Departments.

According to data obtained from the actual implementation, the Cronbach's alpha reliability coefficient of CHAS is 0,941. This reliability coefficient is 0,81 for ARTWCH; 0,89 for AWCH and 0,90 for BFCH. All of these values are the signs of reliable measurements by CHAS and the sub-scales of CHAS. To decide which tests should be used to analyze the data of this study Kolmogorov Smirnov Z-test results were handled. With respect to results of this test, it can be said that CHAS and the sub-scales of CHAS points do not scatter normally ($p < 0,05$). Because of these results, Mann Whitney U-test and Kruskal Wallis H-test which are the non-parametric tests were used to analyze the data obtained from the actual implementation of the scale.

RESULTS AND DISCUSSION

Based on the results of this study, attitude towards reading the texts which are written in cursive handwriting points of prospective elementary teachers are higher than their attitude towards writing in cursive handwriting points and beliefs about the function of cursive handwriting points. Prospective elementary school teachers' points of attitude towards writing in cursive handwriting and their points of beliefs about the function of cursive handwriting points are comparable. Participants of this study stated that cursive handwriting causes hand pain. They endorse the opinions that this kind of writing is tiring, boring and irksome, moderately. As well as, there are prospective elementary teachers who love and interested in cursive handwriting on an equal footing.

Prospective elementary school teachers' attitudes points of all sub-scales don't vary by gender, cursive handwriting experience, and general academic grade point average. In terms of grade variable, there isn't a significant difference between the

points of the general attitude towards cursive handwriting and between the points of attitudes towards writing in cursive handwriting; but there is a significant difference between the points of attitudes towards reading the texts which are written in cursive handwriting in favor of the 3rd grade prospective teachers, and there is also a significant difference between the points of the beliefs of the cursive handwriting function in favor of the 4th grade.

Based on these results, we can advise that, 3rd grade prospective elementary school teachers should be more informed about the functions of cursive handwriting when they take the lesson of "Reading-Writing Instruction". In addition to this suggestion, 4th grade students should be presented with some child literature texts written in cursive handwriting in the lesson of "Republican Period Child Literature" to heighten their points of attitude towards the reading of the texts which are written in cursive handwriting.

In future, researchers can study the effect of using cursive handwriting in written environment on the attitudes towards cursive handwriting, if there is a relationship between aesthetic care and attitude towards cursive handwriting, and elementary school teachers', elementary school students' and secondary school students' attitudes toward cursive handwriting.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutumları

İlhan ERDEM

Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Ferat YILMAZ

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

Eyüp BOZKURT

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırma ile bitişik eğik yazıyla yazmayı öğretecek olan sınıf öğretmeni adaylarının, bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve nedensel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından “Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek, Fırat ve İnönü Üniversitelerinde eğitim görmekte olan 236 sınıf öğretmenliği öğretmen adayına uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde non-parametrik testler olan Mann Whitney U-testi ile Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutum puanları, bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum puanlarından ve bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanlarından daha yüksektir. Bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları, cinsiyet, sınıf düzeyi, bitişik eğik yazıyı kullanma süresi ve genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bitişik eğik yazı, Sınıf öğretmenliği, Yazma eğitimi*

Ana dili gelişimi; dinlemeyle başlayan, konuşmayla devam eden ve edinilen dilin gramerine vakıf olmayı sağlayan bir süreci ifade etmektedir. İnfomal şekilde gelişen bu sürecin sonunda, okuma ve yazmayla taçlanacak bir basamağa gelinir. İç içe gelişen okuma ve yazma süreçleri sonunda ise okunanların anlaşıldığı ve anlatılmak istenenlerin yazma yoluyla ifade edilebildiği bir düzeye ulaşılır.

Bireylerin kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri ve başkalarıyla verimli bir biçimde iletişim kurabilmeleri için çok önemli bir beceri olan yazma (Erdoğan ve Erdoğan, 2012: 5214); duyduklarımızı, düşüncelerimizi, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır (Sever, 2004: 24). Yazma becerisi genellikle 3-5 yaşlarında, çocuğun kişilerle, materyallerle ve çoklu ortamlardaki yayınlarla olan etkileşimiyle ortaya çıkar. Çocuklar çevrelerindeki yazıların farkına varınca kendi mesajlarını oluşturmaya çabalayarak bu yazıları taklit etmeye başlarlar (Mayer, 2007: 34-35). Bu süreçte çocuklar, yazı yazmanın algısal boyutunda bir gelişme göstermişlerdir. Henüz harfleri yazmalarına yardımcı olacak motor yeterliğe sahip

değillerdir. Yazma becerisine ilişkin motor yeterlik, fiziksel gelişime bağlı olarak, 4-6 yaş arasında gelişmektedir (Winter ve Chartrel, 2008: 154). Bu yeterliğin gelişme sürecinin başında, çocuk proximal (tutunma noktasına en yakın) eklemlerini kullanarak, çok da fazla düşünmeden kaba yazı hareketlerinde bulunur. Sürecin sonlarına doğru ise ince kaslar gelişmeye başlar ve çocuklar daha hızlı ve daha akıcı yazabilirler. Yazma hareketlerini daha kolay kontrol edebilirler. Böylece yazma hareketlerindeki incelik ve hassasiyet artar (Chartrel ve Winter, 2008: 544). Bu incelik ve hassasiyetin artmasıyla birlikte, anaokulundan ya da birinci sınıftan itibaren yazma çabaları bir yazma eylemine dönüşür (Koenke, 1986: 215).

Yazma eyleminin gelişim sürecinde, öğrencilerin yazılarında okunaklılık, hızlılık, akıcılık, estetik ve süreklilik özelliklerinin olması için onlara yardım edilmelidir (Aydın Yılmaz, 2006: 37-38). Bu özelliklerin yanı sıra öğrencilerin, yazılarında, bazı denge unsurlarını gözetmesi de sağlanmalıdır. Bu denge unsurlarından en önemlisi, yazının netliği ve hızı arasındaki dengedir. Yazılan yazı, okunaklı olacak şekilde yavaş; çok fazla vakit almayacak şekilde de hızlı olmalıdır. İkincil önemli denge ise okuyucu ile yazıcının ihtiyaçları arasındaki dengedir. Yazı, okuyucu açısından rahat okunabilir, yazıcı açısından da rahat yazılabilir olmalıdır. Üçüncü denge ise yazının güzelliği ve pratikliği arasındadır. Yazılan yazı hem kolay yazılmalı, hem de göze güzel görünmelidir. Son denge unsuru ise zaman alan beceri eğitimi ile öğrencilerin yazıyı erken yaşta yaratıcı bir biçimde kullanması arasındaki dengedir. Bu denge unsuru, özellikle program planlamacıları için önemli bir denge unsurudur (Sassoon, 2007: 14). Bu özelliklerin kazandırılabilmesi ve bu denge unsurlarının gözetilebileceği yazı stillerinden biri Latin alfabesinin bitişik eğik yazı örneğidir (Uysal, 2008: 306). Bitişik eğik yazı, harflerin 70°'lik eğimlerle yazıldığı, birbirine çizgi ve döngülerle bağlandığı, yazarken elin hiç kaldırılmadığı, yazıya belli bir noktadan başlanıp yazının yine belli bir noktada bitirildiği eğitsel, fizyolojik ve biçimsel boyutları olan akıcı bir yazı stildir. (Çınar, 2004: 163; Duran ve Çoban, 2011: 19; Sassoon, 1993: 144; Singh, 2006: 124).

Bazı görüşlere (Boyle ve Scanlon, 2009: 234; Koenke, 1986: 214; Trap-Porter, Gladden, Hill ve Cooper, 1983: 231) göre dik temel yazının, bitişik eğik yazıya göre daha kolay öğrenilmesi, daha okunaklı olması ve dik temel yazının da en az bitişik eğik yazı kadar hızlı yazılabilmesi nedeniyle bitişik eğik yazı öğretimi, dik temel yazı öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmalıdır. Bu doğrultuda bitişik eğik yazı öğretiminin 2. ve 3. sınıf sonrasına bırakıldığı uygulamalar da bulunmaktadır. Türkiye'de de 2005 yılı öncesinde, bu görüş doğrultusunda, bitişik yazı öğretimi dik temel yazı öğretimi gerçekleştirildikten sonra yapılmaktayken; 2005 yılından itibaren, ilköğretim programlarının yenilenmesiyle, ilk okuma yazmaya bitişik eğik yazı ile başlanmakta ve bütün yazılar bitişik eğik yazı ile yazılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009: 235). Böyle bir değişikliğe gidilmesinin temelinde son yıllarda önemi daha çok vurgulanan çoklu zekâ, yapılandırmacı öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi yeni eğitim yaklaşımları bulunmaktadır (Bay, 2010: 164-165). Ayrıca bu değişikliğin nedenleri arasında çocuğun kişisel, zihinsel, bedensel, sosyal ve psikolojik boyutlardaki gelişim özellikleri (Güneş, 2007: 190) ve bu boyutlardaki araştırma sonuçları gösterilmektedir (Göçer, 2008: 50). Bunlar dışında, bitişik eğik yazıya ilişkin aşağıda sıralanmış olan çeşitli avantajlar ve faydalar da bu değişikliğin nedenleri arasında yerini almaktadır:

- Çocuklar, formal öğretim yoluyla yazı yazma çalışmalarına başlamadan önce ellerine kalem aldıkları zaman, fiziksel gelişimlerine uygun olarak, eğik çizgilerden oluşan serbest karalama çalışmaları yaparlar. Çocuklar yazı yazmaya da bitişik eğik yazıyla başlarsa, gelişimin doğal dizgesi bozulmaz.
- Bitişik eğik yazıda, çocuklar her harf için ayrı ayrı kalemi kaldırıp indirmek zorunda kalmayacağı, bir sonraki harf için ne kadar boşluk bırakması gerektiğini düşünmeyeceği, harfi yazmaya nereden başlaması gerektiğine karar vermek zor olmayacağı için yazma hızı daha fazladır.
- Çocukların erken yaşlarda bitişik eğik yazıyla yazması aynı zamanda, ince motor kasların gelişimine katkıda bulunur (Warwick, 2003).
- Bitişik eğik yazıda, öğrenci harfleri yazarken elini hiç kaldırmadan belirli bir noktadan başlayıp yine belirli bir noktada bitirmektedir (Duran ve Akyol, 2010: 819). Bu kesintisiz akış, yazının ve düşüncelerin akıcı ve devamlı olmasını sağlamakta, dik temel harflerle yazı yazarken karşılaşılan harfler arasında oranlı ve uygun boşluk bırakma problemini ortadan kaldırmaktadır (Duran ve Çoban, 2011: 19).
- Bitişik eğik yazıyla yazmak, kaleme çok fazla baskı yapmayı gerektirmediğinden, yazı yazmayı kolaylaştırmaktadır (Akkaya ve Kara, 2012: 315).
- Bitişik eğik yazı öğrencilerin görsel zekâ alanlarına hitap etmekte ve öğrencilerin estetik algılarını geliştirmektedir (Güney, Aytay ve Gün, 2010: 223-228).
- Bitişik eğik yazı, çocukların harflerin dizilişini daha çok tanımalarına ve kelimeyi oluşturan harfleri daha iyi analiz etmelerine yardımcı olmaktadır (Browne, 1999: 138).
- Bu yazı stilinde öğrenciler, yazı yazmayı maksimum hızda öğrenmektedir (Singh, 2006: 124).
- Bitişik eğik yazı, sürekli bağlantılar yapılarak yazılan bir yazı stili olduğu için öğrencinin bilgi ve düşüncelerini zihninde bütünleştirerek yapılandırmasına katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007: 139).
- Çocuklar, bitişik eğik yazıyla bir karakter kazanır (Ferah, 2007:175) veya bitişik eğik yazı kullanarak kendi karakterlerini yansıtırlar. Bitişik eğik yazıdaki kinestetik süreç, görsel kanalların sağlayamadığı bir kelime hafızası sağlar (Rhoades, 2004: 6).
- Bitişik eğik yazıyla yazmayı öğrenmenin, başkalarının yazdığı bitişik eğik yazıları daha kolay okuyabilme (Fry, 2005: 61) ve dik temel harfleri daha kolay yazabilme (Başaran ve Karatay, 2005) gibi avantajları vardır.
- Bitişik eğik yazı, sayfa boyunca soldan sağa doğru olan hareketleri kolaylaştırır. Harflerin tersine yazılması olasılığını azaltarak, harflerin yazımı arasındaki tutarlılığı artırır. Yazının okunabilirlik düzeyine olumlu katkı sağlar (Kelly ve Phillips, 2011: 82).
- Bitişik eğik yazıda, yazıyı yazmadan önce kelimenin tamamı görülebildiğinden, uzmanlar bu yazı stilinin hafif engelli çocuklar tarafından daha kolay öğrenildiğini iddia etmektedir (Boyle ve Scanlon, 2009: 234).

- Bitişik eğik yazı, sözel ve görsel olarak öğrenemeyen öğrencilerin kas (motor) hafızalarını geliştirerek harfleri ve harflerden oluşan kelimeleri yazmalarını kolaylaştırır. Yapılan araştırmalar bitişik eğik yazı kullanan öğrencilerin, dik temel yazıyı kullanan öğrencilere göre hece veya sözcük atlama/ekleme gibi hataların daha az yapıldığını göstermektedir (Yıldız ve Ateş, 2010: 25).
- Öğretmen görüşlerine göre bitişik eğik yazı harflerin yazılış yönlerinin karıştırılmasını önlemekte, yazmayı zevkli bir hale getirmekte ve farklı yazı çeşidiyle yazılmış metinleri okurken bazı sesleri daha iyi ayırt etmeyi sağlamaktadır (Tok, Tok ve Mazı, 2008: 139-140).
- Bitişik eğik yazının geri dönüşlere izin vermemesi, yazının doğru yönde gelişimini sağlamaktadır.
- Bitişik yazıdaki akıcılık okuma becerisine de yansımaktadır.
- Bitişik eğik yazı zihinsel gelişimi desteklemektedir.
- Bitişik eğik yazı bağlantılı ve ayrıntılı düşünme ile dikkati geliştirmektedir.
- Bitişik eğik yazı, öğrencinin, kendini ifade etmesini kolaylaştırmaktadır.
- Bitişik eğik yazıda rakam ve işaretler daha kolay fark edilmektedir.
- Bitişik eğik yazı, parmak ve el kasları ile bilek ve kol kasları için uygundur.
- Solak öğrenciler, bitişik eğik yazıyla daha rahat yazmaktadır (Calp, 2009:84; MEB, 2009:235-236).

Bitişik eğik yazının avantaj ve faydalarına ilişkin elde edilmiş çalışma sonuçları ve görüşlerin yanı sıra, bitişik eğik yazının dezavantaj, sınırlılık ve güçlüklerine ilişkin bazı çalışma sonuçları ve görüşler de bulunmaktadır:

- Bitişik eğik yazının estetik bir yönü olduğu belirtilse de araştırma sonuçlarına göre (Akkaya ve Kara, 2012: 331) öğrenciler, bitişik eğik yazıyı güzel yazamadıklarını, bu yüzden de yazılarının kötü görüldüğünü belirtmektedir.
- Bitişik eğik yazı, geri dönüşlere izin vermediği için, öğrenciler bitişik eğik yazı ile yazarken yanlış yazdıkları harfleri silip düzeltmemektedir.
- Bitişik eğik yazıyla yazarken, harfler kolay ve hızlı bir şekilde yazılamamaktadır. Bu yüzden, harfleri doğru yazma kaygısı taşıyan çocuk, kelime bütünlüğünü, dolayısıyla da anlamı kaçırmaktadır (Akman ve Aşkın, 2012: 9-10).
- Öğretmenler de bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı, yorucu bulmakta ve öğrencilerin yazılarının da düzensiz ve dağınık olduğunu belirtmektedir (Arslan ve Ilgın, 2010: 86).
- Öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazıyla yazarken, harfler arasında uygun boşluklar bırakmadığını, harf bağlantılarını doğru yapmadığını belirtmektedir (Baydık ve Bahap Kudret, 2012: 13).
- Öğrenciler, bitişik eğik yazının yavaş ve okunaksız olduğunu, harflerin iç içe girdiğini, harf bağlantılarının zor olduğunu, bitişik eğik yazıyla yazı yazarken ellerinin ağrıdığını, harflerin kuralına uygun yazılamadığını, noktalı harflerin noktalarını koymayı unuttuklarını ifade etmektedir (Kadioğlu, 2012: 6).
- Bitişik eğik yazıda harflerin bir arada yazılması, harfler arası geçişlerin birbiriyle bağlantılı ve hızlı bir biçimde yapılması, harflerin var olan karakterlerinin, bağlamdan ya da genel şekilden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Hewitt, 1938: 2).

- Bitişik eğik yazıda harflerin bağlanmış şekilleri sabit değildir ve bağlantı durumuna göre harfler şekil değiştirebilmektedir. Bu yüzden bitişik eğik yazının nasıl yazıldığını kavrayamayan bir çocuk beklenildiği gibi okuyamayabilir (Akyol, 2007: 59-60).
- Bazı çocukların ince kas gelişimleri, bitişik eğik yazı için yeterli olmayabilir. Başta kitaplar olmak üzere yazılı çevrelerinde bitişik eğik yazıdan daha çok, dik temel yazıyla karşılaşmalarından dolayı, çocuklar bitişik eğik yazıyla yazmayı öğrenmede zorluklar yaşayabilirler (Tassoni, Beith, Bulman ve Elridge, 2007: 561). Öğretmen görüşleri incelediğinde de bu durumun “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımlara ulaşılmasını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010: 1150). Bu duruma paralel olarak, bazı çocukların okula başladıkları zaman, çevrelerinde sıklıkla gördükleri büyük hatta küçük matbaa harflerini okuyup yazabildikleri halde bitişik eğik yazıyla okuyup yazamadıkları görülmektedir (Kuçera, 2010: 20).
- Bitişik eğik yazıya ilişkin bir başka eleştiri ise bu yazı stiline ilköğretim programların temel dayanağı olan yapılandırmacı öğrenme anlayışına uymadığıdır (Turan ve Akpınar, 2008: 123).

Tüm dezavantaj, sınırlılık ve güçlüklerine rağmen bitişik eğik yazının avantajlarından faydalanmak gerekir. Ancak yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerine bitişik eğik yazı becerisini kazandırma konusunda yetersiz olduklarını (Coşkun ve Coşkun, 2012: 771), kendilerini yetersiz hissettiklerini (Güven, 2011, s. 126) ve zorluklar yaşadıklarını (Aslan ve Karataş, 2012: 5146) göstermektedir. Bazı öğretmenler de ya bitişik eğik yazıyı kullanmamakta ya da bu yazı stilini dik temel yazıyla beraber kullanmaktadır. Ancak bu durum öğrencilere model olma açısından uygun olmayabilir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009: 83), öğrencilerin ileriki hayatları boyunca bitişik eğik yazıyla ilgili becerilerini olumsuz etkileyebilir (Sassoon, 2003: 1) ya da yazma sürecinin temel bileşenleri olan yazmanın öğretim ve gelişim süreçlerine (Pilten, 2009: 90) zarar verebilir. Ortaya çıkabilecek zararlar, çocukta çeşitli yazma güçlüklerine neden olursa, bu yazma güçlükleri de çocuğun diğer alanlardaki yeteneklerini gölgede bırakabilir, okuldaki başarısını olumsuz etkileyebilir (Feder ve Majnemer, 2007: 312-313). Ayrıca yazma becerisi, dil becerileri gibi çeşitli becerilerin gelişimine katkıda bulunduğu (Güneş, 2007: 161) için, birçok beceri de bu süreçten olumsuz etkilenebilir. Bu olumsuz durumların yaşanıp yaşanmaması, öğretmenlerin bitişik eğik yazıyla ilgili eylem ve davranışlarına bağlıdır. Eylem ve davranışların, tutumlarla doğrudan ilişkili olduğu (Bordens ve Horowitz, 2008:158) düşünülünce, öğretmenlerin bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu eylem ve davranışlarda bulunmasının, bitişik eğik yazıya ilişkin olumlu bir tutum kazanıp kazanmadıklarına bağlı olduğu söylenebilir. Bu açıdan hizmet öncesi eğitimin, öğretmenlere henüz bir öğretmen adayı iken bu olumlu tutumu kazandırma açısından önemli bir süreç olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları ne düzeydedir?

- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları bitişik eğik yazıyı kullanma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları genel akademik not ortalaması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma, deney, test, anket gibi sayısal ağırlıklı veri toplama ve ölçme tekniklerinden ya da istatistiksel veri tabanları gibi veri kaynaklarından yararlanılan, verilerin sayısal göstergelerle ifade edildiği ve değişkenler arasındaki ilişkileri daha kesin olarak saptama iddiasındaki araştırma yöntemidir (Baydar, Gül ve Akçil, 2007: 127).

Model

Bu araştırma, nedensel karşılaştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nedensel karşılaştırma modeli, insan grupları arasındaki farklılıklara hangi değişkenlerin neden olduğunu ve bu farklılıkların sonuçlarını, koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmadan, belirlemeyi amaçlayan modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 16).

Çalışma Grubu

Bu çalışmada kullanılmış olan “Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeğinin (BEYTÖ)” geliştirilmesi için Fırat ve İnönü üniversitelerinin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dallarında 3 ve 4. sınıfta eğitim gören 195 öğretmen adayıyla ön uygulama yapılmıştır. Yapılan ön uygulama sonrası, yine Fırat ve İnönü Üniversitelerinin eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dallarında 3 ve 4. sınıfta eğitim gören 236 öğretmen adayıyla asıl uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların %43,2’si erkek; %56,8’i kadındır. 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının oranı %70,3; 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının oranı %29,7’dir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların çoğu (%40,9) bitişik eğik yazıyı 3 yıldır kullanmaktayken; katılımcıların akademik ortalamaları çoğunlukla (%42,9) 2,01-2,50 arasındadır. 236 katılımcıdan 7’si veri toplama aracını uygun bir biçimde doldurmadığı gerekçesiyle, kapsam dışı bırakılmıştır.

Tablo 1.
Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	101	43,2
	Kadın	133	56,8
Sınıf	3.sınıf	166	70,3
	4.sınıf	70	29,7
	1 yıl	6	3,3
	2 yıl	26	14,4
Bitişik eğik yazı yazma tecrübesi	3 yıl	74	40,9
	4 yıl	66	36,5
	5 yıl ve üstü	9	5,0
	2,00 ve altı	28	15,4
Genel akademik not ortalaması	2,01-2,50	78	42,9
	2,51-3,00	14	7,7
	3,01-3,50	4	2,2
	3,51-4,00	58	31,9

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Tutum Ölçeği (BEYTÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesi amacıyla ilk olarak bitişik eğik yazıya ilişkin literatür (Akkaya ve Kara, 2012; Arslan ve İlgin, 2010; Kadioğlu, 2012; Şahin, 2012; MEB, 2009; Memiş ve Harmankaya, 2012; Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) taranmıştır. Yapılan literatür taraması sonrası bitişik eğik yazıya ilişkin 56 maddelik bir havuz oluşturulmuştur. Bu madde havuzunda yer alan maddeler, ilk okuma ve yazma öğretimi konusunda uzman bir öğretim üyesi eşliğinde, literatüre de dayanarak, Bitişik Eğik Yazıyla Yazılmış Metinleri Okumaya İlişkin Tutum (BEYYMOT), Bitişik Eğik Yazıyla Yazmaya İlişkin Tutum (BEYYT) ve Bitişik Eğik Yazının İşlevine İlişkin İnanç (BEYİİ) boyutları altında toplanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlamak amacıyla Lawshe yöntemi kullanılarak 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda ilgili uzmanlardan madde havuzunda yer alan her maddeyi “Gerekli, Kullanışlı ama gerekli değil ve Gereksiz” seçeneklerini dikkate alarak değerlendirmesi istenmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda, her madde için kapsam geçerlik oranı (Maddeyi gerekli bulan uzman sayısı/Maddeyi değerlendiren toplam uzman sayısı) hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonucunda kapsam geçerlik oranı negatif olan 5 madde elenmiştir (Lawshe, 1975: 567-568).

Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak içinse, önce açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. 51 madde üzerinden yapılan AFA sonucu, faktör sayısı 3’e sabitlenerek, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,891 olarak bulunmuş, Barlett testi sonucu elde edilen ki-kare istatistiği de anlamlı (0,000) bulunmuştur. KMO katsayısı 0,60’tan daha yüksek olduğu ve Barlett testi sonucu da 0,01 düzeyinde anlamlı çıktığı için verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda 6 madde binişik olduğu için; 10 madde faktör analizine göre yer alması gerektiği boyutta, kuramsal açıdan yer alamayacağı için; 3 madde de yer aldığı faktörde 0,45'in altında faktör yüküne sahip olduğu için ölçek dışında tutulmuştur. Kalan 32 madde 3 faktör altında toplam varyansın %50,887'sini açıklamaktadır. Büyüköztürk'e göre (2012) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 düzeyinde olması yeterliyken; çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha yüksek olması beklenir. Seçer (2013: 128) bu konudaki genel kanının, açıklanan varyans oranının, açıklanamayan varyans oranından daha fazla olması gerektiği yönünde olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla bu ölçeğin %50,887'lik açıklanabilen varyans oranıyla bu gerekliliği karşıladığı söylenebilir.

Daha önceden uzman görüşü ve literatür desteğiyle belirlenmiş olan BEYTÖ'nün BEYYMOT faktörü altında 5; BEYYT faktörü altında 13 ve BEYİİ faktörü altında 14 madde bulunmaktadır. BEYTÖ ve dik döndürme tekniği (varimax) kullanılarak tespit edilmiş olan alt faktörlere ilişkin AFA sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
BEYTÖ'ye ilişkin AFA Sonuçları

Madde no	BEYYMOT	BEYYT	BEYİİ
1.	,814		
2.	,723		
3.	,606		
4.	,615		
5.	,537		
6.		,565	
7.		,507	
8.		,622	
9.		,563	
10.		,634	
11.		,644	
12.		,651	
13.		,665	
14.		,692	
15.		,644	
16.		,732	
17.		,642	
18.		,510	
19.			,577
20.			,612
21.			,672
22.			,578
23.			,528
24.			,685
25.			,644
26.			,587
27.			,652
28.			,640
29.			,684
30.			,623
31.			,563

Madde no	BEYYMOT	BEYYT	BEYİİ
32.			,581

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise, BEYTÖ'nün Cronbach's alpha ölçüm güvenilirliği katsayısı 0,94; BEYYMOT'un 0,80; BEYYT'in 0,89 ve BEYİİ'nin 0,90 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu değerler, hem ölçeğin tamamına hem de her bir alt faktöre ilişkin yapılan ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). Bu ölçekte yer alan maddelerin ölçeğin bütünü ile tutarlı olup olmadığını test etmek için incelenen madde toplam korelasyonlarına göre, BEYYMOT faktörü altındaki maddelerin madde toplam korelasyonları 0,467-0,625 arasında; BEYYT faktörü altındaki maddelerin madde toplam korelasyonları 0,453-0,664 arasında; BEYİİ faktörü altındaki maddelerin madde toplam korelasyonları ise 0,348-0,708 arasında değişmektedir. Akbulut'a (2010: 96) göre madde toplam korelasyonu 0,30 ve üzerinde olmalıdır. Buna göre ölçekte yer alan tüm maddeler, ölçeğin bütünüyle tutarlılık içindedir.

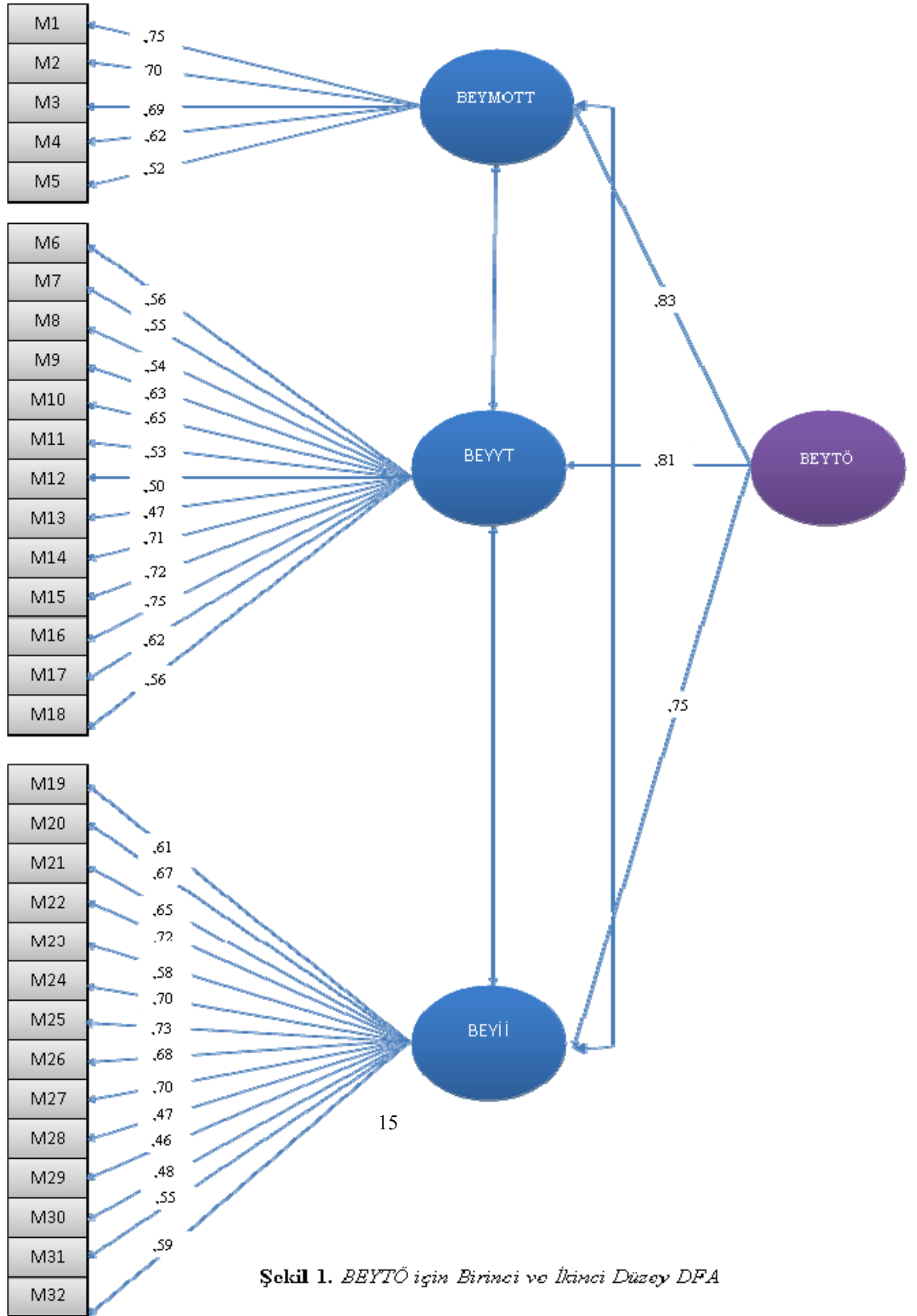
Madde toplam korelasyonlarından yola çıkarak, bu ölçekte yer alan bütün maddelerin, ölçeği puanlayan kişileri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir. Çünkü madde toplam korelasyonu, ilgili maddelerin, ölçeğin bütünüyle tutarlılık içerisinde olup olmadıklarını yönelik fikir vermesinin yanı sıra ilgili maddelerin, kişileri ayırt edip etmediğine yönelik fikir de verebilir. Buna göre madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddeler, kişileri iyi derecede ayırt edebilmektedir (Büyüköztürk, 2012: 171). Maddelerin ayırt edicilik indeksleri alt ve üst grup ortalamaları farkından yola çıkılarak da hesaplanabileceken, madde toplam korelasyonundan yola çıkılarak yapılacak hesaplamalar günümüz teknolojisiyle daha kolay olduğundan ve madde toplam korelasyonunun alt-üst grup ortalamaları farkında dayalı madde analizinden farklı olarak, sadece alt ve üst gruptan alınan veriler yerine bütün gruptaki verileri dikkate alması dolayısıyla daha avantajlıdır (McIver ve Carmines, 1982: 25; akt. Tezbaşaran, 1997: 35).

AFA'dan elde edilen faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA'ya başvurulmuştur. Elde edilen değerler Browne ve Cudek (1993), Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012), Meydan ve Şeşen (2011) ile Meyers, Gamst ve Guarino (2006) tarafından önerilen değer aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Birinci düzey DFA sonucunda elde edilen ki-kare değerinin (1146,13) serbestlik derecesine (sd=461) bölünmesiyle elde edilen değer (2,486); 2,5'tan küçük olduğu için mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü) değeri (0,088); 0,08 ile 0,10 arasında olduğu için orta derecede bir uyum, GFI (Uyum İyiliği İndeksi=0,75) ve AGFI (Düzenlenmiş Uyum İyiliği İndeksi=0,72) değerleri ise 0,90'dan küçük olduğu için zayıf uyum belirtisi vermektedir. NNFI (Normlaştırılmamış Uyum İndeksi=0,94) ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi=0,94) indeksleri ise 0,90 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için iyi uyum belirtisi vermektedir. SRMR (Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü=0,081) değeri 0,05 ile 0,10; PNFI (Sıkı Normlaştırılmış Uyum İndeksi=0,82) ve PGFI (Sıkı İyilik Uyum İndeksi=0,64) değerleri ise 0,50 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için kabul edilebilir uyum ölçütünü karşılamaktadırlar. Birinci düzey DFA analizi sonucu elde edilen t değerleri her maddede 2,56'nın üstünde olduğu için, tüm bu değerler 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Başka bir ifadeyle yapısal eşitlik modeli çerçevesinde hiçbir madde analiz dışı bırakılmamalıdır. Standardize edilmiş sonuçlara

göre ölçeğin BEYYMOT boyutu altındaki maddelerin faktör yükleri 0,52-0,75; BEYYT boyutu altındaki maddelerin faktör yükleri 0,47-0,75 ve BEYİİ boyutu altındaki maddelerin faktör yükleri ise 0,46-0,73 arasındadır. Bu faktör yükleri her madde için, aynı oranda, ikinci düzey DFA için de elde edilmiştir. İkinci düzey DFA sonucunda elde edilen ki-kare değerinin (1146,13) serbestlik derecesine (sd=461) bölünmesiyle elde edilen değer birinci düzeyle aynı (2,486) olup; 2,5'tan küçük olduğu için mükemmel bir uyuma işaret etmektedir. RMSEA değeri (0,088); 0,08 ile 0,10 arasında olduğu için orta derecede bir uyum, GFI (0,73) ve AGFI (0,69) değerleri ise 0,90'dan küçük olduğu için zayıf uyum belirtisi vermektedir. NNFI (0,92) ve CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi=0,93) indeksleri ise 0,90 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için iyi uyum belirtisi vermektedir. SRMR (0,081) değeri 0,05 ile 0,10; PNFI (0,82) ve PGFI (0,64) değerleri ise 0,50 ile 0,95 arasında bir değere sahip olduğu için kabul edilebilir uyum ölçütünü karşılamaktadırlar. İkinci düzey DFA'daki uyum indeksleri incelendiğinde ise AFA sonucu elde edilen, birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda da doğrulanan BEYTÖ'ye ilişkin madde yükleri ve alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Şekil 1'de verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde ne tür testlerin kullanılacağını belirlemek için yapılan Kolmogorov Smirnov-Z testi sonuçlarına göre, BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ ve BEYTÖ'den elde edilen puanların normal dağılıma sahip olmadığı söylenebilir ($p < 0,05$). Bu yüzden yapılan analizlerde non-parametrik testler olan Mann Whitney U (MWU) testi ile Kruskal Wallis H (KWH) testi kullanılmıştır. Yapılan analizlerde Cronbach alpha katsayısı ile belirlenen ölçüm güvenilirlikleri, BEYTÖ için 0,941; BEYYMOT için 0,81; BEYYT için 0,89; BEYİİ için ise 0,90'dır. Sipahi, Yurtkoru ve Çinko'nun (2010) belirttiği değerler dikkate alındığında, BEYTÖ ve alt boyutlara ilişkin yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir.



Şekil 1. BEYTÖ için Birinci ve İkinci Düzey DFA

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda verilmiştir.

BEYTÖ'ye İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmeni adaylarının BEYTÖ ve BEYTÖ'nün alt faktörlerine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ ve BEYTÖ'ye İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{X}	s.s.
BEYYMOTT	3,53	1,02
BEYYT	2,77	1,01
BEYİİ	2,74	1,02
BEYTÖ	3,14	0,96

Tablo 3'te gösterilen ortalama değerler incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutum puanı ortalamalarının “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve “orta derece katılıyorum” düzeyinde olan bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin tutum ve bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bitişik eğik yazıya ilişkin genel ortalama ise 3,14 olup; orta derecede katılıyorum düzeyindedir.

Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının BEYTÖ'de yer alan maddelere katılım düzeylerini gösteren ortalama ve standart sapma değerleri ise Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e göre sınıf öğretmeni adayları BEYYMOT faktörü altında en çok “Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler estetikdir” maddesine; en az da “Bitişik eğik yazı düzensizdir.” ve “Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okurken okumaktan soğuyorum.” maddelerine katılmaktadır. BEYYT faktörü altında ise en çok katılım gösterilen madde “Bitişik eğik yazıyla yazarken elim ağrır” maddesi iken; en az katılımın gösterildiği madde “Bitişik eğik yazıyla yazarken yazı yazmaktan soğuyorum.” maddesidir. Öğretmen adayları “Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım.” maddesine ise orta düzeyde katılmaktadır. BEYİİ faktörü altındaki maddelerden en yüksek ortalama “Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur.” maddesine aittir. Bu faktör altındaki en düşük ortalama ise “Günlük hayatta bitişik eğik yazıyla yazarım.” maddesidir.

Tablo 4.
BEYTÖ'ye İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

		\bar{X}	S.S.
BEYMOT	Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler estetikdir.	3,61	1,24
	Bitişik eğik yazıyla yazılan metinler okunabilirdir.	3,38	1,04
	Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinler ilgi çekicidir.	3,13	1,19
	Bitişik eğik yazı düzensizdir.	2,57	1,20
	Bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okurken okumaktan soğuyorum.	2,55	1,20
BEYYT	Bitişik eğik yazı yazmak zordur.	3,21	1,17
	Bitişik eğik yazı yazmayı severim.	3,14	1,21
	Bitişik eğik yazıyla yazmak yorucudur.	3,32	1,26
	Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırırım.	3,18	1,40
	Bitişik eğik yazıyla yazmak ilgi çekicidir.	3,21	1,14
	Bitişik eğik yazıyla yazarken yazı yazmaktan soğuyorum.	2,81	1,24
	Bitişik eğik yazıyla harf bağlantılarını oluşturmak zordur.	3,12	1,21
	Bitişik eğik yazıyla yazarken elim ağrır.	3,47	1,19
	Bitişik eğik yazıyla yazmak sıkıcıdır.	3,12	1,19
	Bitişik eğik yazıyla yazmayı sevmiyorum.	3,16	1,33
	Daha şimdiden bitişik eğik yazıyla yazmaktan bıktım.	3,02	1,27
	Bitişik eğik yazıyla yazarken kendimi kötü hissediyorum.	2,75	1,22
	Bitişik eğik yazıyla yazılmış harfler iç içe görünür.	3,22	1,13
	Bitişik eğik yazıyla yazmak kendi tarzımı yansıtmam için uygundur.	2,82	1,22
	Bitişik eğik yazı okuma hızımı artırır.	2,61	1,13
Bitişik eğik yazı okumayı akıcı kılar.	2,73	1,17	
BEYİİ	Bitişik eğik yazı öğrencilerin zihinsel gelişimine katkıda bulunur.	3,10	1,11
	Bitişik eğik yazı kelimelerin tanınmasını kolaylaştırır.	2,81	1,22
	Bitişik eğik yazı ile yazıyı daha hızlı yazarım.	2,68	1,28
	Bitişik eğik yazı daha okunaklı yazmaya yardımcı olur.	2,74	1,17
	Bitişik eğik yazı harflerin tanınmasını kolaylaştırır.	2,75	1,14
	Bitişik eğik yazı öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunur.	2,89	1,19
	Tüm kitaplarda bitişik eğik yazı kullanılmalıdır	2,29	1,15
	Çevrimiçi (online) ortamlarda bitişik eğik yazı kullanılmalıdır.	2,39	1,21
	Günlük hayatta bitişik eğik yazıyla yazarım	2,09	1,14
	Herkese bitişik eğik yazıyla yazmayı tavsiye ederim.	2,44	1,20
	Bitişik eğik yazıyla düşünceleri yazıya aktarmak kolaydır.	2,68	1,19

BEYTÖ ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan MWU testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
BEYTÖ ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	P
BEYYMOT	Kız	97	109,40	10612	5859,0	-0,922	0,356
	Erkek	130	117,43	15266			
BEYYT	Kız	97	107,99	10475,5	5722,5	-1,204	0,229
	Erkek	130	118,48	15402,5			
BEYİİ	Kız	97	117,39	11387	5976,0	-0,681	0,496
	Erkek	130	111,47	14491			
BEYTÖ	Kız	97	118,53	11497	5866,0	-0,910	0,363
	Erkek	130	110,62	14381			

Tablo 5'te gösterilen MWU testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYYMOT, BEYYT, BEYİİ alt faktörleri ile BEYTÖ'ye ait puanları, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu durum, kadın ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarının benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir.

BEYTÖ ve Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan MWU testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
BEYTÖ ve Sınıf Düzeyine İlişkin MWU Testi Sonuçları

	Sınıf	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
BEYYMOT	3	159	120,68	19188,5	4661,50	-1,980	0,048
	4	70	102,09	7146,5			
BEYYT	3	159	109,44	17401	4681,00	-1,936	0,053
	4	70	127,63	8934			
BEYİİ	3	159	107,10	17029	4309,00	-2,753	0,006
	4	70	132,94	9306			
BEYTÖ	3	159	113,85	18102,5	5382,50	-0,401	0,689
	4	70	117,61	8232,5			

Tablo 6'da gösterilen MWU testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYYT ve BEYTÖ'ye ait puanları, sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). BEYYMOT alt faktörüne ait puanlar ise 3. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık gösterirken; BEYİİ alt faktörüne ait puanlar 4. sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

($p < 0,05$). Buna göre, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin genel tutumlarının ve bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin tutumlarının benzer olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlar incelendiğinde ise 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okuma açısından, 4.sınıf öğrencilerine göre, daha olumlu bir tutuma sahip olduğu; 4. sınıf öğrencilerinin ise bitişik eğik yazının işlevine, 3. sınıf öğrencilerine göre, daha çok inandığı yorumu yapılabilir.

BEYTÖ ve Bitişik Eğik Yazıyı Kullanma Süresi Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, bitişik eğik yazıyı kullanma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan KWH testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
BEYTÖ ve Bitişik Eğik Yazıyla Yazabilme Tecrübesi Değişkenine İlişkin KWH Testi Sonuçları

	Tecrübe	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
BEYMOTT	1 yıl	27	81,85	2	0,987	0,611
	2 yıl	73	92,45			
	3 yıl ve daha fazla	76	87,07			
BEYYT	1 yıl	27	72,35	2	3,352	0,187
	2 yıl	73	92,49			
	3 yıl ve daha fazla	76	90,40			
BEYİİ	1 yıl	27	100,61	2	2,061	0,357
	2 yıl	73	84,37			
	3 yıl ve daha fazla	76	88,16			
BEYTÖ	1 yıl	27	88,98	2	0,123	0,940
	2 yıl	73	89,86			
	3 yıl ve daha fazla	76	87,02			

Tablo 7'de gösterilen KWH testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYMOT, BEYYT, BEYİİ alt faktörleri ile BEYTÖ'ye ait puanları, bitişik eğik yazıyla yazı yazabilme değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Bu bulgudan yola çıkarak, bitişik eğik yazıyı kullanma süresinin, bitişik eğik yazıya ilişkin tutum üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

BEYTÖ ve Genel Akademik Not Ortalaması Değişkenine İlişkin Bulgular

BEYTÖ'den elde edilen puanların, genel akademik not ortalaması değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini test etme amacıyla yapılan KWH testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.
BEYTÖ ve Genel Akademik Ortalama Değişkenine İlişkin KWH Testi Sonuçları

	Ortalama	N	Sıra ortalaması	sd	χ^2	p
BEYMOTT	2,50 ve altı	32	79,50			
	2,51-3,00	71	90,76	2	1,384	0,501
	3,01 ve üstü	74	91,42			
BEYYT	2,50 ve altı	32	89,69			
	2,51-3,00	71	93,22	2	1,041	0,594
	3,01 ve üstü	74	84,66			
BEYİİ	2,50 ve altı	32	82,89			
	2,51-3,00	71	94,82	2	1,659	0,436
	3,01 ve üstü	74	86,05			
BEYTÖ	2,50 ve altı	32	85,64			
	2,51-3,00	71	93,34	2	0,880	0,644
	3,01 ve üstü	74	86,29			

Tablo 8’de gösterilen KWH testi sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının BEYMOTT, BEYYT, BEYİİ alt faktörleri ile BEYTÖ’ye ait puanları, genel akademik not ortalaması değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Dolayısıyla, genel akademik not ortalamasının, bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmenlerin, yazı öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerin yanı sıra, öğretmeye çalıştıkları yazı çeşidine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir (Yıldız ve Ateş, 2010). Bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan ve sınıf öğretmeni adaylarının, meslek hayatlarında çocuklara öğretmeye çalışacakları bitişik eğik yazıya ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin tutum puanları ortalamaları “orta derecede katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuç, öğretmen olduklarında, bitişik eğik yazıyı kullanmak zorunda kalabilecek sınıf öğretmeni adaylarının, bitişik eğik yazıyı kullanma eğilimlerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bitişik eğik yazıya ilişkin tutumların istenilen düzeyde olmaması, bazı öğretmenlerin sınıfta bitişik eğik yazıyı kullanmalarına rağmen; günlük hayatta kullanmamalarının (Arslan ve Ilgın, 2010), bazı öğretmenlerin ise sınıfta bile bitişik eğik yazıyı kullanmamalarının (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009) nedenlerinden biri olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutum puanları, bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum puanlarından ve bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanlarından daha yüksektir. Özellikle bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutumların, bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutumlardan daha olumlu olması, araştırma bulgularında da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri estetik bulurken; bitişik eğik yazıyla yazmayı yorucu bulmalarından kaynaklanmaktadır. Bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum puanları ile bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inanç puanları ise birbirine yakındır. Buna göre, bitişik eğik yazının işlevine yönelik inanç ile bitişik eğik yazıyla yazmaya yönelik tutum arasında bir paralellik olduğu düşünülebilir.

Kelly ve Philips'e (2011) göre bitişik eğik yazı, bir yazının okunaklılığını artırır. Uysal'a (2008) göre ise bitişik eğik yazı, Latin alfabesinin bilinen tüm örnekleri içinde en okunaklı, akıcı, işlek aynı zamanda estetik değeri de olan bir yazı çeşididir. Bu görüşlere paralel olarak sınıf öğretmeni adayları da bitişik eğik yazıyla yazılmış metinlerin estetik olduğuna katılmakta; bu metinlerin okunabilir ve ilgi çekici olduğuna yönelik olarak da orta derecede katılıyorum düzeyinde görüş bildirmektedir.

Akkaya ve Kara'ya (2012) göre bitişik eğik yazıda harfler birbirine karışmaz. Sınıf öğretmeni adayları da bu görüşe paralel olarak, bitişik eğik yazının düzensiz olduğuna düşük düzeyde katılmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının düşük düzeyde katılım gösterdiği maddelerden biri de bitişik eğik yazının kendilerini okumaktan soğuttuğuna dair maddedir.

Akman ve Aşkın (2012) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ilk fırsatta bitişik eğik yazıyı terk edip, dik temel yazıyla yazmaya devam ettiklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin, bitişik eğik yazıyı sadece bir zorunluluk olduğu için kullandıkları ve bu durumdan memnun olmadıkları anlamına gelebilmektedir. Buna paralel olarak bu çalışmada da sınıf öğretmeni adayları, "Yetki verseler ilkokulda bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğunu kaldırıyorum." maddesine orta derecede katılım göstermiştir. Başka bir ifade ile bu çalışmadaki katılımcılar da bitişik eğik yazıyla yazma zorunluluğundan memnun görünmemektedir.

Sınıf öğretmeni adayları, bitişik eğik yazıyla yazılmış harflerin iç içe olduğuna da orta derecede katılmaktadır. Kadioğlu'nun (2012) yaptığı çalışmada da öğrenciler, bitişik eğik yazıda harflerin iç içe girdiğini belirtmiştir.

Rhoades'a (2004) göre bitişik eğik yazı, diğer yazı türlerinin kolay kolay sağlayamadığı bir kinestetik hafıza geliştirerek yazı yazmayı kolaylaştırmaktadır. Ancak Bay'ın (2010) yaptığı çalışmaya göre sınıf öğretmenleri, bitişik eğik yazıyla yazma konusunda zorlanmaktadır. Bu çalışma da sınıf öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıyla yazmanın zor olduğunu düşündüğünü göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bitişik eğik yazıyla yazma becerilerini yeterince edinmemiş olmalarından kaynaklanmış olabilir. Coşkun ve Coşkun'a (2012) göre öğretmen adayları, ne yazık ki, öğretmenlik yapmaya başlayınca da bu becerilerini geliştirme konusunda çok da fazla çaba harcamamaktadır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre sınıf öğretmeni adayları bitişik eğik yazıyla yazmanın yorucu, sıkıcı ve bıkkınlık verici olduğuna orta derecede katılmaktadır. Ancak bitişik eğik yazıyla yazmayı aynı derecede seven, ilgi çekici bulan sınıf öğretmeni adayları da bulunmaktadır. Bu durum bitişik eğik yazının, aslında

bireysel farklılıklar temelinde ele alınması gerektiğini göstermektedir. Ancak, birçok konuda bireysel farklılıkları dikkate alan/almaya çalışan Türk eğitim sistemi, yazı öğretiminde bireysel farklılıkları dikkate almamakta, birçok ilk okuma yazma öğretim yöntemi olmasına rağmen, tüm öğrenciler için aynı yöntemi uygulamaktadır.

Hewitt'e (1938) göre bitişik eğik yazıda harfler arası geçişler ve bağlantılar hızlı ve kolay bir biçimde yapılmaktadır. Boyle ve Scanlon (2009) ise bitişik eğik yazıda harflerin akıcı hareketlerle birbirine bağlanabildiğini düşünmektedir. Ancak bu çalışmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının bu konudaki görüşleri, bitişik eğik yazıyla harf bağlantılarını oluşturmanın zor olduğu yönündedir.

Sassoon (1993), çocukların ilkokulu bitirmeden önce kendi tarzlarını yansıtacak bir yazı stili geliştirmesi konusunda cesaretlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmaya katılmış olan bazı sınıf öğretmeni adaylarına göre, bitişik eğik yazı, bunun için uygun bir yazı stildir.

Bu çalışma sonucu elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmeni adayları bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin en çok bitişik eğik yazıyla yazmanın ellerini ağrıttığı yönünde görüş bildirirken en az bitişik eğik yazıyla yazmanın kendilerini yazmaktan soğuttuğuna katılmaktadır.

Bitişik eğik yazının işlevine ilişkin inançlar incelendiğindeyse, sınıf öğretmeni adaylarının en çok bitişik eğik yazının zihinsel gelişime katkıda bulunduğuna inandıkları görülmektedir. Tok, Tok ve Mazi'ya (2008) göre bitişik eğik yazı, bazı sesleri daha iyi ayırt etmeyi sağlamaktadır. Bu durum bitişik eğik yazının zihinsel gelişime sağladığı bir katkı olarak görülebilir. Ancak bitişik eğik yazının okuma hızını arttırdığına, okumayı akıcı kıldığına, kelime ve harflerin tanınmasını kolaylaştırdığına, yazma hızını arttırdığına, okunaklı yazmaya yardımcı olduğuna, dil gelişimine katkıda bulunduğuna, düşünceleri yazıya aktarmayı kolaylaştırdığına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının inanç puanları düşüktür. Bu puanların düşük olması, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında da bitişik eğik yazıya ilişkin olumsuz bir tutum sergilemelerine neden olabileceği için, dikkate değerdir.

Brown'a (1999) göre öğrenciler bitişik eğik yazıda harfleri daha iyi analiz edebilmektedir. Bu çalışmadaki sınıf öğretmeni adayları ise bu görüşe orta düzeyde katılmaktadır. Gömleksiz, Sinan ve Demir'e (2010) göre yazılı çevrede bitişik eğik yazının sıkça kullanılmasının, yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımların edinilmesini kolaylaştırma gibi bir işlevi olabilir. Ancak bu çalışmada yer alan sınıf öğretmeni adayları, bitişik eğik yazının bu işlevine, kitaplarda, çevrimiçi ortamlarda ve günlük hayatta bitişik eğik yazının kullanılmasına yönelik çok da fazla olumlu görüş bildirmeyerek katılmadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adayları bitişik eğik yazıyla yazmayı tavsiye etme konusunda da katılmama düzeyinde görüş bildirmektedir.

Bu çalışmada, yukarıda belirtilen görüşlerin, tüm boyutlarda cinsiyet, bitişik eğik yazıyı kullanma süresi ve genel akademik not ortalaması değişkenlerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından, bitişik eğik yazıya ilişkin genel tutum ve bitişik eğik yazıyla yazmaya ilişkin tutumlarda anlamlı bir farklılığın olmadığı; ancak bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutumların 3. sınıflar; bitişik eğik yazının işlevine yönelik inançlarınsa 4. sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, 3. sınıflara "İlk Okuma ve Yazma Öğretimi" dersinde bitişik eğik yazıyla yazma öğretimi dersi

verilirken; kendilerini bitişik eğik yazının işlevlerine yönelik olarak daha çok bilgilendirmek gerektiği söylenebilir. 4. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıyla yazılmış metinleri okumaya yönelik tutumlarını daha olumlu kılmak için ise “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı” dersinde, özellikle çocuk edebiyatı işlenirken çocuk edebiyatının çeşitli örneklerinin bitişik eğik yazıyla yazılmış örneklerinin ele alınması gerektiği söylenebilir.

İleride yapılacak çalışmalarda yazılı çevrede bitişik eğik yazı kullanımının bitişik eğik yazıya ilişkin tutumu nasıl etkilediği; estetik kaygılarla bitişik eğik yazıya ilişkin tutum arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve sınıf öğretmenlerinin, ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin bitişik eğik yazıya ilişkin tutumları incelenebilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Aslan, D. ve Karataş, Z. (2012). Cursive handwriting anxiety scale for teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5146-5152.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle İlk okuma yazma öğretimi: Ses temelli cümle öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, M. ve Karatay, H. (2005). Eğik el yazısı öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, (168).
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 164-181.
- Baydar, M. L., Gül, H. ve Akçıl, A. (2007). *Bilimsel araştırmanın temel ilkeleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi.
- Baydık, B. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Bordens, K. S. ve Horowitz, I. A. (2008). *Social Psychology* (3. baskı). USA: Freeload Press.
- Boyle, J. ve Scanlon, D. (2009). *Methods and strategies for teaching students with mild disabilities: A case-based approach*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Browne, A. (1999). *Teaching writing: At key stage 1 and before*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Browne, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In: K. Bollen & J. Long, (Eds), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). London: Sage Publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2009). *İlkokuma ve yazma öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Chartrel, E. ve Winter, A. (2008). The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children. *Learning and Instruction*, 18, 537-547.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2012). İlköğretim öğrencileri ile sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 761-776.
- Çınar, İ. (2004). *Kuram ve uygulamalarıyla ilkokuma yazma öğretimi* (2. baskı). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. ve Akyol, H. (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Duran, E. ve Çoban, O. (2011). Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 17-22.
- Erdoğan, T. ve Erdoğan, Ö. (2012). An analysis of the legibility of cursive handwriting of prospective primary school teachers. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 5214-5218.
- Feder, K. P. ve Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 312-317.
- Ferah, A. (2007). *Türkçe ilk okuma yazmayı öğrenme* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fry, E. (2005). *How to teach reading* (4th ed.). USA: Shell Education.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, N., Aytan, T. ve Gün, M. (2010). İlköğretim II. kademe Türkçe programı ile çoklu zeka kuramının örtüşme düzeyi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 213-229.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Hewitt, G. (1938). *Handwriting, everyman's writing*. Kegan: Paul, Trench and Trübner.
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, (31), 1-10.
- Kadioğlu, H. (2012). Bitişik eğik yazıya ilişkin öğrenci görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, (31), 1-10.
- Kelly, K. ve Phillips, S. (2011). *Teaching literacy to learners with dyslexia: A multi-sensory approach*. London: SAGE Publications Ltd.
- Koenke, K. (1986). Handwriting instruction: What do we know? *Reading Teacher*, 40(2), 214-216.
- Kučera, M. (2010). On writing and handwriting. *Journal of Pedagogy*, 2, 11-28.

- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing. *YC Young Children*, 62(1), 34-40.
- MEB. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 5 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Memiş, A. D. ve Harmanakaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 136-150.
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi: AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyers, L.S, Gamst, G. ve Guarino, A.J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. London: SAGE Publications.
- Pilten, G., Temur, T., Şahin, A. ve Demir, E. (2009). *İlk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Rhoades, J. (2004). *Rhoades to reading: Teacher handbook* (4th ed.). USA: The Reading Company.
- Sassoon, R. (1993). *The art and science of handwriting*. Lingfield: Pardoe Blacker Publishing.
- Sassoon, R. (2003). *Handwriting: The way to teach it* (2nd ed.). London: Paul Chapman Publishing.
- Sassoon, R. (2007). *Handwriting of the twentieth century*. Chicago: The University of Chicago University.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singh, R. (2006). *Teaching of English*. New Delhi: Lotus Press.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (3. baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- Tassoni, P., Beith, K., Bulman, K. ve Elridge, H. (2007). *Child care and education* (4th ed.). Oxford: Heinemann.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu* (2. baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tok, Ş., Tok, T. N. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma ve yazma öğretiminde çözümlenme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (53), 123-144.
- Trap-Porter, J., Gladden, A., Hill, D. S. ve Cooper, J. O. (1983). Space size and accuracy of second and third grade students' cursive handwriting. *Journal of Educational Research*, 76(4), 231-233.
- Turan, M. ve Akpınar, B. (2008). İlköğretim Türkçe dersi ilkokuma-yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle ve bitişik-eğik yazı yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 121-138.
- Uysal, S. (2008). İlköğretim yazı dersi programının tarihsel değişim süreci içerisinde bitişik yazı eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 303-314.
- Warwick, A. (2003). *Nelson handwriting: Teacher's book*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

- Winter, A. ve Chartrel, E. (2008). Visual and proprioceptive recognition of cursive letters in young children. *Acta Psychologica*, 129, 147-156.
- Yıldız, M. ve Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 75-88.

İletişim/Correspondence

İlhan ERDEM
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 422 377 4452
i.erdem@inonu.edu.tr

Ferat YILMAZ
Dicle Üniversitesi
DİYARBAKIR-TÜRKİYE
Tel: +90 412 248 8893
yilmazferat@hotmail.com

Eyüp BOZKURT
Fırat Üniversitesi
ELAZIĞ-TÜRKİYE
Tel: +90 424 237 4846
e.bozkurt_2364@hotmail.com

Elementary School Teachers' Perceptions About Their Work Alienation Levels (The Case Of Malatya)

Fatma KESİK
Dokuz Eylul University

Melike CÖMERT
Inönü University, Faculty of Education

Abstract

This research aims to determine whether the alienation perceptions of elementary school teachers changes according to some variables. The population of the research comprised 3326 teachers working in 76 state elementary schools in the central district of Malatya province. The sample of the research comprised a total number of 719 teachers working in 31 primary schools. "The Work Alienation Scale" for elementary school teachers developed by Elma (2003) was used to gather the research data. The work alienation level of elementary schools' teachers was found on the "never" level with a mean score of $\bar{X} = 1.74$. Results also showed that levels of work alienation were found higher in subject teachers, teachers working in big size schools, young teachers and teachers having a graduate education.

Keywords: Alienation, Work Alienation, Elementary Schools' Teachers.

SUMMARY

In a world where globalization shapes our life styles and the individuals are the objects of their lives, it's inevitable to mention about the phenomenon of alienation. According to Seeman (1959), alienation is a situation produced by the feelings of powerlessness, meaninglessness, normlessness, isolation and self estrangement and their consequences as a result of social, institutional and relational problems. Alienation to work, one type of alienation, is a syndrome which evolves as a result of the relationship between the worker and the work's socio-technic conditions and it emerges when the workers can't control their own work process, they can't develop a feeling of an aim towards work and they don't feel themselves as a part of society they live in (Blauer, 1964). Teachers have the main responsibilities to maintain the social, political and economical functions of schools as they have a vast amount of effect on schools both qualitatively and quantitatively. However well the education curriculums are set and learning environments are organized, all efforts and investments will be a waste if the teachers who gives importance to teaching, learning and make these her own life styles

aren't trained. Any type of education model can't produce service above the qualities of the staff who will use it. So, a school is as qualified as teachers in it (Aybek, 2007: 9). Alienation to work prevents teachers from being creative, being a model for the society, improving their vocational qualifications, contributing to the community development, being effective in the process of learning and teaching and collaborating with the school management and the other teachers. (Bayındır, 2002: 11).

Purpose of the Study

This research aims to determine whether the alienation perceptions of elementary school teachers changes according to the variables such as sex, work experience, school size, -big, medium and small school-, teachers' subject, marital status and education status in the three dimensions of work alienation: powerlessness, meaninglessness and isolation. As there are limited studies about the alienation of teachers in our country, the findings of the study can contribute to the enrichment of the field. Finding can make a contribution to preventing the negative effects of alienation and so the quality of education can improve thanks to the teachers who aren't alienated and commit themselves to their works. Also, the findings can motivate new researchers who are interested in this subject and provide data for them

METHOD

This research is a survey model descriptive study aiming at determining the perceptions of teachers about the levels of alienation to their work. Survey model aims to determine a situation which is either in the past or now as it exists (Karasar, 2007: 77). The data of the research was gathered through the "Work Alienation Scale" developed by Elma(2003). In order to determine whether or not there has been any difference among the teachers' perceptions in the dimensions of work alienation according to sex, marital status, subject area variables, the t-test was used. On the other hand, variance analysis (One-Way ANOVA) was used to determine whether there was any difference among the teachers' perceptions in the dimensions of work alienation according to school size, work experience and education status variables or not.

FINDINGS AND DISCUSSIONS

The work alienation levels of elementary schools' teachers were found on the "never" level with a mean score of \bar{X} : 1.74. However, it was found that teachers got the highest scores from "Powerlessness" sub-scale. "Isolation" and "Meaningfulness" sub-scales followed the "Powerlessness" sub-scale. However, in the studies carried out by Elma (2003) and Çalışır (2006), the work alienation levels of elementary school's teacher were found on "rare" level. This may stem from the nature of the sample.

As a result of the Pearson Correlation Analysis, a positive meaningful intermediate powered relationship between the powerlessness and meaningless and isolation subscales; however, a positive, strong powered relationship with work alienation scale were found. A positive, meaningful intermediate powered relationship was found between the meaninglessness and isolation sub-scales. Also, a positive meaningful

strong powered relationship was found between the meaningfulness sub-scale and work alienation scale. A positive meaningful strong powered relationship was found between the isolation sub-scale, and the work alienation scale.

As for the variables of the study, results of the research showed that male teachers felt more isolated compared to their female fellows. This can be a situation stemming from the less sociable natures of males compared to the females. Also, in the dimensions of powerlessness and meaningfulness, subject teachers felt more alienated than class teachers. As subject teachers have more classes to teach and more work load, this can be a situation related to it. Another finding of the research is that young teachers feel more powerless and find the job more meaningless, so more alienated compared to their old colleagues. It may stem from their high expectations from work. As for the education level, teachers who have a higher education level found their work more meaningless and felt more powerless to change the situation around them. As in the young teachers' feelings, it may again be a situation related to the expectations. Lastly, teachers who work in big schools were found to feel more powerless and isolated and found their works more meaningless. As there are lots of teachers in those schools, it becomes difficult for these teachers to feel to have some value. This may be a source of their alienation.

According to the findings of the research following suggestions can be given:

1. Although the alienation level of teachers were found on the "never" level, a special importance should be given to the items teachers mostly agreed.
2. Authorities who want to eliminate the alienation problem should start with taking all the dimensions of alienation are interrelated into consideration.
3. As subject teachers were found more alienated, an transdisciplinary approach should be taken and subject teachers should be given more opportunity to interact with class teachers.
4. Young teachers should be encouraged to coordinate with the experienced teachers to prevent them from feeling powerless and isolated, so they can find their work more meaningful.
5. Teachers who have a higher level of education can be given more opportunities to use their knowledge in the fields they are proficient and so to prove themselves. It can be a way of meeting their expectations from work.
6. Acan take measures to have medium sized schools as teachers will feel more relaxed in an environment they feel their existence.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İŞE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNE İLİŞKİN ALGILARI¹

Fatma KESİK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Melike Cömert

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılığa ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğunu çeşitli değişkenlere göre ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmaya Malatya ili merkez ilçe sınırlarında bulunan 31 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 719 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Elma (2003) tarafından geliştirilen İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılığın Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılığa düzeyleri; genel ortalamaya göre \bar{X} :1,74 ile “Hiçbir Zaman” olarak bulunmuş; ayrıca, branş öğretmenlerinin, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin ve lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işe yabancılığa ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancılığa, İşe Yabancılığa, İlköğretim Okulu Öğretmenleri.

GİRİŞ

Küreselleşme olgusunun yaşama biçimlerimizi şekillendirdiği, ekonomik sistem içerisinde bulunan alt ve üst tabaka arasındaki uçurumun, hem küresel hem de ulusal ölçeklerde giderek derinleştiği, gelir dağılımındaki adaletsizliklerin hat safhaya ulaştığı, toprak, su ve hava kirliliğinin yeryüzündeki yaşamı tehdit eder boyutlara ulaştığı, kapitalizmin kar hırsından beslenen çevresel felaketlerin ardı ardına geldiği (Demirer ve Özbudun, 2008: 7) ve tüm bunlar karşısında edilgin kalan bireyin bunlara seyirci kaldığı bir gezegende ‘yabancılığa’ dan bahsetmek kaçınılmaz olacaktır.

Seeman’e (1959) göre yabancılığa; toplumsal, kurumsal ya da kişiler arası sorunların birey üzerinde yarattığı etkiye bağlı olarak ortaya çıkan güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, yalıtılmışlık ve kendine yabancılığa duygularının yaratmış olduğu bir durumdur.

¹ Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Melike CÖMERT danışmanlığında Fatma KESİK tarafından türetilen “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılığa Düzeylerine İlişkin Algıları” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bir birey ve çalışan olarak insanın yabancılaşması, onu içinde yaşadığı kurumları, yapıları, bu yapıların özellikleri ve yönetiliş biçim ve anlayışlarıyla yüzleşmesini, bu yapıları sorgulamasını gerekli kılmış (Elma, 2003: 1) ve bu sorgulama da beraberinde bireyin içinde bulunduğu örgütlere, kurumlara yabancılaşması ve bunlardan uzaklaşması sonucunu getirmiştir. Örgütsel yaşam açısından ön plana çıkan yabancılaşma biçimlerinden en başta geleni de işe yabancılaşmadır (Elma, 2003: 2).

Blauner'e (1964) göre işe yabancılaşma çalışan ve işin sosyo-teknik durumlar arasındaki ilişkilerden doğan birtakım farklı nesnel durum ve öznel duygu durumundan meydana gelen bir sendromdur ve işçilerin kendi iş süreçlerini kontrol edemedikleri, üretimlerinde ya da işlerinde bir amaç, işlev duygusu geliştiremediklerinde, kendilerini içinde yaşadıkları topluma, örgüte ait hissedemediklerinde ve kendini ifade etmenin öznel bir yolu olan işlerini benimseyemedikleri durumlarda kendini gösterir.

Yabancılaşma farklı nedenleri, ortaya çıkış biçimleri ve sonuçlarıyla toplumsal hayatın hemen hemen bütün kurumlarında kendini göstermekte ve içinde bulunduğu sistemi etkilemektedir. Bu kurumlardan birisi olan eğitim kurumlarında yabancılaşma, okulda çalışanların, öğrenim görenlerin, hatta velilerin, yapmaları gereken işlerden soğuması ya da uzaklaşmasını ifade eder. Araştırmalar, okulların bürokratik yapısının, kalabalık sınıfların, yoğun müfredatın, yoğun ders yükünün, yönetsel yapının demokratik olmayışının, hayatta işine yaramayacak bilgilerin öğretilmeye çalışılmasının, öğretim süreçlerinin dışarıdan belirlenmesinin eğitimde yabancılaşmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır (Erjem, 2005: 397).

Okulların sosyal, politik ve ekonomik işlevlerini sürdürmesinde temel sorumluluk hem nitel hem de nicel olarak geniş bir etki alanına sahip olan öğretmenlere düşmektedir. Eğitim programları ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamları ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, öğretmeyi ve öğrenmeyi ilke edinen ve bunu yaşam biçimi haline getirmiş öğretmenler yetiştirilmediği sürece yapılan bütün yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. Bu nedenle bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Aybek, 2007: 9).

Toplumsal varlığın sürdürülmesi, daha iyi yaşam olanaklarının sağlanması için çalışan öğretmenlerde yabancılaşma duygusunun gelişmesi, onların öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Yabancılaşma öğretmenlerin; yaratıcılığını, öğrencilerine ve topluma örnek bir model olmasını, mesleki yönden kendilerini geliştirmelerini, toplumsal kalkınmaya katkısını, öğretme – öğrenme sürecindeki etkililiğini, öğretim hizmetindeki verimliliğini, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içinde çalışmalarını engeller (Bayındır, 2002: 11).

Ülkemizde ilköğretim okullarının ve bu okullarda çalışan öğretmen sayısının fazla olması ve ilköğretim düzeyinin eğitim ve öğretimin temel basamağı olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu okullarda çalışan öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri açısından var olan olumsuz durumların tespit edilmesi ve gerekli önlemlerin alınmasında, “yabancılaşma” gibi olumsuz bir duyguyu tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini öğretmen algılarına dayalı olarak ortaya koymaktır ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmaya ilişkin algıları hangi düzeydedir?
2. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri ile işe yabancılaşmanın; Güçsüzlük, Anlamsızlık, Yalıtılmışlık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri işe yabancılaşmanın alt boyutlarına göre; Cinsiyet, Branş, Medeni Durum, Mesleki Kıdem, Öğrenim Durumu, Okul büyüklüğü değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirlemek amacıyla “küme örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, evrende yer alan 76 resmi ilköğretim okulundan, oransız küme örnekleme yöntemiyle 31 resmi ilköğretim okulu yansızlık kuralına göre belirlenmiştir (Kaptan, 1998: 120). Örneklem dâhil edilen resmi ilköğretim okullarında görev yapan 1408 öğretmenden 755’ine ulaşılmış; ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 36 öğretmenden toplanan veriler değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle, analiz işlemleri, resmi ilköğretim okullarında görev yapan 719 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 356’sı kadın, 363’ü erkek; 339’u sınıf öğretmeni, 380’i branş öğretmeni; 79’u 1-5 yıl, 142’si 6-10 yıl, 165’i 11-15 yıl, 101’i 16-20 yıl ve 232’si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip; 650’si evli, 69’u bekar; 139’u önlisans, 540’ı lisans, 34’ü lisansüstü, 6’sı öğretmen okulu mezunu; 318’i büyük okullarda, 295’i orta büyüklükteki okullarda ve 106’sı küçük okullarda görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerini öğretmen görüşlerine dayalı olarak ölçmeyi amaçlayan bu çalışmada, Elma (2003) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşması Ölçeği” kullanılmıştır. Elma (2003) tarafından geliştirilen İşe Yabancılaşma Ölçeği, güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma alt boyutlarından oluşmuştur. Geçerlik ve güvenilirliği Elma tarafından yapılan ölçeğin maddeleri, en düşük .37, en yüksek .75 faktör yük değerlerine sahiptir. Güçsüzlük alt boyutu varyansın %12,6’sını, anlamsızlık

alt boyutu %11,7'sini, yalıtılmışlık alt boyutu %10,7'sini ve okula yabancılaşma alt boyutu %7,4'ünü, toplamda ise %42,4'sini açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için araştırmacı tarafından hesaplanan Alpha iç tutarlılık katsayısı; güçsüzlük alt boyutu için .85, anlamsızlık alt boyutu için .86, yalıtılmışlık alt boyutu için .83 ve ölçeğin tamamı için .92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler İşe Yabancılaşma Ölçeği'nin geçerli ve oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ayrıca ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için araştırmacı tarafından Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı uygulanmıştır. Öncelikle işe yabancılaşma ölçeğinin bütününe daha sonra da güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutlarının madde-toplam test korelasyonu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre; tüm maddelerin r değerlerinin 0,25'in üstünde olduğu, yani maddelerin birbirleriyle ve ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon değerlerine sahip olduğu ve ölçekte bulunmaları gerektiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için, katılımcıların her bir maddeye ilişkin olarak 1-5 arasında derecelendirdikleri yanıtların standart sapması, frekansı, yüzdesi ve aritmetik ortalaması dikkate alınmıştır. Diğer yandan, maddelere verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, medeni durum, okul, büyüklüğü) ve alt boyutlara göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır.

Bununla birlikte, işe yabancılaşma alt boyutları bakımından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını karşılaştırmak amacıyla ikili karşılaştırmalarda %95 güvenirlilikte t testi, çoklu karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çoklu karşılaştırmalarda fark çıkan gruplarda, farkın kaynağını ortaya koymak amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Ayrıca işe yabancılaşma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla da, Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmış, 0,05'ten küçük bir düzeyde anlamlı farklılık saptandığında, bu durum ayrıca belirtilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma algı düzeylerine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İşe Yabancılaşmaya İlişkin Algıları

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Ort.
----------	--------------	---------------	------------	-----------	------

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Ort.
1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.	N 301 % 41,9	130 18,1	247 34,4	33 4,6	8 1,1	2,05
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.	N 404 % 56,2	192 26,7	111 15,4	9 1,3	3 0,4	1,63
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.	N 300 % 41,7	199 27,7	167 23,2	50 7,0	3 0,4	1,97
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.	N 394 % 54,8	185 25,7	122 17,0	17 2,4	1 0,1	1,67
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.	N 390 % 54,2	165 22,9	145 20,2	17 2,4	2 0,3	1,71
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.	N 195 % 27,1	224 31,2	221 30,7	72 10,0	7 1,0	2,27
7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.	N 355 % 49,4	174 24,2	142 19,7	43 6,0	5 0,7	1,84
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.	N 188 % 26,1	218 30,3	200 27,8	96 13,4	17 2,4	2,35
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.	N 259 % 36,0	149 20,7	185 25,7	93 12,9	33 4,6	2,29
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.	N 242 % 33,7	197 27,4	192 26,7	70 9,7	18 2,5	2,20
11. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.	N 469 % 65,2	132 18,4	97 13,5	20 2,8	1 0,1	1,54
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.	N 396 % 55,1	178 24,8	114 15,9	27 3,8	4 0,6	1,70
13. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.	N 387 % 53,8	165 22,9	132 18,4	27 3,8	8 1,1	1,75
14. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyor gibi hissediyorum.	N 566 % 78,7	84 11,7	60 8,3	9 1,3	0 0,0	1,32
15. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.	N 536 % 74,5	122 17,0	55 7,6	4 0,6	2 0,3	1,35
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.	N 633 % 88,0	54 7,5	23 3,2	8 1,1	1 0,1	1,18
17. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.	N 609 % 84,7	62 8,6	40 5,6	7 1,0	1 0,1	1,23
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.	N 511 % 71,1	108 15,0	84 11,7	13 1,8	3 0,4	1,45
19. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.	N 591 % 82,2	75 10,4	42 5,8	6 0,8	5 0,7	1,27
20. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.	N 387 % 53,8	148 20,6	148 20,6	32 4,5	4 0,6	1,77
21. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.	N 316 % 43,9	208 28,9	149 20,7	40 5,6	6 0,8	1,90
22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.	N 466 % 64,8	122 17,0	82 11,4	41 5,7	8 1,1	1,61
23. Okulda dışlandığım duygusunu	N 617	57	38	5	2	1,22

Maddeler	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	Ort.
yaşıyorum.	% 85,8	7,9	5,3	0,7	0,3	
24. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.	N 538 % 74,8	69 9,6	67 9,3	35 4,9	10 1,4	1,48
25. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.	N 254 % 35,3	190 26,4	192 26,7	64 8,9	19 2,6	2,17
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.	N 520 % 72,3	105 14,6	74 10,3	13 1,8	7 1,0	1,45
27. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.	N 276 % 38,4	179 24,9	176 24,5	57 7,9	31 4,3	2,15
28. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.	N 347 % 48,3	152 21,1	127 17,7	64 8,9	29 4,0	1,99
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.	N 374 % 52,0	171 23,8	130 18,1	31 4,3	13 1,8	1,80
30. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.	N 413 % 57,4	163 22,7	122 17,0	15 2,1	6 0,8	1,66
31. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.	N 383 % 53,3	135 18,8	142 19,7	42 5,8	17 2,4	1,85
Genel Toplam	N 12617 % 56,6	4512 20,2	3826 17,2	1060 4,8	274 1,2	1,74

Tablo 1'e göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin aritmetik ortalamasının $\bar{X}=1,74$ olduğu görülmektedir. Buna göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları "Hiçbir Zaman" düzeyindedir.

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları ve İşe Yabancılaşmanın Alt Boyutları

İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin; güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık alt boyutları açısından anlamlı bir ilişki olup olmadığına ilişkin Pearson Korelasyon analizi sonuçları tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.
İşe Yabancılaşma Ölçeği ve Alt Boyutları

Ölçek ve Alt Boyut	N	Ortalama	Std. Sapma
Güçsüzlük (Minimum:10 Maksimum:155)	719	19,99	6,528
Anlamsızlık (Minimum:11 Maksimum:155)	719	16,48	5,640
Yalıtılmışlık (Minimum:11 Maksimum:155)	719	17,39	6,217

Toplam (Minimum:31 Maksimum:155)	719	53,87	15,652
-------------------------------------	-----	-------	--------

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutların sırasıyla Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Anlamsızlık boyutları olduğu görülmektedir. Bu durumu işinde kendini güçsüz, denetimsiz, edilgin hissedilen bir öğretmenin kendini yavaş yavaş işinden ve çalışma arkadaşlarından soyutlaması ve bunun bir sonucu olarak da işini ve işiyle ilgili tüm süreçleri, ilişki biçimlerini ve son olarak da işinde kendi varlığını anlamsız bulması biçiminde açıklayabiliriz.

İşe yabancılaşma ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi saptamak için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi sonucunda, Güçsüzlük alt boyutu ile Anlamsızlık alt boyutu arasında %66,8 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki ($p:0,00$); Yalıtılmışlık alt boyutu ile arasında %53,6 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki ($p:0,00$) ve Güçsüzlük alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da %87,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki ($p:0,00$) vardır ($p<0,01$). Anlamsızlık alt boyutu ile Yalıtılmışlık alt boyutu %56 oranında pozitif yönlü orta güçte anlamlı bir ilişki ($p:0,00$) ve anlamsızlık alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da, %86,1 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki ($p:0,00$) vardır ($p<0,01$). Yalıtılmışlık alt boyutu ile işe yabancılaşma ölçeği arasında da, %82,2 oranında pozitif yönlü güçlü anlamlı bir ilişki ($p:0,00$) olduğu görülmektedir. ($p<0,05$, : $p<0,01$).

İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Alguları ve Kişisel Değişkenleri

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin alguları, işe yabancılaşmanın alt boyutları açısından; cinsiyet, medeni durum, branş, mesleki kıdem, öğrenim durumu ve okul büyüklüğü değişkenlerine göre ayrı ayrı çözümlenmiş ve elde edilen bulgular başlıklar halinde aşağıda gösterilmiştir.

a. Cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin güçsüzlük ($t= 0, 942, p>0.05$) ve anlamsızlık ($t= 1,354, p>0.05$) boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber, yalıtılmışlık boyutunda elde edilen t değerine göre, kadın ve erkek öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t=1,973, p< 0.05$). Buna göre, erkek öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri kadın öğretmenlere oranla daha yüksek bulunmuştur. İşe yabancılaşma ölçeğinin bütününe bakıldığında da, kadınlar ile erkeklerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t=-0,877, p>0,05$).

b. Branş değişkeni açısından; sınıf ve branş öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, branş öğretmenlerinin güçsüzlük boyutunda işe

yabancılaşma düzeyi (\bar{X} =21,14), sınıf öğretmenlerine göre (\bar{X} =18,70) daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, branş öğretmenlerinin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyi (\bar{X} =17,61), sınıf öğretmenlerine göre (\bar{X} =15,23) daha yüksek bulunmuştur.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki anlamlı farklılığın bulunmasına yönelik uygulanan t testi sonucunda, branş ve sınıf öğretmenlerinin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($t=1,740, p>0.05$).

Genel olarak, sınıf ve branş öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri incelendiğinde, sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=-4,889, p<0,01$).

c. Medeni durum değişkeni açısından; evli ve bekar öğretmenlerin güçsüzlük ($t=0,533, p>0.05$), anlamsızlık ($t=0,619, p>0.05$) ve yalıtılmışlık ($t=0,310, p>0.05$) boyutlarına ve işe yabancılaşma ölçeğinin bütününe ($t=0,568, p>0,05$) ilişkin öğretmen algılarının aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını sınamak için yapılan t testi sonucuna göre, evli ve bekar öğretmenlerin güçsüzlük, anlamsızlık ve yalıtılmışlık boyutlarına ilişkin işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

d. Mesleki kıdem değişkeni açısından; uygulanan varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($f=2,482, p<0.05$).

İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdem durumlarına göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre mesleki kıdemi 6-10 yıl (\bar{X} : 21,06) ile 21 yıl ve sonrası (\bar{X} : 19,07) olan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmenler arasında anlamsızlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($f:2,84, p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan Tukey testi sonucuna göre; 1-10 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin Anlamsızlık düzeyi, 16 yıl ve daha fazla süredir görev yapmakta olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmenler arasında yalıtılmışlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($f:0,54, p>0,05$).

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için mesleki kıdemlerine göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, 1-5 yıldır görev yapmakta olan

öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 54,86, 6-10 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 56,39, 11-15 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 54,19, 16-20 yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 53 ve 21 ve daha fazla yıldır görev yapmakta olan öğretmenlerin ortalamasının ise \bar{X} : 52,13 olduğu görülmektedir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı kıdemlerdeki öğretmenler arasında işe yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($f:1,818, p>0,05$).

e) Öğrenim durumu değişkeni açısından; uygulanan varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında güçsüzlük düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($f:4,620, p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin güçsüzlük düzeyi, diğer öğretmenlerden anlamlı derecede daha düşüktür.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında anlamsızlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($f:3,203, p<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için uygulanan Tukey testi sonucuna göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma düzeyi, lisans ve lisansüstü mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha düşük bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında yalıtılmışlık düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($f:0,247, p>0,05$).

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için öğrenim durumlarına göre gruplandırılan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları incelendiğinde, ön lisans mezunu olan öğretmenlerin işe yabancılaşma puanlarının ortalamasının \bar{X} : 51,49, lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 54,28 ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} : 56,35 olduğu görülmektedir. Farklı öğrenim durumlarına sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma puanları arasındaki farkın anlamlılığına yönelik uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı öğrenim durumunda olan öğretmenler arasında yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($f:2,265, p>0,05$).

f) Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan F testi sonucuna göre farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$f=4,846, p < 0,05$]. Öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre güçsüzlük boyutunda ise yabancılaşma puanları arasındaki anlamlı farklılığın kaynağının bulunması için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre büyük okullarda (\bar{X} :

20,78) görev yapan öğretmenlerle orta büyüklükteki (\bar{X} : 19,15) okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan f testi sonucuna göre farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin anlamsızlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($f=5,101, p < 0.05$). Farklılığın kaynağına ilişkin uygulanan Tukey sonuçlarına göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenler (\bar{X} : 17,23) orta büyüklükteki (\bar{X} : 15,83) ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere (\bar{X} : 16, 06) göre anlamsızlık boyutunda işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında görülen farkın anlamlılığına yönelik uygulanan f testi sonucuna göre, farklı büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin yalıtılmışlık boyutunda işe yabancılaşma puanları arasında anlamlı bir fark vardır [$f=4,441, p < 0.05$]. Farklılığın kaynağına ilişkin uygulanan Tukey sonuçlarına göre, büyük okullarda görev yapan öğretmenler (\bar{X} : 18,13) küçük (\bar{X} : 16,39) ve orta büyüklükteki (\bar{X} : 16, 95) okullarda görev yapan öğretmenlere göre yalıtılmışlık boyutunda işlerine daha fazla yabancılaşmıştır.

İşe yabancılaşma ölçeğinin bütünü için değerlendirildiğinde, büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} :56,14, orta büyüklükteki okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının \bar{X} :51,93 ve küçük okulda görev yapan öğretmenlerin ortalamasının da \bar{X} : 52,42 olduğu görülmektedir. Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, farklı büyüklükte okullarda görev yapan öğretmenler arasında işe yabancılaşma düzeyleri bakımından anlamlı farklılık bulunmaktadır ($f:6,172, p<0,01$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için uygulanan Tukey testi sonuçlarına göre, büyük okulda görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin, orta büyüklükteki ve küçük okullarda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada işe yabancılaşmaya ilişkin öğretmen algılarının ‘Hiçbir Zaman’ düzeyinde olduğu; bununla beraber, Elma (2003) tarafından yapılan araştırmada \bar{X} :2,04 ve Çalışır (2006) tarafından yapılan araştırmada da \bar{X} :1,92 ile öğretmenlerin genel ortalamaya göre “Nadiren” düzeyinde işe yabancılaştıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu durum farklı coğrafyalarda yaşayan örneklem gruplarından kaynaklı bir durum olabilir.

Öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerini hiçbir zaman olarak biçiminde ifade etmelerine rağmen, bazı ölçek maddelerine yüksek katılım gösterdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin yabancılaşma hissettikleri noktaların tespit edilmesi açısından bu

maddelere ilişkin önerilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarını engellemede başlangıç noktası olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda; okuldaki kuralların öğretmen yaratıcılığını engellemesini ortadan kaldırma yönünde çalışmalar yapılabilir; okulda kurallar oluşturulurken öğretmenlerin de fikirlerinin alınması yoluna gidilebilir; öğretmenlere kendi uzmanlık alanlarında sorumluluklar verilebilir ve öğretmenler işleriyle ilgili sorumlulukları yerine getirme konusunda teşvik edilebilirler; öğretmenlerin başarıları gerek okul yönetimi gerekse meslektaşları tarafından takdir edilebilir ve öğretmenler başarıları ölçüsünde liyakat esaslarına uygun olarak ödüllendirilebilir; öğretmenlerin mesleklerine ve görev yaptıkları kurumlara karşı olumlu tutum geliştirmeleri yönünde çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin en çok yabancılaşma hissettikleri boyutların sırasıyla “Güçsüzlük, Yalıtılmışlık ve Anlamsızlık” boyutları olduğu bulgusu göz önüne alınarak, bu üç boyutun birbiriyle ilişkili olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim Erjem’in (2005) lise öğretmenlerine yönelik ve Elma’nın (2003) ilköğretim öğretmenlerine yönelik yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin en fazla yabancılaşma hissettikleri boyutun güçsüzlük olması bu bulguyu destekler niteliktedir. Kendini işinde güçsüz, denetimsiz hisseden bir öğretmenin zamanla kendisini işinden ve çalışma arkadaşlarından soyutlayabileceği ve bunun bir sonucu olarak da işiyle ilgili tüm süreçleri anlamsız bulabileceği gerçeği göz ardı edilmemeli ve yabancılaşmayı engellemede bu üç boyut birlikte değerlendirilmeli, alınacak önlemler de bu üç boyutu kapsayacak biçimde olmalıdır.

Yalıtılmışlık boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla yabancılaşma hissetmesi durumunu kadın ve erkeklerin genel olarak toplumsal ilişkilerdeki konumuyla ilişkilendirebiliriz. Nitekim Tümkaya ve Nacar (2011), sınıf öğretmenlerinin kişilerarası problemleri çözmeye becerileri ve iletişimleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, kadın öğretmenlerin iletişim becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğu, empati kurmada ve öğrencilerle ve diğer öğretmenlerle ilişkilerinde daha yetkin oldukları sonucuna varmışlardır. Ayrıca, Erdem’in (2009) bulgularında da, liselerde kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre toplam yaşam alanlarının daha iyi olduğunu ve bu anlamda daha iyimser olduklarını belirtmişlerdir.

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre kendilerini daha güçsüz hissetmelerinde ve bu doğrultuda yabancılaşmalarında; bu öğretmenlerin birden fazla sınıftaki etki ve denetim alanlarının daha sınırlı olması, sınıf öğretmenleri bir sınıfla bütünleşip o sınıfın sorumluluğunu tamamen alabilirken, branş öğretmenlerinin birden fazla sınıfa birden girmesi ve hepsinin birden sorumluluğunu almalarının zorluğundan kaynaklı olabilir. Ayrıca müfredatın yoğunluğundan, ders saatlerinin sınırlı olmasından, merkezi sistem sınavlarının programı yetiştirmede öğretmen üzerinde bir baskı unsuru oluşturmasından ve dersin işlenişinin artık bu sınavlara göre biçimlendirilmesi zorunluluğundan kaynaklı öğretmenler öğretimsel bağlamda sıkıntı yaşayabilir ve özerkliklerinin sınırlandığını hissedebilir. Nitekim Yılmaz ve Sarpkaya (2009) “Eğitim Örgütlerinde Yabancılaşma ve Yönetimi” başlıklı çalışmalarında, eleyici sınav sisteminin pek çok kişinin bir öğretim basamağına geçmekten başka yaşamsal yararına inanmadığı merkezi test sınavlarını öğretimin odağı haline getirildiğini ve pek çok bilginin sınava dönük olarak ele alınması gerekliliğinin bir sonucu olarak bilginin

öğrenci tarafından içselleştirilemediğini; öğretmenin de kendisini mevcut olanı uygulamaktan öteye gitmeyen bir araç olarak gördüğünü ileri sürmüştür.

Branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre işlerini daha anlamsız bulmalarının kaynakları arasında, çok sayıda farklı sınıfta ders vermesi ve sorumlu olduğu birden fazla sınıfın bulunması, öğrencilere yaptığı katkıyı yakından izleyememe ve öğrencilere verdiği dersle bağlantılı olarak bireysel gelişmeleri takip edememe gibi etkenler sayılabilir. Bunun yanı sıra branş öğretmenleri için işin artık monotonlaşmaya başlaması, aynı konuları farklı sınıflarda tekrar tekrar öğretmekten bıkmaya başlamaları ve öğretilenlerin gerçek yaşamla bağlantısının olmadığı düşünülmesi gibi nedenlerin işin anlamlılık düzeyini düşürdüğü söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinde iş gücünün ve iş tatminini inceleyen çalışmada Ceylan (2001), öğretmenlik mesleğinin monoton bir iş olmadığını fakat branş öğretmenlerinin bir konuyu bütün şubelerde anlatmasının bir monotonluk ve tatminsizlik oluşturabileceğini ileri sürmüştür. İş tatminsizliği de yabancılaşmaya yol açan faktörlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Branş öğretmenlerinin genel olarak işe yabancılaşma düzeylerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha yüksek olduğu Çalışır'ın(2006) çalışmasında da ortaya konmuştur. Bu durum, branş öğretmenlerinin işleriyle ilgili konularda kendilerini daha güçsüz, denetimsiz ve edilgin hissetmeleriyle ve işlerini ve işleriyle ilgili tüm süreçleri sınıf öğretmenlerine oranla daha anlamsız bulmalarından kaynaklı olabilir. Bu doğrultuda, disiplinler arası bir yaklaşımın benimsenmesi, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında bir etkileşimin sağlanması öğretmenlerin işlerini bir bütün olarak görmelerini, kavramalarını dolayısıyla da daha anlamlı bulmalarını sağlayacaktır. Yaptığı işi anlamlı bulan bir öğretmen de sorunlar karşısında kendisinde mücadele gücü bulacaktır.

1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyinin yüksek olması beklenirken farkın 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında olması şaşırtıcıdır ve bu bulgu Erdem'in(2014)bulgularıyla desteklenir niteliktedir. Mesleki kıdemi 6- 10 yıl arasında olan öğretmen grubunun güçsüzlük ve anlamsızlık boyutlarında yabancılaşma düzeyinin yüksek oluşunda eğitim sistemi ve okullara ilişkin farkındalık seviyelerinin artmasıyla birlikte beklenti düzeylerinin artmasına karşın yönetim ve denetim sisteminin öğretmenin artan bu beklentilerini karşılayamaması ve öğretmenlerin bu durumu sorgulaması ve işle ilgili kimi sorunlarla mücadele etmede yetersiz kalmaları gibi çeşitli nedenler etken olabilir. Ayrıca, genç öğretmenlerin mesleğe ve hayata ilişkin beklenti düzeylerinin yüksek oluşunun, mesleğin başlarında olmanın heyecanı ile mükemmeliyetçi bir tutum içerisinde olmalarının ve karşılığında kimi zaman hayal kırıklığı yaşamalarının, öğretmenliğe verilen toplumsal değer düşmüş olması ve öğretmenliğinin eski kutsallığını yitirmiş olduğu düşüncesinin (Ceylan, 2001: 8) yarattığı hayal kırıklığı da genç öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinin yüksek oluşunda önemli bir rolü olabilir. Ayrıca, Erdem (2014) 6-10 yıl kıdem grubunda işe yabancılaşma düzeyinin yüksek oluşunu bu zamana kadar öğretmenlerin okuldan beklentilerine ulaşamamalarının verdiği bir sonuçla buna varmaları, bu dönemin iş ve meslek hayatında kalıp kalmama kararının yoğunlaştığı bir dönem olması; dolayısıyla da bu kıdem aralığına, okulların mesleki gelişimde nasıl bir katkı sağladığının sorgulandığı bir dönem olarak bakılması biçiminde değerlendirmiştir. Bununla birlikte mesleki kıdemi 21 yıl ve üzerinde olan öğretmenler işle ilgili sorunlarla baş etme ya da bu sorunlara uyum sağlama açısından

daha başarılı sayılabilir. Meslekteki kıdem arttıkça, işle ilgili beklentilerin daha akılcı bir düzeye indirgenmesi ve içinde bulunulan duruma uyum sağlanmasının daha kolaylaştığı söylenebilir. Nitekim Korkmaz (2009), “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesini Algılama Düzeyleri ve Mesleki Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı çalışmada, mesleki kıdemi fazla olan öğretmen grubunun, mesleki kıdemi az olan öğretmenlere göre daha yeterli bir öğretmenlik algısına sahip olduklarını ve bu öğretmenlerin özellikle meslek yaşamlarında kazandıkları deneyimlerin yaptıkları işler konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açabileceğine değinmiştir. Genç öğretmenlerin, tecrübeli meslektaşlarına göre daha fazla yabancılaşma hissettikleri göz önüne alınarak, okullarımızda aday öğretmenlik döneminde zaten var olan “aday öğretmene rehberlik” hizmetinin sadece göreve ilk başlanılan yılda değil daha sonraki zamanlarda da uygulanması ve bunun salt prosedür gereği bir uygulama olmaktan çıkarılması, daha gerçekçi ve çözüme dönük bir biçimde yapılması gerekir. Ayrıca, bu rehberlik faaliyetlerini yerine getirecek öğretmenlerin rehberliğe ihtiyaç duyan öğretmenle aynı branşta olmasına özen gösterilmeli ve bu yolla öğretmenlerin birbirlerini denetlemeleri ve geliştirmeleri yönünde adımlar atılmalıdır.

Lisansüstü mezunu öğretmenlerin önlisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre işe yabancılaşma düzeylerinin yüksek oluşu, öğrenim durumu arttıkça ideal olanın da farkına varan öğretmenin beklenti düzeyinin artması ve mevcut durum ile idealize edilen durum arasındaki farkı sorgulamasıyla ve bu sorgulamanın da beraberinde bir soğuma, yabancılaşma durumunu getirmesiyle açıklanabilir. Özellikle yüksek lisans ve doktora (lisansüstü) mezunu olan öğretmenler kendilerini alanda daha çok yetiştirmiş olduklarından, kendi meslek algılarıyla yapmış oldukları meslek arasındaki fark büyüdükçe uzaklaşmayı, yabancılaşmayı daha çok hissedebilirler. Ayrıca bu öğretmenler, mevcut bilgi birikimlerini öğrenme-öğretme ortamlarında aktaracak alan bulamadıkları hissine kapıldıklarında bir anlamsızlık duygusu yaşayabilir ve kendilerini bu süreçten geri çekebilirler. Nitekim Ceylan (2001), öğretmenlerin iş güclüğü ve iş tatminine ilişkin çalışmada eğitim düzeyi arttıkça beklenti düzeyinin de artacağını ve işten tatminin de ters orantılı bir biçimde düşeceğini ileri sürmüştür. Yaptığı araştırmada, öğretmenlerden fakülte mezunu olanların, yüksekokul mezunu öğretmenlere göre iş tatminsizliğinin % 50 oranında daha fazla olduğu bulunmuştur ve iş tatminsizliği de yabancılaşmaya götüren nedenlerden birisi olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda, lisansüstü mezunu olan öğretmenlere beklentilerine uygun eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlanması ya da onlara eğitim sisteminin farklı kademelerinde görev verilmesi onların hem işlerinden gereken doyumunu sağlamalarına hem de enerjilerini olumlu bir alana yönlendirmelerinde etkili olabilecektir.

Yabancılaşma duygusunun daha yüksek olduğu büyük okullarda bürokratik uygulamaların daha fazla hissedilebilir olması, yöneticiler- öğretmenler, hatta öğretmenlerle diğer öğretmenler arasındaki hiyerarşik ilişkiler, kalabalık öğrenci ve öğretmen grubuyla baş edebilmek için konulan katı kurallar ve uygulamalar, olumsuz sosyal davranış örneklerine sahip öğrenci sayısının daha fazla olması ve öğretmenlerin bu öğrencilerle baş etmede sorun yaşamaması, kalabalık sınıflar, yönetici, öğrenci velisi müdahalesinin yoğun olması gibi sebepler bu okullarda görev yapan öğretmenlerin yabancılaşma duygusunu daha fazla hissetmelerine neden olabilir. Öğretmenin işini ve kendini anlamlı, işe yarar hissetmesinde varlığını hisseden öğrenci, öğretmen ve

yöneticilere ihtiyacı vardır fakat büyük, kalabalık okullarda birbirlerinden haberdar olmayan yönetici ve öğretmenler arasında ve kalabalık sınıflarda bunun olması pek mümkün olmayabilir. Ayrıca, büyük okullar genelde kent merkezlerinde olduğundan ve kent merkezleri de öğrenciye birçok imkânı (dershane, özel ders, teknolojik olanaklar) birden sunduğundan, öğretmenin işlevini devralacak kurumlar, kişiler araçlar vardır ve bunun da öğretmenin kendi varlığını anlamsız, gereksiz hissetmesinde önemli bir rolü olabilir. Benzer bir biçimde, Yılmaz ve Sarpkaya (2005) yaptıkları araştırmada, eğitim ilkeleri ve demokratik yaşam gelenekleriyle ne kadar uyduğu tartışılabilir olan özel sınıfların, dershanelerin, özel derslerin gittikçe önem kazanmasının, genelde sistemin ve özde de okullarla yöneticilerin yabancılaşma konusundaki önemli bir açmazı olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, büyük okullarda kişiler arası ilişkilerin daha resmi, uzak olması, öğretmen sayısının fazlalığından kaynaklı öğretmenler arasında gruplaşmaların olması ve birçok öğretmenin birbirlerini tanımamaları, öğretmenlerin birbirlerine ayıracak zamanın parçalara ayrılmış olması ve bunun bir zaman-mekân sıkışmasını yaratması, ilişkilerin aidiyetsiz olması, gibi faktörlerin öğretmenlerin kendilerini daha fazla yalıtılmış hissetmelerine neden olduğunu ileri sürebiliriz. Nitekim işe yabancılaşma ile ilgili alan yazında, örgüt büyüdükçe, merkezleşme eğilimi artıkça toplumsal yalıtılmışlığın daha yoğun yaşanabileceği varsayılmaktadır. Örgütlerde formal iletişim, hiyerarşik yapı, iletişimin yukarıdan aşağıya olması, bürokratikleşme gibi örgütsel büyüklük ile ilgili öğelerin işe yabancılaşmaya neden olduğu saptanmıştır (Zielinski ve Hoy 1983; Johnson ve Ellet 1992). Bu doğrultuda, öğretmenlerin büyük okullarda daha huzurlu ve etkili çalışmalarının sağlanması için, eğitim sistemi içerisindeki kurum ve kişilerin bu okullarda böylesi sorunların yaşanabileceğine dair bilgisinin olması ve öğretmenlerine karşı daha duyarlı olması gerekir. Bu yönde yöneticilere ve öğretmenlere bilgi verilmesi soruna karşı bir farkındalık kazandırmada etkili olacak ve herkes üzerine düşeni yapmada gönüllü olacaktır. Ayrıca, büyük ya da küçük her iki ucunda dezavantajlarının olduğu göz önüne alınarak, okulların hem öğretmen hem de öğrenci başarısı için orta büyüklükte olmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Aybek, B. (2007). Eleştirel düşünmenin öğretiminde öğretmenin rolü. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2),1-12. <http://www.universite toplum.org/text.php3?id=322>.
- Bayındır, B. (2002). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretim-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: the factory worker and his industry*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Ceylan, D. (2001). Öğretmenlik mesleğinde iş gücü ve iş tatminsizliği, <http://www.mufettisler.net/mesleki-calismalar/arastirmalar/28.Ogretmenlik-is-guclugu-ve-is-tatminsizligi-2001-dogan-ceylan.html>, 13. 04. 2011'de alınmıştır.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu. *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No.190237).

- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması*. (Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. *YÖK Dökümantasyon Merkezi* (No. 205179).
- Erdem, M. (2009, Mayıs). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi*. The First International Congress of Educational Research'te sunulan bildiri, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Erdem, M.(2014). İş yaşamı kalitesinin işe yabancılaşmayı yordama düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2),1-26.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: Lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,3(4), 395-417.
- Johnson, B. L. and C.D. Ellet. (1992). *Analysis of school level learning environments: Centralized decision making, teacher work alienation and organizational effectiveness*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA. (ERIC document reproduction Service No: ED368043).
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Yayınları.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkmaz, G. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesini algılama düzeyleri ve mesleki tutumlarının incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbudun, S., Markus, G. ve Demirer, T. (2008). *Yabancılaşma ve...* Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Seeman, M. (1959). On meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24, 783-790. <http://www.jstor.org/pss/2088565>.
- Tümkaya, S. ve S. Nacar. (2011). Analysis of the relationship between the communication of the class teachers and their skills to solve interpersonal problems. *Elementary Education Online*,10(2), 493-511, <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Yılmaz, S. ve P. Sarpkaya. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Zielinski, A. E. and W. K. Hoy. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

İletişim/Correspondence

Fatma Kesik
Dokuz Eylül Üniversitesi
İZMİR-TÜRKİYE
fatos2299@hotmail.com

Melike CÖMERT
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
melike.comert@inonu.edu.tr

The Metaphorical Perceptions of Classroom Teacher Candidates Regarding Teacher and Teaching Profession Concepts

E. Seda KOÇ

Kastamonu University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study was to determine the metaphorical perceptions of classroom teacher candidates regarding teacher and teaching profession concepts. Study was conducted with 169 teacher candidates at Kastamonu University, Faculty of Education. A survey form, consisted of 2 open-ended questions, was used as data collection tool to set the teacher candidates' perceptions. The participants were asked to fulfil the "Teacher is like because" and "Teaching profession is like..... because....." expressions featured in the survey form. Gathered data was analyzed according to the content analysis technique. To modify the integrity of the metaphors and the categories of them, the lists were shared with 3 field specialist academics. According to the contentions of the specialists, non-meshing metaphors were deliberated and the metaphors and categories used in the study were finalized. Accordingly it was found out that teacher candidates created 53 metaphors about teacher and 62 metaphors about teaching profession. As a result, it was stated that teacher candidates had positive perceptions regarding teacher concept on the other hand they created some negative metaphors about teaching profession. The reason for this was the thought that the teacher candidates perceived teaching as a hard, inappreciable and rigid profession.

Keywords: Classroom Teacher Candidates, Teacher, Teaching Profession, Metaphor

SUMMARY

Education systems and teachers contributed in these systems have a quite important roles to set societies' contemporaneity and development levels. On this account, it is accurate to define teachers as society architects that establish future generations, depending on this determine and change countries structures. Teacher candidates' sensory characteristics are critically important to actualize these important missions. For this reason, benefiting from metaphors are thought as functional technique for identifying their occupational perceptions.

Word meanings of metaphor are comparison, simulation, trope and borrowing. Metaphors are the words help to express the wanted to say or known the things that are worth ever so much words practically, creatively and permanently. They also contribute to discover the details of an act or fact beyond the known or estimated. Thanks to these features, metaphors are need to be taught as a technique that becoming widespread increasingly and bringing in depth to academic studies. Correspondingly, with the results of this study it is predicted to derive feedbacks about which attitudes are needed to be given in the teacher training processes and also which characteristics

should the teacher candidates acquire by setting the teacher candidates' occupational perceptions and existing personal features.

Purpose of the Study

The purpose of this study is to find out the perceptions of the classroom teacher candidates' regarding teacher and teaching profession concepts.

METHOD

169 classroom teacher candidates, which study at Kastamonu University Faculty of Education in 2013-2014 academic year, are the participants of this study. A survey form consisted of two open-ended questions were asked to identify teacher candidates' metaphorical perceptions regarding specified concepts. Teacher candidates were asked to complete the sentences "Teacher is like because" and "Teaching profession is like..... because....." expressions featured in the survey form. The answers of the participants were analyzed by using the content analysis technique.

FINDINGS

According to the findings of the study it was found out that, teacher candidates created 53 metaphors about teacher and 62 metaphors about teaching profession. Regarding these metaphors 8 category titles were formed concerning teacher concept and 11 category titles were formed concerning teaching profession concept. It was seen that most metaphor belong the metaphors about teacher concept was created under the title of teacher as a knowledge source. When the frequencies of the used metaphors are considered the sun (%12,39) and the candle (%7,08) metaphors in this category and the light metaphor (%8,26) in the category of teacher as a guru are the most repeated 3 metaphors concerning teacher concept.

Concerning the teaching profession, it was seen that the most metaphor was created under the title of teaching as a challenging profession furthermore the motherhood (%8,85) metaphor in the category of teaching as a sacrifice profession was the most repeated metaphor by the participants. The soil (%7,08) and the water (%7,08) metaphors in the category of teaching as a required profession were the following two metaphors according to the repetition.

DISCUSSION and CONCLUSION

When the metaphors, created by the participants regarding teacher and teaching profession, evaluated in a holistic approach; it was taken attention that the features such as informing and guiding individuals; correcting the mistakes and missing of the students are common features for two concepts. It was seen that all the metaphors about teacher concept are positive conversely some negative metaphors were existing about teaching profession. The probable difficulties of the teaching profession, including possible unexpected situations and also having district rules were the imported negative features by the participants. The findings of the study states that

teacher candidates have a positive attitude regarding teacher concept however they have a perspective that transferring the knowledge is basic specificity of a teacher, It is doubtless that according considering the changing definitions of teacher concept, teachers should be seen as investigators, incredulous and leading individuals instead this point view. In accordance with the results, the following proposals may be advanced;

- ✓ So as to develop positive attitudes regarding teaching profession the content and the presentation of the pedagogy lessons at the education faculties may be revised,
- ✓ Similar studies may be conducted with the participant of different shareholders to ensure modify a wide point view about teacher and teaching concept.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleği Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları

E. Seda Koç
Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesidir. Çalışma Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği programı 1.sınıfta öğrenim gören 168 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının belirlenen kavramlarla ilgili algılarının ortaya koyulması amacıyla veri toplama aracı olarak, 2 adet açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Ankette yer alan “Öğretmen gibidir, çünkü.....” ve “Öğretmenlik mesleği gibidir, çünkü” ifadelerinin katılımcılar tarafından tamamlanması istenmiştir. Anket sorularında yer alan veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda belirlenen metaforlar ile bunlara bağlı oluşturulan kategorilerin doğruluğunun belirlenebilmesi amacıyla metafor ve kategori listeleri çalışma alanında uzman 3 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında, örtüşmeyen metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğretmen kavramıyla ilgili olarak 53, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak ise 62 geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının olumlu olduğu ancak öğretmenlik mesleğine ilişkin birtakım olumsuz metaforlar ürettikleri ortaya konulmuştur. Söz konusu olumsuz metaforların öğretmenlik mesleğinin katılımcılar tarafından zorlu, belirsizlikleri olan ve kurallı bir meslek olarak görüldüğü için ifade edildiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmeni Adayı, Öğretmen, Öğretmenlik Mesleği, Metafor

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin temel amacı, bağlı oldukları ülkelerin genel yapısına ve felsefesine uygun olacak bireyleri yetiştirmek; bu sayede ülke gelişimini desteklemektir. Söz konusu hedefe ulaşabilmede pek çok paydaş ve bileşene rol düştüğü bilinen bir gerçek olmakla birlikte; bu rol dağılımda öğretmenlerin eğitim sistemlerine olan katkılarının ve kritik önem taşıyan statülerinin altının çizilmesi gerekmektedir. Şüphesiz öğretmenleri kendi mesleki birikimlerinin yanısıra kişisel niteliklerinin de bir o kadar önem kazandığı uzun bir süreç dahilinde; gelecek nesilleri ve buna bağlı olarak ülke yapısını belirleyen ve değiştiren toplum mimarları olarak tanımlamak doğru olacaktır. Buna göre öğretmenlik mesleğinin de bir ihtisas alanından öte olduğunun bilincine varılarak, yeniden tanımlanması belirlenen hedeflere ulaşmada önem taşımaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde öğretmenlik mesleği, “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin görevlerini, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlü

oldukları da bu kanun maddesince belirtilmektedir. Görüldüğü gibi öğretmenlik mesleğinin “özel” bir ihtisas alanı olduğu kanun içerisinde de yer almaktadır ancak öğretmenlerin özellikle eğitim başlığı altındaki görev ve sorumluluklarının detaylandırılarak diğer mesleklerden oldukça farklı niteliklere sahip olduğu bilinen bir gerçektir.

Oğuzkan (1998), öğretmenliğin üç yönünün bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar; Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen olarak sıralanabilir. Buna göre, öğretmenlik mesleğini, öğretim ve yönetim görevlerinin ötesinde;

- ✓ kişisel yeterlik ve mesleki tutumlar çerçevesinde sınırların çizildiği,
- ✓ bu sınırlara göre süreç sonunda ortaya çıkacak ürün niteliğinin belirlendiği,
- ✓ oluşan ürün niteliğinin değiştirilmesinde telafinin çoğu zaman mümkün olmadığı,
- ✓ yapılan yatırımların uzun vadede, bireysel ve beraberinde toplumsal kazanca dönüştürebildiği

stratejik bir toplumsal statü olarak tanımlamak daha doğru olacaktır. O halde bu mesleği tercih etmiş olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik duyuşsal özellikleri, gelecek mesleki yaşantılarının olumlu ya da olumsuz bir nitelik kazanması bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının mesleki algılarının belirlenebilmesi için metaforlardan yararlanılması işlevsel bir teknik olarak görülmektedir.

Metafor sözcüğü kelime itibari ile eğretileme, benzetme, istiare, mecaz anlamlarına gelmekle beraber pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Örneğin Morgan (1998), metafor sözcüğünü, “bir düşünce ve görme biçimi” olarak; Saban, Koçbeker ve Saban (2006) “bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu, anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araç” olarak; Cerit (2008) ise, “insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç” olarak tanımlamaktadır. Tüm bu söylenenlerin dışında farklı bir tanım yapmak gerekirse metafor, “bireylerin somut ya da soyut herhangi bir olgu, durum ve/veya süreç hakkındaki algı ve tutumlarının belirlenmesini sağlayan, söz konusu unsurlara yönelik zihinlerinde yer alan kavramsal karşılıklar” şeklinde tanımlanabilir.

Tanımlarda görüldüğü gibi, metaforlar günlük hayatta ifade edilmek istenen pek çok sözcüğe karşılık gelebilecek kapsamda olan ve bilinmek ya da söylenmek istenenin en pratik, yaratıcı ve kalıcı yoldan ifade edilmesine yardımcı olan sözcüklerdir. Bu bağlamda, metaforların iletişimi güçlendirme ve derinleştirme gibi bir işlevi olduğu da dikkati çekmektedir. Metaforlar, yorumsal bir iletişim aracı olarak düşünülebilir. Çünkü bunlar, karmaşık bir durumun anlaşılması için kullanılacak yeni perspektifin açılmasını ve örgütsel bağlamda bir analiz yapılmasına izin verir. Metaforlar koordinasyon ve düzenin somut ifadeleri olarak görülebilir (Pipen, 2001).

Metaforlar, çoğu insan için poetik bir hayal ve retorik gösteriş hilesidir. Olağan/gündelik dille ilgili bir sorun değil, olağandışı dille ilgili bir sorundur. Ayrıca metafor genellikle yalnızca dilin karakteristiği, düşünce veya eylem sorunundan çok sözcükler sorunu olarak görülür. Bu nedenle çoğu insan pekâlâ metaforsuz da mükemmel bir hayat sürdürebileceğini düşünür. Tam aksine, metaforun gündelik hayatta sadece dilde değil, düşünce ve eylemde de yaygın olduğu keşfedilmiş, gündelik

kavram sisteminin – kendileriyle düşünülen ve eylemde bulunulan terimlerin – temelde doğası gereği metaforik olduğu söylenebilir ((Lakoff ve Johnson, 2005).

Metaforlar eğitimsel fenomendeki algılarımızı zenginleştirmek için başvurulan teorik düşünmenin yaratıcı sonucudur (Sticht, 1993). Bu nedenle herhangi bir olay ya da olgu ile ilgili olarak bilinenin ya da ilk akla gelenin ötesinde detaylarda gizlenenlerin de ortaya çıkarılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Metaforlar ayrıca, insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak “bilmeye” de olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Her dilde, anlatımı güçlendirmek, canlı kılmak için yararlanılan söz sanatlarından biri ‘benzetmedir. Benzetme; bir nesnenin niteliğini, bir eylemin özelliğini daha iyi anlatabilmek için bir başka nesne ve eylemlerden yararlanarak, onu anımsatma yoluyla gerçekleştirilir (Aksan,1998). Bireylerin metaforik algılarının belirlenmesi sürecinde de benzer şekilde benzetmeden yararlanılmaktadır. Ancak metafor belirleme sürecini bir söz sanatından öte, bireyi algılama tanıma süreci olarak düşünmek daha doğru olacaktır. Metaforların edebi ve sözel zenginlikten öteye akademik boyutta yapılan çalışmalara da derinlik kazandıran; giderek yaygınlaşmakta olan bir teknik olarak düşünülmesi gerekmektedir.

Son yıllarda metaforların belli başlı sosyal ortamlardaki faaliyetlere nasıl rehber olduğu; inançları, tutumları ve değerleri nasıl şekillendirdiği, örgütsel süreçleri nasıl gösterdiği ve örgütsel yaşamın oluşturulmasında nasıl vurgulandığına olan ilgi artmıştır. (Çelikten, 2006). Metaforlar birçok araştırmacı tarafından, belirlemiş oldukları problemlere cevap bulma sürecinde kullanmış oldukları araçlar haline gelmeye başlamıştır. Metaforların aşağıda verilmiş olan belli başlı özellikleri, bu eğilimin oluşmasını sağlamıştır.

Metaforlar;

- yürütülen çalışmaları tekdüze ve sıkıcı bir yapıdan kurtarmakta; alışlagelmiş tekniklerin dışında yeni bir alternatif oluşturmaktadır,
- yaratıcı düşünmeyi destekleyen, farklı bakış açılarını ortaya koyma imkânı sunan, belli başlı sınırlar çerçevesinde değil tamamen bireylerin düşünce sistemine göre ilerleyen özgürlükçü bir çalışma ortamı sağlamaktadır,
- çalışmaların içerik olarak derinlik kazanmasının yanısıra işleyişin de pratikleşmesine katkı sağlamaktadır. Onlarca maddenin yer aldığı anket çalışmalarına kıyasla katılımcıların bu tarz sorulara daha içten cevaplar verdiği görülmektedir.
- bireylerin kendilerini birden fazla sözcük ile dahi eksik ifade edebilecekleri pek çok durumda, düşünceleri net bir şekilde tek bir sözcük ile çok daha kısa bir zaman zarfı içerisinde ortaya koyabilmelerine imkân sunmaktadır.
- belirlenen kavramın farklı kavramlara benzetilmesi sonucunda bağ kurma, karşılaştırma yapılmasını sağlamaktadır.
- araştırmacıların bilinen ya da tahmin edilen gerçeklerin ötesinde görülmeyeni görmelerini, detayları fark etmelerini ve ayrıca yeni araştırma sorularının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.
- araştırmacılar tarafından belirlenmesi güç olan soyut tutumların saptanabilmesine ve duyuşsal alana ait verilerin elde edilebilmesine katkı sağlamaktadır.

- ortaya çıkan başlıklar sayesinde üzerinde çalışılan kavram ile ilgili genel bir resim çizilmesini ve buna göre eksik ya da yanlış parçanın belirlenmesini sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi metaforlarla çalışmak gerek çalışmayı yürüten araştırmacılara gerekse katılımcılara pek çok katkı sağlamaktadır. Genel olarak, oluşturulan metaforların araştırmacılara herhangi bir olgu, durum ya da sürece ilişkin bireylerin yaklaşımlarını belirleyerek durum analizi yapmalarını sağladıklarını ve konu ile ilgili gereken önlemlerin alınmasına fırsat sunduklarını söylemek doğru olacaktır.

Bireylerin davranışları algı, bakış açısı, inanç, anlama düzeyi ve tutumları sonucunda şekillenmektedir. Davranışlarda gözlenmek istenen istedik değişimlerin olması için öncelikli olarak bireylerin sözkonusu duyuşsal nitelikleri belirlenmelidir. Örneğin Yalçın (2011) tarafından yapılmış olan bir çalışmada lise öğrencilerinin matematik öğretmeni, matematik öğrenme ve matematik dersinden başarılı olma kavramlarına ilişkin metaforlarının matematik dersine ilişkin başarı ve tutumlarıyla anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkili olduğu; matematik dersine yönelik geliştirilen olumlu metaforların derste başarıyı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğretmenlik mesleği” kavramlarına ilişkin algılarının belirlenmesi sayesinde mesleki yaşantılarına katkı sağlayacak önemli ipuçlarının elde edileceği öngörülmektedir.

Şüphesiz eğitim sistemleri içerisinde belirlenmiş olan hedeflere ulaşmada pek çok faktör yer almakta ancak istenen hedeflerin gerçekleştirilme dereceleri önemli ölçüde öğretmenler tarafından sağlanabilmekte ya da engellenebilmektedir. Öğretmenlerin mesleki algı ve tutumları öğrencilerle geçirecekleri yaşantıları doğrudan etkileyen önemli faktörler arasındadır. Bu özellikler gerek kendi mesleki yaşantıları gerekse yetiştirecekleri birey profili açısından kritik öneme sahiptir. Bu nedenle çalışma sonuçları ile öğretmen adaylarının mesleki algılarının ve mevcut bireysel özelliklerinin belirlenerek, öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlere hangi tutumların kazandırılması gerektiği ayrıca mesleği tercih eden bireylerin sahip olmaları gereken kişisel özellikler ile ilgili dönütler elde edileceği öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğretmenlik” mesleği ile ilgili algılarının belirlenmesidir. Araştırma amacına yönelik olarak aşağıda sunulan sorulara yanıt aranmıştır.

- Sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmenlik mesleği” kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar nelerdir?
- Sınıf öğretmeni adayları tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını 2013-2014 akademik yılı güz döneminde Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı 1.sınıfında öğrenim gören 168 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Form 183 öğretmen adayı tarafından doldurulmuş ancak bunlardan metafor yerine tanımlardan oluşan, metafor kaynağı ya da mantıksal dayanak içermediği belirlenen 15 tanesi değerlendirme sürecine dahil edilmemiştir. Diğer formlar *Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö168* şeklinde numaralandırılmış olup, örneklendirme amacıyla kullanılan veriler bu kodlarla birlikte sunulmuştur. Katılımcılara ilişkin sayısal veriler Tablo1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Sayısal Veriler

	Kız		Erkek		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Katılımcı Öğretmen Adayları	128	76	40	24	168	100

Veri Toplama Aracı

Sınıf öğretmeni adaylarının belirlenmiş olan kavramlara ilişkin metaforik algılarının belirlenebilmesi için 2 adet açık uçlu sorudan oluşan form kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından, formda yer alan “Öğretmen gibidir, çünkü.....” ve “Öğretmenlik mesleği gibidir, çünkü” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. “Gibi” ifadesi ile katılımcıların oluşturdukları metafor kaynağı ile metafor konusu arasında bağ kurmaları, “çünkü” ifadesi ile de oluşturdukları metaforlar için bir “*gereke*” (veya “*mantıksal dayanak*”) sunmaları istenmiştir (Saban, 2009). Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar bir doküman olarak çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının anket formunda yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplar “içerik analiz” tekniği ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Katılımcılar tarafından ortaya koyulmuş olan metaforların analiz edilip yorumlanması, Saban (2008) tarafından ifade edilmiş olan 5 aşamada yürütülmüştür.

1.Adlandırma Aşaması

Bu aşamada, öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına yükledikleri metaforların belirlenebilmesi amacıyla anket formları incelenmiştir. Ortaya koyulan metaforlar alfabetik sıraya göre hazırlanan iki ayrı geçici listede sıralanmıştır. Anket formları içerisinde yer alan metaforların belirgin olarak katılımcılar tarafından ifade edilip edilmediği kontrol edilmiştir.

2.Eleme ve Arıtma Aşaması

Katılımcıların ortaya koymuş oldukları metaforlar bu aşamada gözden geçirilerek parçalarına tek tek ayrıştırılmış; sonrasında diğer metaforlarla olan benzer ve ortak özellikleri bakımından geçici olarak gruplandırılmıştır. Gruplandırma yapılırken metaforların konusu, kaynağı ve metaforların konusu ile kaynağı arasındaki ilişkiler dikkate alınarak analizler buna göre yapılmıştır. Analizler sonucunda, katılımcı öğretmen adaylarının tamamının belirlenen kavramlarla ilgili geçerli metafor üretmedikleri görülmüştür. Sadece tanımlamaların yapıldığı veya herhangi bir metafor kaynağını içermeyen kâğıtlar, belli bir metafordan söz edilmesine rağmen metafor için herhangi bir gerekçenin (mantıksal dayanağın) sunulmadığı kâğıtlar, birden fazla kategoriye ait özellikleri içeren metaforlar ve “mantıksız” veya öğretmen kavramını daha iyi anlaşılmasına herhangi bir katkısı olmayan metaforlar (Saban ve diğerleri, 2006) “zayıf yapılmış metafor” olarak ifade edildiği için buna benzer yanıtları içeren 15 adet anket formu çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Geriye kalan 168 öğretmen adayının vermiş olduğu yanıtlar değerlendirmeye alınarak, çalışma kapsamında söz konusu formlarda yer alan metaforlar kullanılmıştır.

3. Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması

Bu aşamada öğretmen adayları tarafından ortaya koyulan geçerli metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiştir. Her metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen birer örnek metafor ifadesinin de yer aldığı “örnek metafor listesi” oluşturulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmen kavramıyla ilgili olarak 53, öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak ise 62 geçerli metafor ürettikleri belirlenmiştir. Daha sonra bu metaforlar, metaforun konusu ve kaynağı arasındaki ilişki göz önüne alınarak kategorilere ayrılmıştır. Buna göre, öğretmen kavramı için 8, öğretmenlik mesleği kavramı için ise 11 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur.

4.Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Analiz sürecinde gerçekleştirilen ilk üç aşama boyunca araştırmacı tarafından izlenen adımlar bu aşamada detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Süreç açıklanırken, öğretmen adaylarının anket formunda vermiş olduğu yanıtlardan da alıntılar yapılmıştır. Çalışmada izlenen adımların doğruluğunun teyit edilebilmesi, belirlenen metaforlar ile bunlara bağlı oluşturulan kategorilerin doğruluğunun belirlenebilmesi amacıyla bu verilerin de yer aldığı metafor ve kategori listeleri çalışma alanında uzman 3 öğretim üyesi ile paylaşılmıştır. Buna göre, öğretim üyelerinden listede yer alan metaforlar ile kategorileri eşleştirmeleri istenmiştir. Alınan uzman görüşleri sonrasında, örtüşmeyen metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir.

5. Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması

Analizin son aşamasında, öğretmen kavramıyla ilgili olarak belirlenen 53 metafor ve 8 kategori ile öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak belirlenen 62 metafor ve 12 kategori bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin, frekans (f) ve

yüzde (%) değerleri hesaplanarak araştırmacı tarafından açıklanıp yorumlanmaya hazır hale getirilmiştir.

BULGULAR.

Bu bölümde ilk olarak, araştırma sorularına ilişkin elde edilmiş olan genel bulgulara yer verilmiştir. Buna göre anket formlarının analizi sonucunda, öğretmen adaylarınca ortaya konulan metaforlar sunulmuştur. Daha sonra bu metaforların ortak özellikleri bakımından oluşturdukları kavramsal kategoriler, öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlardan örneklerle birlikte verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Ortaya Koydukları Metaforlar

Tablo 2’de öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin metaforları listelenmiştir

Tablo 2
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına Yüklemiş Oldukları Metaforlar

Metafor Adı	f	%	Metafor adı	f	%
1.Ağaç	12	7,08	29.Kardeş	1	0,59
2.Aileden biri	3	1,77	30.Karınca	1	0,59
3.Alım	1	0,59	31.Kek Kalıbı	1	0,59
4.Ampul	2	1,19	32.Kıvılcım	2	1,19
5.Anne	3	1,77	33.Kitap	7	4,13
6.Arama Motoru	1	0,59	34.Kütüphane	3	1,77
7.Atom	1	0,59	35.Makas	1	0,59
8.Ay	6	3,54	36.Manav	1	0,59
9.Baba	2	1,19	37.Mikrodalga Fırın	1	0,59
10.Bahçıvan	1	0,59	38.Mimar	6	3,54
11.Benzin Pompacısı	1	0,59	39.Mum	12	7,08
12.Bereket	1	0,59	40.Nar	3	1,77
13.Besin Kaynağı	1	0,59	41.Oksijen	3	1,77
14.Çiçek	6	3,54	42.Peygamber	2	1,19
15.Çikolata	1	0,59	43.Pusula	4	2,36
16.Çoban	1	0,59	44.Rehber	4	2,36
17.Derviş	1	0,59	45.Rüzgâr	1	0,59
18.Doktor	1	0,59	46.Sanatçı	1	0,59
19.Dost	2	1,19	47.Sosyolog	1	0,59
20.Ebeveyn	11	6,49	48.Su	4	2,36
21.Fener	3	1,77	49.Şems-i Tebrizi	1	0,59

22.Gökyüzü	2	1,19	50.Tasarımcı	1	0,59
23.Güneş	21	12,39	51.Teknik Direktör	1	0,59
24.Harita	2	1,19	52.Uydu	1	0,59
25.Işık	14	8,26	53.Yağmur	1	0,59
26.İlaç	2	1,19			
27.Jenaratör	1	0,59			
28.Kalem	1	0,59			

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin olarak toplam 53 metafor ürettiği görülmektedir. Ortaya koyulan metaforların tamamı olumlu özellik taşımakla birlikte, öğretmen adaylarının çoğunlukla öğretmeni cansız varlıklara benzettiği dikkati çekmektedir. Katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilmiş olan ilk 5 metafor sırasıyla şu şekildedir; güneş (21), ışık (14), mum (12), ebeveyn (11) ve ağaç (11).

Buna göre öğretmen adaylarının benzetme yaparken, çoğunlukla öğretmenin öğrenciye bilgi sunan, ona yol gösterip yönlendiren ve aynı zamanda kişisel gelişimine de katkı sağlayan biri olması özelliklerini göz önüne aldıklarını söylemek doğru olacaktır.

Tablo 2’de verilmiş olan metaforlara göre 8 adet kavramsal kategori oluşturulmuştur.

Kategori başlıkları şu şekildedir;

1. Bilgi Kaynağı Olarak Öğretmen

Bu kategoriye ait 13 metafor bulunmaktadır. Söz konusu metaforlar alfabetik sırasıyla ağaç, âlim, ampul, arama motoru, ay, benzin pompacısı, çiçek, güneş, kalem, kitap, kütüphane, mum, nar şeklindedir. Öğretmen adaylarının ortaya koyduğu metaforlar incelendiğinde, gerek sayısal olarak gerekse ifade edilme sıklığı olarak en fazla metaforun bu kategoride yer aldığı görülmektedir. Buna göre aday öğretmenlerin çoğunluğu tarafından ortaya konan, öğretmen kavramına ilişkin en belirgin özellik olarak öğretmenin bilgi kaynağı olarak görüldüğü söylenebilir. Katılımcılardan alınmış olan yanıtlar şu şekilde örneklendirilebilir;

“Öğretmen güneş gibidir çünkü öğrenciler için sürekli bilgi kaynağıdır. Güneş gibi bitmeyecek aydınlığa, bilgeliğe sahiptir.” (Ö9)

“Öğretmen mum gibidir çünkü o eğitim aşkıyla yandıkça cehaletin karanlıklarını aydınlığa kavuşturur. O mum gibi yandıkça sahip olduğu bilgiler sayesinde öğrencilerinin zihnini aydınlatır.” (Ö1)

“Öğretmen arama motoru gibidir çünkü istediğimiz bilgi ne olursa olsun cevabını onda kolaylıkla ve hızlı bir şekilde bulabiliriz.” (Ö33)

“Öğretmen benzin pompacısı gibidir çünkü bilgi ve deneyimlerini öğrencilerin zihinlerine aktarır. Nasıl benzin olmadan araçlar yoluna devam edemez ise, öğrenciler

için de aynı durum geçerlidir. Öğrenciler de bilgiye ihtiyaç duydukça öğretmenlerden faydalanır.” (Ö56)

2. Motivasyon Kaynağı Olarak Öğretmen

Bilgi kaynağı olma özeliğinden sonra, katılımcılar tarafından en fazla benzetmenin bu kategori başlığında yapıldığı görülmektedir. Buna göre atom, bereket, besin kaynağı, çikolata, gökyüzü, jenaratör, kıvılcım, manav, mikrodalga fırın, oksijen, sosyolog, su, yağmur olmak üzere bu kategoride toplam 13 metafor yer almaktadır. Anket formlarında yer alan yanıtlar incelendiğinde, aday öğretmenlerden biri “*Öğretmen su gibidir çünkü herkesin ilerlemek için bir öğretmene ihtiyacı vardır. İhtiyacımız olan her anda yanımızda onlar vardır. Öğretmenler olmazsa hayatın anlamı olmaz, onlar gittiği her yeri yeşerterek güzellikleri getirir.” (Ö91)* şeklindeki ifadesiyle öğretmenlerin yaşamın her anında insanların ihtiyaç duyacakları, güç aldıkları kişiler olduklarını vurgulamaktadır. Bir diğer öğretmen adayının vermiş olduğu yanıt incelendiğinde, “*Öğretmen çikolata gibidir çünkü zor durumlarda, mutsuz olduğumuz anlardaki ilk dayanaktır.” (Ö129)* ifadesiyle öğretmenlerin öğretim süreçleri dışında da bireyler için güç kaynağı olduğuna değinmektedir. Öğretmeni yağmura benzeten başka bir katılımcı “*Öğretmen yağmur gibidir çünkü her yağmur baharı hatırlatır. Her öğretmen de öğrencilerine baharı getirir.” (Ö152)* şeklinde bir ifade kullanarak öğretmenlerin getirdiği güzelliklerle öğrencileri için birer motivasyon kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

3. Yol Gösterici Olarak Öğretmen

Bu kategoriye ait olarak katılımcı öğretmenler 7 metafor ortaya koymuştur. Bu metaforlar fener, harita, ışık, pusula, rehber, rüzgâr ve uydu şeklinde sıralanabilir. Formlarda yer alan yanıtlar incelendiğinde, katılımcıların öğretmenlerin sahip oldukları bilginin yanı sıra deneyim, hayat görüşü ve yaşam tarzlarıyla öğrencilerin öğrenim ve eğitim hayatları için birer yol gösterici olduğu yönünde görüş bildirdikleri dikkati çekmektedir. Öğretmen adaylarının ifade edilmiş olan metaforlar ve bu metaforlara ilişkin açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir;

“Öğretmen harita gibidir çünkü yolumuzu bulmak için aradığımız her şeyi onda bulabiliriz. Kaybolduğumuz zaman yolumuzu onun sayesinde buluruz” (Ö165)

“Öğretmen rehber gibidir çünkü öğretmen yol gösterir öğrencilerini hayata karşı hazırlar ve ne yönde ilerleyeceğini gösterir.” (Ö82)

“Öğretmen ışık gibidir hayat boyunca yolumuzu aydınlatarak doğru yolda yürümemizi sağlar” (Ö125)

4. Fedakârlık Örneği Olarak Öğretmen

Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin 6 metafor ortaya koymuştur. Bunlar alfabetik sırasıyla anne, baba, derviş, kardeş, karınca ve Şems-i Tebrizi şeklinde sıralanabilir. Metaforlar incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramını başta anne ve baba olmak üzere hayat boyunca bireylerin yaşamlarında kendilerine en çok fedakârlık yapabilecek kişilere benzettikleri görülmektedir. Örneğin bir öğretmen

adayı, “*Öğretmen anne gibidir çünkü tıpkı bir annenin çocuklarını sevip, hayata hazırladığı gibi öğrencilerini hayata hazırlar.*” (Ö76) şeklindeki ifadesiyle öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca göstermiş oldukları fedakârlığın altını çizmektedir. Başka bir öğretmen adayı ise “*Öğretmen kardeş gibidir çünkü iyi-kötü her gününde seninledir ve senin için her şeyi yapmaya hazırdır.*” (Ö145) ifadesiyle öğretmenlerin fedakâr bireyler olduğunu başka bir benzetmeyle ortaya koymak istemektedir. “*Öğretmen derviş gibidir çünkü karşılaşacakları her durumda sabretmesini bilir.*” (Ö167) ifadesi farklı bir öğretmen adayının öğretmen kavramını fedakârlıkla ilişkilendiren bir diğer örnek olarak sunulabilir.

5. Yetiştirici ve Geliştirici Olarak Öğretmen

Katılımcı öğretmen adayları bu kategoriye ait 6 metafor ortaya koymuştur. Oluşturulan metaforlar bahçıvan, kek kalıbı, makas, mimar, sanatçı ve tasarımcı olarak sıralanabilir. Söz konusu metaforlar incelendiğinde öğretmen adaylarının, öğretmenleri öğrencilerinin yaşam boyu gelişimini desteklemekle yükümlü ve onların geleceği noktada sorumluluk sahibi kişiler olarak gördüklerini söylemek doğru olacaktır. Öğretmen adaylarının vermiş olduğu yanıtlar, öğrenci gelişiminde öğretmenlerin kritik bir öneme sahip olduğu görüşünü destekler niteliktedir. Anket formlarında yer alan örnek ifadeler şu şekildedir;

Öğretmen kek kalıbı gibidir çünkü öğrenci onun yaptığı hamurdur ve öğretmenin şeklini alır. İçine koyduğu malzeme de öğretmenin birikimidir. Malzeme ne kadar iyi olursa kek de o kadar lezzetli olur.” (Ö32)

“Öğretmen makas gibidir çünkü elindeki kağıdı dilediği gibi keserek ona istediği şekli veren kişidir.”(Ö66)

“Öğretmen mimar gibidir çünkü her öğrencinin sağlam bir temel oluşturmasını sağlar ve gelecek nesilleri inşa eder.” (Ö88)

“Öğretmen tasarımcı gibidir çünkü onun en önemli eseri öğrencileridir. Bir öğretmen zihninde oluşturduğu tasarımı öğrencisi üzerinde uygulayarak sonuçta bir esere ulaşabilir. Bu eserin değeri öğretmenin tasarım gücüyle doğru orantılıdır.” (Ö121)

6. Lider Olarak Öğretmen

Lider olarak öğretmen kategorisinde 3 metafor yer almaktadır. Bu metaforlar çoban, peygamber, ve teknik direktördür. Sınıf öğretmeni adaylarından alınan yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçleri boyunca öğrencilerine liderlik yapan önemli kişiler olarak görüldüğü dikkati çekmektedir. Örneğin bir öğretmen adayı “Öğretmen teknik direktör gibidir çünkü öğrencilerinin maçı kazanmaları için ne yapmaları gerektiğini belirler ve maç sırasında bile onlara yardımcı olarak kontrolü her zaman elinde tutar.” (Ö59) şeklinde bir ifade kullanarak öğretmenlerin öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için onların hayatlarının düzenlenmesinde önemli sorumlulukları olduğunu belirtmektedir.. Başka bir öğretmen adayı ise “Öğretmen Peygamber gibidir çünkü en doğru olanı bizlere gösterir, davranışlarıyla bize örnek olarak doğru yolu bulmamız için bizlere önder olur.” (Ö18) ifadesini kullanarak öğretmenin peygamberler kadar önemli etkiye sahip liderler olduğunun altını çizerek hem öğretmene vermiş

olduğu değerlerin hem de öğretmenlerin öğrencilerin hayatlarındaki önemin büyüklüğünü ortaya koymak istemektedir.

7. Kişisel Gelişim Kaynağı Olarak Öğretmen

Öğretmen adayları bu kategoriye ilişkin olarak 3 metafor ifade etmiştir. Bu metaforlar dost, ebeveyn ve aileden biri şeklinde sıralanabilir. Katılımcıların bu metaforlar aracılığıyla vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, öğretmeni bireylerin akademik gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerinden de sorumlu olarak gördükleri dikkati çekmektedir. Öğretmen adayları yapmış oldukları benzetmelerle öğretmenleri öğrencilerin en yakınında olan kişilerle ilişkilendirerek onların hayatları üzerindeki psikolojik, ahlaki, karakter etki değerini ortaya koymak istediklerini söylemek doğru olacaktır. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlardan bazıları şu şekilde örneklendirilebilir;

“Öğretmen dost gibidir çünkü öğrenciye doğruyu ve yanlışı, düzeltilmesi gereken davranışını söyler. Bir dost gibi öğrencisinin iyi olması için elinden gelen bütün desteği verir.” (Ö37)

“Öğretmen ebeveyn gibidir çünkü öğrencisini bir anne-baba gibi sahiplenerek onun iyi bir insan olması için elinden geleni yapar. 6 yaşında okula gelen öğrencisiyle yıllar boyunca ilgilenerek, ona ailesi gibi yaklaşır.” (Ö168)

8. Tedavi Edici ve İyileştirici Olarak Öğretmen

Öğretmen kavramına ilişkin belirlenmiş olan son kategoriye ait doktor ve ilaç metaforları olmak üzere 2 metafor bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının bu metaforlar aracılığıyla, öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde ortaya çıkan eksiklikleri ve yanlışlıkları düzeltmede üstlendikleri sorumluluklar üzerinde durdukları görülmektedir. Bir öğretmen adayı “Öğretmen ilaç gibidir çünkü öğrencilerin iyi olabilmesi için öğretmene ihtiyaçları vardır.” (Ö106) ifadesini kullanırken, diğer bir öğretmen adayı ise “Öğretmen doktor gibidir çünkü insanların hayatlarını kurtarır. Fiziksel olarak olmasa da meslek hayatları boyunca harcadıkları emekler sayesinde, öğrencilerinin hayatlarını kurtaran, bitmek üzereyken onları tekrar yaşama döndüren kişilerdir.” (Ö163) şeklinde bir ifade kullanarak ortak bir şekilde öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerin hayatları üzerinde ne derece önemli bir etkiye sahip olduğunun altını çizmektedirler.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Ortaya Koydukları Metaforlar

Araştırmada yanıt aranan bir diğer soru ile katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre anket formunda yer alan ilgili soruya verilmiş olan cevapların analizi sonucunda öğretmenlik mesleğine yönelik olarak 62 geçerli metafor ortaya koyulduğu görülmektedir. Bu metaforlardan 3 tanesinin (ağaç, güneş ve su) öğretmen kavramı için de ifade edilmiş olan ortak metaforlar oldukları dikkati çekmektedir. Söz konusu metaforlardan ağaç metaforu, aynı anlamda kullanılarak bilgiye benzetilmiş ve öğretmenlik mesleğinin bilgi gerektiren bir meslek olduğu vurgusu yine bu kavram aracılığıyla yapılmıştır. Güneş metaforu öğretmen

Tablo 3.
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Kavramına Yüklemiş Oldukları
Metaforlar

Metafor Adı	f	%	Metafor adı	f	%
1-Adalet	1	0,59	33-Heykeltıraşlık	2	1,19
2-Ağaç	9	5,31	34-İhtiyaç	4	2,36
3-Aile	6	3,54	35-İp Cambazlığı	1	0,59
4-Alev	2	1,19	36-Kapı	1	0,59
5-Altın	1	0,59	37-Kaptanlık	1	0,59
6-Anayasa	2	1,19	38-Kutsiyet	5	2,95
7-Annelik	15	8,85	39-Kuyumculuk	4	2,36
8-Aşçılık	1	0,59	40-Meddahlık	1	0,59
9-Aşk	4	3,36	41-Mücadele	3	1,77
10-Atmosfer	1	0,59	42-Nakkaşlık	1	0,59
11-Bahçe	1	0,59	43-Okyanus	5	2,95
12-Bahçivanlık	4	2,36	44-Pasta Ustalığı	1	0,59
13-Baş yapıt	1	0,59	45-Proje	1	0,59
14-Belirsizlik	1	0,59	46-Rehberlik	3	1,77
15-Bilgi Şöleni	1	0,59	47-Saatçilik	1	0,59
16-Bitmeyen Yokuş	1	0,59	48-Sanatçılık	3	1,77
17-Bulmaca	2	1,19	49-Sevgi	6	3,54
18-Bulut	1	0,59	50-Sihirbazlık	1	0,59
19-Çiftçilik	3	1,77	51-Sosyoloji	1	0,59
20-Çinicilik	1	0,59	52-Su	12	7,08
21-Çocukluk	1	0,59	53-Şarap	1	0,59
22-Doğa	1	0,59	54-Tamircilik	3	1,77
23-Doktorluk	1	0,59	55-Tedavi	2	1,19
24-Dostluk	1	0,59	56-Termik Santral	1	0,59
25-Fetih	1	0,59	57-Toprak	12	7,08
26-Futbol	1	0,59	58-Umut	1	0,59
27-Geri Dönüşüm	1	0,59	59-Uzaktan Kumandalı Araba	1	0,59
28-Gökkuşluğu	1	0,59	60-Yangın	1	0,59
29-Güneş	6	3,54	61-Yolculuk	4	2,36
30-Hamallık	1	0,59	62-Zaman	1	0,59
31-Hayat	9	5,31			
32-Hazine	2	1,19			

kavramında bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde yer alırken öğretmenlik mesleği kavramında ihtiyaç kaynağı bir meslek olarak öğretmenlik başlığı altında bulunmaktadır. Su metaforu, öğretmen kavramına yönelik kullanıldığında öğretmenlerin öğrencilerini motive etme yönündeki özelliğini ifade etmek için kullanılmışken, aynı metafordan bu defa mesleğin bireylerin ihtiyaçlarına hitap etmesi özelliğini belirtmek için yararlanılmıştır. Ayrıca öğretmenleri birer bahçivan, doktor ve rehber benzemiş olan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini de de bahçivanlık, doktorluk ve rehberlik yapma işine benzeterek bir önceki kavrama paralel metaforlar ortaya koydukları görülmektedir.

Öğretmen kavramı için olumsuz herhangi bir metafor kullanmamış olan katılımcıların, öğretmenlik mesleği için farklı bir yaklaşım ortaya koydukları dikkati çekmektedir. Öğretmen adayları öğretmenlik mesleğinin kendilerince zor olan meşakkatli ve belirsizlikler içeren yönlerini hamallık, uzaktan kumandalı araba, belirsizlik gibi olumsuz metaforlarla ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin olarak katılımcı öğretmen adayların tarafından yüklenen metaforlar ışığında 14 adet kavramsal kategori belirlenmiştir. Bu kategoriler bazıları öğretmen kavramına ilişkin ortaya konan kategorilerle ortak olduğu için Bu kategoriler bazıları öğretmen kavramına ilişkin ortaya konan kategorilerle ortak olduğu için bu kategorilerin açıklanıp tekrara düşülmemesi adına, kategorilerin ve ilgili metaforların tamamının Tablo4'te sunularak, sadece öğretmen adaylarından alınan farklı görüşlerin örneklendirilmesi yoluna gidilmiştir. Belirlenen kavramsal kategori başlıkları şu şekildedir.

Tablo 4.

Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Kavramsal Kategoriler ve İlgili Metaforlar

Kategori Başlığı	İlgili Metaforlar
1. Zorlu bir meslek olarak öğretmenlik	Bitmeyen Yokuş, Fetih, Hamallık, İp Cambazlığı, Mücadele, Sihirbazlık
2. Çok yönlü bir meslek olarak öğretmenlik	Futbol, Gökkuşluğu, Hayat, Meddahlık, Sosyoloji
3. Değerli bir meslek olarak öğretmenlik	Altın, Başyapıt, Hazine, İhtiyaç, Kutsiyet
4. Sürprizlerle dolu bir meslek olarak öğretmenlik	Belirsizlik, Bulmaca, Zaman, Kapı, Yolculuk
5. İhtiyaç kaynağı bir meslek olarak öğretmenlik	Güneş, Su, Termik Santral, Toprak
6. Kurallı bir meslek olarak öğretmenlik	Adalet, Uzaktan Kumandalı Araba, Anayasa
7. Koruyucu bir meslek olarak öğretmenlik	Doğa, Atmosfer, Aile
8. Gönül mesleği olarak öğretmenlik	Aşk, Çocukluk, Sevgi, Umut
9. İyileştirici bir meslek olarak öğretmenlik	Doktorluk, Tamircilik, Tedavi
10. Fedakârlık mesleği olarak öğretmenlik	Annelik, Dostluk
11. Yol gösterici bir meslek olarak öğretmenlik	Kaptanlık, Rehberlik
12. Bilgilendirici bir meslek olarak öğretmenlik	Ağaç, Alev, Bilgi Şöleni, Geri Dönüşüm, Okyanus, Yangın

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin olarak belirlenen kavramsal kategorilerden son 4 madde öğretmen kavramına yönelik belirlenen kategorilerle ortaktır. Buna göre öğretmen adaylarının, gerek öğretmenlerin gerekse öğretmenlik mesleğinin bireylere bilgi sağlaması, yol göstermesi, onların mevcut

durumlarını iyileştirmesi ve fedakarlık gerektiren bir kavram olması yönlerinden ortak noktalar içerdiği görüşünde oldukları söylenebilir. Tabloda yer alan diğer 9 madde ise katılımcıların mesleğe yönelik ifade etmiş oldukları farklı unsurlar oldukları görülmektedir.

Bu kategoriler ve ilgili metaforlara örnekler şu şekilde sıralanabilir;

1. Zorlu bir meslek olarak öğretmenlik

Katılımcıların tarafından ortaya konulan 7 metafor incelendiğinde, öğretmen adaylarının olumsuz anlam içeren ifadelerinin bu kategoride bir araya geldiği dikkati çekmektedir. Örneğin “*Öğretmenlik mesleği hamallık gibidir çünkü okullarda bütün sorumluluk öğretmenlerin üzerindedir. Öğretmenlik sadece ders anlatıp çıkmak değil, yeri geldiğinde okulun hizmetlisi, müdürü, velisi olmak demektir.*” (Ö87) şeklinde bir ifade kullanmış olan öğretmen adayı öğretmenlik mesleğinin geniş görev tanımı ve sorumluluklarına atıfta bulunmaktadır. Diğer bir öğretmen adayı ise “*Öğretmenlik mesleği bitmeyen yokuş gibidir çünkü hayat boyu devam eder. Sürekli olarak zorluklara rağmen yokuşu çıkmak için emek harcamak ve pek çok kişiyi yokuşta taşımak gerekir.*” (Ö123) gibi bir ifade kullanarak, öğretmenliği zorluklarla mücadele etmenin dışında, başkalarına da bu süreçte yardım edilmesi gereken bir meslek olarak tanımlamaktadır.

2. Çok yönlü bir meslek olarak öğretmenlik

Bu kategoriye ilişkin ortaya konulan metaforlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini birbirinden bağımsız farklı unsurları içeren kompleks bir süreç olarak gördüğü söylenebilir. Örneğin bir katılımcının “*Öğretmenlik mesleği hayat gibidir çünkü hem iyidir hem kötü. İçinde her şeyi barındırır ve size gerçekleri öğretir.*” (Ö42) şeklinde ifadesiyle öğretmenlik mesleğinin zorluklarından ve güzelliklerinden bir arada bahsettiği görülmektedir. “*Öğretmenlik mesleği futbol gibidir çünkü değişik mevkileri vardır. Maçı kazanmak için antrenör de olabilirsiniz forvette de oynayabilirsiniz*” (Ö65) diyen bir katılımcı ise öğretmenlik mesleği boyunca bireylerin farklı konumlarda eğitim kazanımlarına ulaşmak için çalışabileceğinden bahsetmektedir.

3. Değerli bir meslek olarak öğretmenlik

Bu kategoriye ait metaforlar incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğini olumlu niteliklere sahip kavramlarla ilişkilendirdiği görülmektedir. Bir öğretmen adayı “*Öğretmenlik mesleği altın gibidir çünkü değerinden hiçbir zaman kaybetmez aksine gün geçtikçe değer kazanır.*” (Ö60) şeklinde bir ifade kullanarak mesleğe yönelik olan bakış açısını ortaya koymaktadır. “*Öğretmenlik mesleği kutsiyet gibidir çünkü en onurlu ve yüce özellikler bu meslekte yer almaktadır.*” (Ö19) diyen bir diğer katılımcı da benzer şekilde mesleğe yönelik olumlu duygularını ve verdiği değeri net bir şekilde ortaya koymaktadır.

4. Sürprizlerle dolu bir meslek olarak öğretmenlik

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ilişkin ortaya koydukları metaforlar incelendiğinde hem olumlu hem de olumsuz anlamları içeren birtakım benzetmelerden yararlandıkları görülmektedir. Örneğin “*Öğretmenlik mesleği bulmaca gibidir çünkü meslek hayatınız boyunca ne gibi soru ve sorunlarla karşılaşacağınız bilemezsiniz. Bazen tek başınıza yanıt bulamayacağınız sorularla karşılaşabileceğiniz gibi cevabını kolaylıkla bulacağınız sorular da meslek hayatınızda sizi bulacaktır.*” (Ö84) cümlelerini kullanan bir öğretmen adayı öğretmenlik mesleğinin bireylere nasıl yaşantılar sağlayacağı net olmadığı ve öğretmenlerin birtakım tecrübeler edinirken zorluklar yaşayabileceği düşüncesinde olduğu için bu mesleği bulmacaya benzetmektedir. Öğretmenlik mesleğini kapıya benzeten diğer bir katılımcı ise “*.....çünkü o kapı aralandıkça yeni şeyler keşfedersiniz ve kapıyı açtığınız zaman kimle ya da neyle karşılaşacağınız bilemezsiniz.*” (Ö66) şeklinde bir ifade kullanarak benzer şekilde meslek yaşantısının öğretmenlere neler getirebileceğinin net olmadığını ifade etmektedir.

5. İhtiyaç kaynağı bir meslek olarak öğretmenlik

Öğretmen adaylarının bu kategoriye ait 4 metafor güneş, su, termik santral ve toprak olmak üzere 4 adet metafor ortaya koydukları ve bu metaforlardan 2 tanesinin öğretmen kavramı için kullanılmış olan metaforlar arasında yer aldığı görülmektedir. Bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde yer alan “güneş” metaforu ile motivasyon kaynağı olarak öğretmen kategorisinde kullanılan “su” metaforu söz konusu olan 2 metafordur. Öğretmen adayları bu metaforlara yükledikleri farklı anlamlarla, bu defa öğretmenlik mesleğinin tüm bireylerin ihtiyacına hitap eden bir meslek olma özelliği üzerinde dikkati çekmektedir. Örneğin “*Öğretmenlik mesleği su gibidir çünkü o çağladıkça gönüller ve fikirler berraklaşır, eğer o pınar kurursa yaşam kurur.*” (Ö113) diyen bir katılımcı bu mesleğin insan yaşamı için ne derece önemli olduğunun altını çizmektedir. “*Öğretmenlik mesleği toprak gibidir çünkü içinde hayat vardır. Yeni filizler öğretmenlik mesleği sayesinde yeşerecek ve çorak topraklar yeşerecektir. Toprak olmadıkça tohumların yeşermesi mümkün olmadığı gibi öğretmenlik mesleği olmadıkça insanların yetişmesi mümkün olmayacaktır.*” (Ö158) ifadesi de yine öğretmenlik mesleğinin yeni nesillerin yetişmesi için ihtiyaç duyulan bir meslek olduğu görüşünü destekleyen bir diğer açıklamadır.

6. Kurallı bir meslek olarak öğretmenlik

Bu kategori başlığında 3 metafor yer almaktadır. Katılımcılar öğretmenlik mesleğini adalet, uzaktan kumandalı araba ve anayasaya benzetererek bu mesleğin gerçekleştirilmesi sürecinde uyulması gereken belli bir takım kurallar olduğunu belirtmektedir. İlgili metaforlara ilişkin açıklamalar incelendiğinde genel olarak katılımcıların bu kurallara ilişkin hem olumlu ve hem de olumsuz bir yaklaşım sergiledikleri dikkati çekmektedir. Bu açıklamalar şu şekilde örneklendirilebilir;

“*Öğretmenlik mesleği adalet gibidir çünkü adaleti sağlamak için uyanız gerekenler bellidir. Öğretmenlik mesleğinde de adaleti sağlamak ve bunun içinde belirlenmiş olan kurallara uymak zorundasınızdır.*” (Ö91)

“Öğretmenlik mesleği uzaktan kumandalı araba gibidir çünkü yöneticilerin söyledikleri direktifler ve kurallara uymak zorunluluğu vardır. Öğretmenler bu meslekte kendi istediklerinden çok söylenenleri yapmak zorundadır.” (Ö76)

“Öğretmenlik mesleği anayasa gibidir çünkü bazı kurallar çerçevesinde yürütülmek zorundadır. Ayrıca anayasa gibi düzenlenmesi gereken bölümleri vardır.” (Ö103)

7. Koruyucu bir meslek olarak öğretmenlik

Katılımcılar tarafından bu kategori başlığında 3 metafor kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini doğa, atmosfer ve aile kavramlarına benzeterek bu mesleğin koruyucu özelliğine ilişkin birtakım açıklamalar yaptıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarınca ifade edilmiş olan metaforlar aşağıda örneklendirilmektedir;

“Öğretmenlik mesleği atmosfer gibidir çünkü atmosferin dünyayı kapsadığı gibi eğitim-öğretim süreçlerini kapsar. Dünyayı zararlı ışıklardan koruyan atmosfer gibi öğrencilerini koruyan bir meslektir.” (Ö34)

“Öğretmenlik mesleği doğa gibidir çünkü öğrenciler için bir güvenli yaşam alanını oluşturur. Canlıların doğada barındıkları gibi öğrenciler öğretmenlerine sığınır ve öğretmenlik mesleği sayesinde tüm insanlar huzur içinde yaşarlar.” (Ö49)

“Öğretmenlik mesleği aile gibidir çünkü her zaman öğrencilerinin yanında ve arkasındadır. Öğrencilerini kötülüklerden koruyan, onlara sığınacakları bir liman sunan bu meslekte olan aynı şeyler ailede de görülür.” (Ö28)

8. Gönül mesleği olarak öğretmenlik

Öğretmen adayları bu kategoriye ait aşk, çocukluk, sevgi ve umut olmak üzere 4 metafor ortaya koymuştur. Söz konusu metaforlar incelendiğinde katılımcıların öğretmenlik mesleğinin duyuşsal boyutu üzerinde durdukları ve kullandıkları benzetmelerde buna yönelik atıflarda buldukları dikkati çekmektedir. Örneğin “Öğretmenlik mesleği annelik gibidir çünkü içinde şefkat, sevgi, hoşgörü ve sabır vardır.” (Ö55) diyen bir öğrenci bu mesleğin annelik ile benzerlikleri arasında bir bağ kurmaktadır. “Öğretmenlik mesleği aşk gibidir çünkü aşk gibi karşılıksız olarak tutkuyla ve zevkle, öğretmeyi sevdiği için yapılır.” (Ö157) diyen başka bir öğretmen adayı öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için gerekli olan birtakım duyguların altını çizmektedir. Öğretmenlik mesleğini çocukluğa benzeten bir katılımcı ise “.....çünkü çocukluk gibi en saf ve temiz duygularla yapılmalıdır. Çocuklar gibi karşılıksız seven ve tutkuyla bağlanan kişilerin yapabileceği bir meslektir.” (Ö139) şeklinde bir gerekçe kullanarak benzer şekilde bu mesleğin gerektirdiği duyuşsal özelliklerin gerekliliğinden bahsetmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Kelime itibari ile eğretileme, benzetme, istiare, mecaz anlamları başta olmak üzere pek çok farklı anlamı bulunan metaforlar günlük hayatta ifade edilmek istenen pek çok sözcüğe karşılık gelebilecek kapsamda olan; bilinmek ya da söylenmek istenenin en

pratik, yaratıcı ve kalıcı yoldan ifade edilmesine yardımcı olan sözcüklerdir. Bu çalışma ile sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğretmenlik mesleği” kavramlarına ilişkin metaforik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Elde edilmiş olan bulgulara göre öğretmen adayları öğretmen kavramına ilişkin 53, öğretmenlik kavramına ilişkin olarak ise 62 adet geçerli metafor ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına yüklemiş oldukları metaforların, bilgi kaynağı olarak öğretmen, fedakarlık örneği olarak öğretmen, kişisel gelişim kaynağı olarak öğretmen, lider olarak öğretmen, motivasyon kaynağı olarak öğretmen, tedavi edici ve iyileştirici olarak öğretmen, yetiştirici ve geliştirici olarak öğretmen ile yol gösterici olarak öğretmen olmak üzere 8 kategori başlığı altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ocak ve Gündüz’ün (2006) 362 öğretmen adayı ile yürütmüş oldukları çalışma sonuçları incelendiğinde, katılımcılar tarafından ortaya konulan metaforlar ve ilgili 12 kavramsal kategori içerisinde yer alan bilgi kaynağı öğretmen, fedakar öğretmen, gelişim unsuru öğretmen kategorilerinin çalışma sonuçları ile ortak olan başlıklar olduğu dikkati çekmektedir.

Elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmen kavramına yüklenen metaforlar içerisinde en fazla metaforun bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Saban’ın (2006) sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramın yönelik metaforik algılarının belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışma sonuçları incelendiğinde, bu çalışmada da benzer şekilde katılımcıların en fazla metaforu bilgi sağlayıcı olarak öğretmen kategorisinde üretmişlerdir. Ayrıca katılımcılar tarafından ortaya koyulan metaforların tekrar edilme oranları incelendiğinde ise yine bu kategoride yer alan güneş (%12,39) ve mum (%7,08) metaforları ile yol gösterici ve yönlendirici olarak öğretmen kategorisinde yer alan ışık (%8,26) metaforunun en sık ifade edilmiş olan 3 metafor olduğu belirlenmiştir. Ekiz ve Koçyiğit’in (2013) sınıf öğretmenleri ile yürütmüş oldukları çalışma sonuçlarına göre, bu metaforlardan güneş ve mum metaforlarının, benzer şekilde enerji ve bilgi kaynağı olarak öğretmen kategorisinde ortaya koydukları görülmektedir. Yine aynı şekilde 8 kategori başlığı altındaki metaforların öğretmen adaylarınca ifade edilme sıklıklarına göz önüne alındığında; bilgi kaynağı olarak öğretmen, motivasyon kaynağı olarak öğretmen ve yol gösterici olarak öğretmen kategorilerinin katılımcılarca en sık ifade edilmiş olan metaforların yer aldığı ilk 3 başlık olarak belirlenmiştir.

Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik kavramsal algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre katılımcılar tarafından ortaya konan metaforlar zorlu bir meslek olarak öğretmenlik, çok yönlü bir meslek olarak öğretmenlik, değerli bir meslek olarak öğretmenlik, sürprizlerle dolu bir meslek olarak öğretmenlik, ihtiyaç kaynağı bir meslek olarak öğretmenlik, kurallı bir meslek olarak öğretmenlik koruyucu bir meslek olarak öğretmenlik, gönül mesleği olarak öğretmenlik, iyileştirici bir meslek olarak öğretmenlik, fedakârlık mesleği olarak öğretmenlik, yol gösterici bir meslek olarak öğretmenlik ve bilgilendirici bir meslek olarak öğretmenlik olmak üzere 11 başlık altında toplanmıştır. Gür (2012)’ün yapmış olduğu çalışma bulguları incelendiğinde, oluşturduğu kavramsal kategoriler içerisinde yer alan “fedakâr öğretmen” başlığının belirlenmiş olan bu başlıklar içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik kavramsal kategoriler içerisinde en fazla metaforun zorlu bir meslek olarak öğretmenlik başlığı altında ortaya konulmakla birlikte, fedakarlık mesleği olarak öğretmenlik kategorisinde yer alan “annelik”

metaforunun (%8,85) öğretmen adaylarınca en sık ifade edilmiş olan metafor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu metafordan sonra en sık tekrarlanan ilk iki metafor olan toprak (%7,08) ve su (%7,08) metaforlarının her ikisinin de ihtiyaca yönelik bir meslek olarak öğretmenlik kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Kavramsal kategoriler metaforların tekrar edilme sıklıkları açısından sıralandığında, öğretmenlik mesleğinin ihtiyaç kaynağı, yetiştirici ve bilgilendirici bir meslek olma özelliklerinin katılımcılar tarafından ön planda tutulduğunu söylemek doğru olacaktır.

Öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğretmenlik mesleği” kavramına yüklemiş oldukları metaforlar bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında; bireylerin bilgilendirilmesi ve onlara yol gösterilmesi ile eğitim-öğretim süreçleri aracılığıyla öğrencilerin eksik ve yanlışlarının giderilmesi gibi özelliklerin her iki kavram için ortaya konulmuş olan ortak unsurlar olduğu dikkati çekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının, gerek öğretmenlerin gerekse bu mesleki sürecin fedakârlıktan uzak olamayacağı düşüncesinin hakim olduğu görülmektedir. Öğretmen kavramına yönelik metafor ve başlıkların tamamı olumlu ifadeler içermekle birlikte bu algının öğretmenlik mesleğinde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleğin muhtemel zorluklarının dışında, ortaya çıkabilecek beklenmedik olası beklenmedik durumları da içermesinin yanısıra bu mesleğin dışına çıkılması mümkün olmayan kurallara sahip olması yönünden birtakım olumsuzlukları da içerdiği görüşünde oldukları dikkati çekmektedir.

Bilindiği gibi toplumsal niteliğin artırılarak istendik bir yapıya ulaştırılmasında ve oluşturulan bu toplumsal yapının devamlılığının sağlanmasında öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin yadsınamayacak bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenden ötürü değişen ve gelişen dünya ile birlikte toplumların öğretmenlere yükledikleri mesleki özelliklerin yanı sıra onlardan beklentileri de farklılaşmaktadır. Öğretim görevleri başta olmak üzere eğitim ve yönetim açısından da yasal yükümlülükler içeren bu meslek, aslında ifade edilmemiş olan pek çok olmazsa olmazı da kapsamaktadır. Söz konusu bu durum aslında öğretmenlik mesleğinin diğer meslek alanlarından ayrılmasına neden olan en temel özelliğini oluşturmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının genel olarak öğretmen kavramına yönelik olumlu bir algı içerisinde olduklarını ancak bir öğretmende bulunması gereken temel özelliğin bilgi aktarımı olduğu yönünde eksik bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Şüphesiz günümüzde öğretmenlerin bireylere zihinlerinde hazır olan bilgiyi aktaran kişiler olmaktan öte onlara bilgiye ulaşmada kılavuzluk eden rehberler olarak görülmesi gerekmektedir. Eğitim-öğretim süreçleri için planlanan etkinliklerin bu anlayış çerçevesinde yürütülmesi değişen öğretmen profilinden beklenen temel özellikler arasında yerini almış bulunmaktadır. Bu nedenden ötürü eğitim fakültelerinde yetişmekte olan öğretmen adaylarının da söz konusu özelliklere sahip öğretmenler olarak yetişmesi önem taşımaktadır.

Bilginin hızla yayıldığı ve yine aynı hızla eskidiği bir dünya içerisinde güncel bilgiye sahip olmak elbette ki günümüzde bilgiye önem veren tüm bireyler için gerekli olan bir özelliktir. Bu özelliğin, temel görevi bireylerin doğru bilgiye ulaşmada yardımcı olma olan öğretmenlerde de bulunması kritik derecede önem taşımaktadır. İfade edilmiş olan gerekçeden ötürü, öğretmen adaylarınca ortaya konulan metaforlara göre öğretmenlerin “araştıran, sorgulayan, bilgiyi yorumlayan ve değiştiren” kişiler olma özelliğinin katılımcılarca göz ardı edildiği söylenebilir. Oysaki var olan bilgiyi ne

sunan ne de o bilgiye ulaştırmada öğrencilerine yardımcı olan öğretmenler günümüz eğitim dünyası için yeterli olmayacaktır.

Öğretmenlik mesleğinin şüphesiz en temel özelliklerinden biri fedakarlık ve gönüllülük gerektiren bir uzmanlık alanı oluşudur. Katılımcılardan alınan yanıtlar incelendiğinde, aday öğretmenlerin bakış açılarının bu görüşe paralel olduğu söylenebilir ancak meslek hayatları boyunca karşılaşılabilecekleri muhtemel engelleri sıklıkla ifade etmiş olmaları öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilecek birtakım algılara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu nedenden ötürü, katılımcıların da belirttiği gibi mesleğe gönül vermiş fedakar öğretmenlerin yetişmesi istendik olmayan durumlarla baş edilebilmesi açısından önem taşımaktadır. Aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek bir diğer etken olarak ise mesleğin değiştirilemez ve sınırlılıklara neden olan kanuni dayanaklarının olduğu yönündeki düşünceleridir. Yasal olmayan uygulamaların hiçbir öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi mümkün olmamakla birlikte öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde birtakım inisiyatifleri kullanarak süreci bireyler için en verimli hale getirebilmeleri de gerekmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının meslek yaşantıları boyunca uymaları gereken kuralları ezberletmek yerine etkin kararlar alabilen ve içinde buldukları süreçleri olumlu yönde değiştirebilen öğretmenler olarak yetiştirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çalışmada elde edilmiş olan tüm bu sonuçlar ışığında, şu öneriler getirilebilir;

- 1) Öğretmen adaylarının ortaya konulan metaforlar sonucunda belirlenmiş olan eksikliklerin giderilebilmesi ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirilebilmesi amacıyla başta öğretmenlik uygulaması dersi olmak üzere eğitim fakültelerince sunulan pedagoji derslerinin içeriği ve sunumu düzenlenebilir.
- 2) 1. Sınıfta öğrenimlerine devam eden sınıf öğretmeni adaylarının katılımıyla yürütülmüş olan bu çalışma farklı sınıf seviyelerinde ve/veya farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilip bu kişilerin metaforik algıları belirlenebilir. Bu şekilde farklı katılımcıların algıları arasındaki benzerlik/farklılıkların karşılaştırılması mümkün olacaktır.
- 3) Mesleğe adım atmış ve halen çalışmakta olan öğretmenlerin de benzer şekilde metaforik algılarının belirlenmesi ile mesleki tutumları belirlenebilir. Elde edilecek olan bulguların, mesleki başarı ile tutum arasındaki doğrusal orantıdan ötürü gerekli önlemlerin alınması ve bakış açısı oluşturması açısından önem taşımaktadır. Bu bulgular ayrıca meslek öncesi ve meslek içerisindeki algıların karşılaştırılması için de kullanılabilir.
- 4) Eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan diğer paydaşlar (öğrenci, yönetici, denetmen, veli vb.) da benzer çalışmalar yürütülerek öğretmene ve öğretmenlik mesleğine yönelik geniş bir bakış açısının belirlenmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, M. Apak, Ö. Ve Polat, S. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademisyen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 57-78.
- Aksan,D. (1998). *Dilbilim Seçkisi: Günümüz Dilbilimiyle İlgili Yazılardan Çeviriler*, Türk Dil Kurumu, Ankara.
- Aydın,İ.S. ve Pehlivan,A. 2010. Türkçe öğretmen adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar, *Turkish Studies*, 5(3), 812-842.
- Cerit,Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (4), 693-712.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 269-283.
- Ekiz, D. ve KOÇYİĞİT, Z. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının belirlenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 2013.
- Gür, H. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği ile ilgili metaforları: Kosova örneği, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 7(3), 885-897.
- LAKOFF, G., JOHNSON M. (2005). *Metaforlar Hayat Anlam ve Dil*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor*. (Çev: G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1998). *Öğretmenliğin üç yönü*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Ocak, Gürbüz ve Gündüz, M.(2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,8(2), 293-311.
- Pipen, T. (2001). Metaphors and organizational identity in the Italian public services *Scandinavian Journal of Management*, 16, 391-409.
- Saban, A, Koçkeber,B.N ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2),461-522.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban,A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 55, 459-496.
- Sticht, T. G. (1993). Educational uses of metaphor, in A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*, (pp. 621-632), Cambridge: Cambridge University Press.
- Spafford, C.S.ve diğerleri.(1998). *The Cyclopedic Education Dictionary*. London:Delmar Publishers.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yalçın, M.O. ve Eren, A. (2011). Lise öğrencilerinin matematik dersine ilişkin metaforları, tutumları ve başarıları: ilişkiel bir analiz, 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

İletişim/Correspondence

Dr. Emine Seda KOÇ
Kastamonu Üniversitesi
Kastamonu-Türkiye
eseda61@hotmail.com

Investigation of University Students' Internet Addiction in Terms of Several Variables (Inonu University Sample)

Mustafa Akdağ

Inonu University, Education Faculty

Birsen Şahan Yılmaz

Inonu University, Education Faculty

Uğur Özhan

Inonu University, Education Faculty

İsmail Şan

Inonu University, Education Faculty

Abstract

Internet has spread to every area of our lives with the progress of technology and ceased to be a privileged service that can be accessed only with computers and in internet cafes. The widespread use of the internet also brings about many problems. Internet addiction is caused to occur depends on failure to set the time spent at the computer and individual's inability to control him/herself on using the internet. Internet addicted individuals confront with the problems such as psychological, social and academically as well as physical problems. In this study, the prevalence of internet addiction among college students and differentiation conditions of internet addictions according to several variables was analyzed. Statistical analysis of the data obtained via Internet Addiction Scale Kruskal Wallis H- test and Mann Whitney U-test were used. At the end of the study, the majority of students' internet addiction level was found to be "low" level. While significant differences were observed in the internet addiction levels of students according to the gender, perception of academic achievement, course attendance, daily internet usage time, places connected to the internet, connect to the internet by phone, whereas no significant differences observed according to the type of education and income level of families.

Key words: *Internet addiction, college students, internet usage*

SUMMARY

Purpose

The purpose of this study is to determine the internet addiction levels of college students and whether there is a difference between internet addiction level of students according to their gender, perception of academic achievement, course attendance, daily internet usage time, places connected to the internet, connect to the internet by phone,

living place, type of education and income level of families. In addition, the frequency of use of various internet services has been examined.

Methods

This research is a comparative descriptive study in type of survey models of relational model. The universe of study is the college and faculty students (n = 13,689) teaching in all classes at the undergraduate level of Inonu University. Accordingly 1325 students were selected as a sample group through stratified sampling from eight faculties and a college. Data were collected at the end of the spring semester of the 2011-2012 academic year. "Internet Addiction Scale" was used as a data collection tool which is designed by Hahn and Jerusalem, and adapted to Turkish by Şahin and Korkmaz (2011). Three subscale and 19 items is located in the scale. In this research Cronbach Alpha values of the subscales has been calculated between 0.916 and 0.848, and value of total scale has been calculated as 0.935. Items are five point likert scale ranked between "always" (5) and "never" (1). Non-parametric statistics was used in the analysis of data besides descriptive statistics such as percentage and frequency.

Results

The average scores of the students' internet addiction level were found to be low levels both for the sum of the total scale and sub scales. Indeed, the overall internet addiction level was low for the majority of students (83.6%). Students who have high internet addiction level were very small proportion (1.3%). The average order values of total and sub-dimensions of the scale were higher for male students than the girls'. According to the analysis the difference between average order values of total and sub-dimensions of the scale were statistically significant in favor of male students.

Students' internet addiction average order values of total and sub-dimensions of the scale levels have been significantly differentiated according to the variable of course attendance ($X^2_{(3)}=41.63$, $p<.05$). As a result of the analysis to determine whether the students' internet addiction level have changed or not according to the daily internet usage time significant differences were obtained from the total and the three dimensions of the scale. According to the places connected to the internet, the average value of the total and sub dimensions of the internet addiction scale levels of the students who connected the internet in the dormitories was significantly higher than those connected to the internet in the school, home, workplace and internet cafe. Students' addiction level was significantly differentiated with sub dimensions and total values of the scale according to the connection to the internet by mobile phone ($U=172422.50$, $p<.05$).

According to the place of residence, significant differences were obtained between the living with their families and living in the private dormitories in the sub dimension of "loss of control" in favor of staying in the dormitories. There were not any differences between the student internet addiction levels of the students according to the type of education and family income level. Students mostly use the internet to "access to current news".

Discussion

Although the vast majority of the college students' internet addiction level is "low", a considerable amount of "medium" level (15.1%) suggests that this group is "high" risk of addiction. It can be explained by social roles that attributed to the men who are more addicted to the internet than women. For men being more dominant and aggressive, and for women being more dependent and quiet are acceptable behaviors by Turkish society. There is negative correlation between internet addiction and perception of academic achievement and course attendance. Sleep disorders and concentration difficulties are adversely affected the addicted students' academic success and classroom attendance because of the time spending on the internet till the late hours. It can be said that there is a positive correlation between the times spending on the internet and internet addiction level.

Internet addiction levels of the students who connect the internet from school, home, work, and internet cafes are higher than those connected the internet from dormitories. It is thought to be the result of those students can spend for a long time on the internet and can reach the internet easily without being checked in the dormitories. Connecting to the internet via phone can be seen as a reason of increasing internet addiction. Ease of use, portability and being able to connect to the internet without a computer increase the utilization rate of mobile phones. Especially the information shared on social networks instantly is transmitted to mobile phones leads to control of this page continuously by mobile phone users. When the subject is examined in terms of where students live in, staying in private dormitories appear more addicted at the sub dimension of "loss of control" can be explained by lacking of parental supervision and prevalence of internet services in these places. Not to change of students' addiction level according to the type of education and family income may be related with especially internet services being offered to all students without any distinction in university settings.

Conclusion

The vast majority of college students' internet addiction level is "low". Students' internet addiction levels are significantly differentiate according to their gender, perception of academic achievement, course attendance, daily internet usage time, places connected to the internet, connecting to the internet with the phone, no difference was obtained according to type of education and family income level. It is concluded that students use to internet mostly in order to access to current news, communication / chat and fun. Due to high internet addiction scores of individuals who access to internet easily and having facilities debriefing can be made to fit the purpose of the internet and computer. Support groups can be provided for the individuals who are at risk of internet addiction by means of forming psycho-education groups based on cognitive behavioral approaches.

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (İnönü Üniversitesi Örneği)

Mustafa AKDAĞ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Birsen ŞAHAN YILMAZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Uğur ÖZHAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İsmail ŞAN
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özet

Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte internet yalnızca bilgisayarlarla ve internet kafelerde erişilebilecek ayrıcalıklı bir hizmet olmaktan çıkmış olup, hayatımızın her alanına yayılmıştır. Ancak, bilgisayar başında geçirilen zamanın ayarlanamaması ve bireyin internet kullanma konusunda kendisini kontrol edememesi gibi nedenler internet bağımlılığının oluşmasına yol açmaktadır. İnternet bağımlısı bireyler fiziksel sorunların yanı sıra psikolojik, sosyal ve akademik yaşamlarında da sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri ve bunların çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumları incelenmiştir. İnternet Bağımlılık Ölçeği ile elde edilen verilerin istatistiksel analizinde Kruskal Wallis H-testi ve Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrencilerin büyük çoğunluğunun internet bağımlılıklarının “düşük” düzeyde olduğu görülmüştür. İnternet bağımlılıklarında cinsiyet, akademik başarılarını algılayışları, derslere devam durumu, günlük internet kullanım süresi, internete bağlanılan yer, internete telefonla bağlanma değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmüşken; öğretim türü ve ailelerin gelir düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklara rastlanmamıştır.

Anahtar Sözcükler: *İnternet bağımlılığı, üniversite öğrencileri, internet kullanımı*

GİRİŞ

İnternet, 21. yüzyılın iletişim araçları, bilgi kaynakları, eğlence kaynakları, ticaret kaynakları arasında yerini almasıyla, insan yaşamındaki pek çok geleneksel iletişim araçları, bilgiye erişim yöntemleri, eğlence türleri ve ticari amaçlı aktiviteler şekil değiştirmiştir. Bu durum özellikle genç nesil ve toplum üzerinde olumlu ve olumsuz etkilere neden olmuştur. İnternetin insanların mutluluk ve refahı için avantaj mı dezavantaj mı olduğu tartışıla dursun, internet kullanan kişi sayısı gün geçtikçe artış göstermiştir (Tarcan, 2005: 3). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2013) tarafından yapılan araştırmaya göre evden internete erişim imkânı olan hane oranı 2007 yılında %

19,7'iken, 2013 yılında % 49,1'ye yükselmiş, düzenli olarak internet kullananların oranının ise % 39.5 olduğu görülmüştür.

İnternet kullanımının olumlu yönleri olduğu kadar, olumsuz yönleri de bulunmaktadır. Bireyler bilgisayar ve internet kullanmanın özellikle analitik, akıl yürütme becerilerini ve çeşitli teknolojik alanlarda bilgilerini artırdığını, yazma becerilerini geliştirdiğini, eğitimlerinde kendilerine faydalı olduğunu ve hatta daha iyi iş imkânlarına erişmelerini sağladığını belirtmektedir. Bunun yanı sıra bu bireyler sosyal ortamlarda yaşadıkları kaygının birçoğunu sanal ortamda yaşamadıkları için kendilerine olan güvenlerinin arttığı, bir kısmı ise gerçek yaşamda elde edemediği sosyal ortama internet aracılığıyla ulaştıkları görüşündedirler (Bremer ve Rauch, 1998; Shotton, 2005: 204-211).

İnternet bağımlılığı kavramı ilk olarak 1996 yılında Goldberg (Akt.: Üneri ve Tamdır, 2011) tarafından kullanılmış ve Young (1996)'ın yaptığı çalışma sonucunda literatüre girmiştir. Kullanıcının online kullanım kontrol yeteneğini, ilişkisel, mesleki ve sosyal problemlere neden olacak derecede etkileyen klinik bir rahatsızlık (Young, 2007a) olarak tanımlanan internet bağımlılığı; problemlili internet kullanımı (Davis, Flett, ve Besser, 2002), patolojik internet kullanımı (Davis, 2001) gibi farklı kavramlarla açıklanmakla birlikte, bunların hepsinde benzer özellikler bulunmaktadır. İnternet kullanmadan geçirilen zamanın anlamsız gelmesi, internete bağlanma konusunda bireyin kendini durduramaması, internet kullanılmadığı zamanlarda aşırı sinirlilik ve saldırganlık halinin olması, niyet edilen zamandan daha fazla internete bağlı kalınması, internete bağlı kaldığı süreyi gizlemek için bireyin aile üyelerine, terapistine ya da başka bireylere yalan söylemesi ve bireyin problemlerinden (çaresizlik, suçluluk, kaygı, depresyon gibi) kaçmak için rahatlama yolu olarak interneti kullanması internet bağımlılığının belirtileri arasında yer almaktadır (Young, 1996; Young, 2004;).

İnternet kullanım oranının dünya genelinde artması ve internet başında geçirilen zamandaki artış, bireyleri "internet bağımlılığı" problemiyle karşı karşıya getirmiştir. İnternet yaşamın birçok alanında yerini almış ve birçok açıdan kolaylık sağlamış olmasına rağmen, bilgisayar başında geçirilen zamanın ayarlanamamasına bağlı olarak, fiziksel sorunların yanı sıra sosyal ilişkilerde sorunlar yaşanmaya başlanmıştır. Bireyler iş başında geçirmeleri gereken zamanlarını bilgisayar başında geçirdikleri için işlerinde, bir kısmı ise yeterince zaman ayırmadıkları için eşleriyle ve arkadaşlarıyla sorunlar yaşamaktadır (Sato, 2006). Bağımlı bireyler internet başında olmaya dair istekleri nedeniyle işlerine konsantre olmakta zorlanmaktadır. Hatta bir kısmı daha az yemek yemek ve daha az uyumaktadır. İnternete bağımlı öğrenciler genellikle düşük akademik başarıya sahiptir. Ancak, bu kişilerin birçoğunun içinde buldukları durumdan rahatsız olmadıkları görülmektedir (Shotton, 2005: 204-211; Young, 2004).

İnternet bağımlısı bireyler bilgisayar başında çok fazla online olarak kalsalar da, Young (2004) internet başında geçirilen zamanın internet bağımlılığının doğrudan belirleyicisi olmadığı görüşündedir. İnternet başında ne amaçla zaman harcandığı daha önemlidir. Araştırmalar, eğlence ve iletişim amacıyla interneti kullanan bireylerin eğitim amacıyla kullananlara göre daha fazla internet bağımlısı olduğunu göstermektedir (Berber-Çelik ve Odacı, 2011; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Yang ve Tung, 2007). İnternet bağımlısı olmayan bireyler interneti genellikle bilgi edinmek ve toplamak amacıyla kullanırken, bağımlı bireyler internet başında geçirdikleri zamanın çoğunu online oyun siteleri, chat odaları ve ICQ (I seek you-seni

arıyorum) sitelerinde harcamaktadır (Leung, 2004). Chou ve Hsiao (2000), Tayvan'daki 12 üniversiteden 910 öğrencinin katılımı ile yaptıkları çalışmada 54 öğrencinin internet bağımlısı olduğu ve bu öğrencilerin bağımlı olmayan öğrencilere oranla üç kat daha fazla internette zaman harcadıkları ve interneti genellikle e-mail, mesajlaşma ve oyun amaçlı kullandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Türkiye'de (TÜİK, 2013) ise kullanıcıların % 75.6'sı haber, gazete ya da dergi okuma; % 73.2'si sosyal gruplara katılma amacıyla internetten faydalanmaktadır.

Araştırmalar, internete bağımlı olan bireylerin haftalık ya da günlük internet kullanım miktarının bağımlı olmayan bireylere nazaran önemli miktarda daha fazla olduğunu, internet başında geçirilen zaman arttıkça internet bağımlılığı riskinin de arttığını göstermektedir (Chou ve Hsiao, 2000; Frangos, Frangos ve Kiohos, 2010; Üneri ve Tanıdır, 2011; Yang ve Tung, 2007). Yapılan araştırmalarda internet bağımlısı olan bireylerin internet kullanım süreleri arasında farklılıklar bulunduğu ve internet kullanım miktarının internet bağımlılığının en önemli yordayıcısı olduğu görülmüştür (Çakır-Balta ve Horzum, 2008; Lee ve diğerleri, 2007; Morahan-Martin ve Schumacker, 2000; Yılmaz, 2010). Gece geç saatlere kadar internet başında olan bu bireylerin bazıları internet başında kalabilmek için kafein hapları kullandıklarından; oluşan uyku düzensizliği bireylerde yorgunluğa neden olmakta, bu durum iş ve okul yaşantılarını olumsuz etkilemekte, bağımsızlık sistemlerini zayıflatmaktadır (Young, 2004).

İnternet bağımlılığına neden olan faktörler çeşitli çalışmalara konu olmuştur. Yapılan araştırmalar cinsiyet faktörünün internet bağımlılığın önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları bağımlılık eğiliminin, ilköğretimden yükseköğretime erkek öğrencilerde, kızlardan daha fazla olduğunu göstermektedir (Berber-Çelik, Odacı, 2011; Kıran-Esen ve Gündoğdu, 2010; Üneri ve Tanıdır, 2011; Yılmaz, 2010). Ayrıca, kendi odasında bilgisayar bulunanların bulunmayanlara göre, bilgisayarını başkası ile paylaşanların paylaşmayanlara göre daha bağımlı oldukları söylenebilir (Yılmaz, 2010).

Bireylerin kişilik özellikleri onların internet bağımlısı olmalarında önemli bir etkiye sahiptir. İnternet bağımlısı olanlar olmayanlara göre daha fazla utangaç, depresif, düşük özgüven gibi özelliklere sahiptir (Yang ve Tung, 2007). Özellikle yalnızlık çeken bireylerde daha fazla internet bağımlılığı gözlenirken, sosyal destek alan bireylerde internet bağımlılığı riski azalmaktadır (Morahan-Martin ve Schumacher, 2000). Kişinin kendisine dair algısı da bağımlılığı etkilemektedir. Olumsuz kendilik algısına sahip bireyler daha fazla internet bağımlısı olmaktadır (Berber-Çelik ve Odacı, 2011). Üneri ve Tanıdır (2011) lise öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin % 24.2'sinin internet bağımlısı grubunda yer aldığı ve depresyon puanları arttıkça internet bağımlılık puanlarında artış olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilgisayar ve internet kullanımı en fazla 16-24 yaş grubundaki bireylerde görülmektedir (TÜİK, 2013). Bu durum özellikle bu yaş grubunda yer alan lise ve üniversite öğrencilerini etkilemektedir. Üniversite akademik danışmanları, internet bağımlılığı konusunda en büyük risk grubunun üniversite öğrencileri olduğunu belirtmektedir (Young, 2004). Üniversitelerde, öğrencilere internete herhangi bir ücret ödemediği ortamın sağlanmış olması ve bu kaynağa ulaşımın kolay olması sonucunda öğrenciler sanal ortamda daha fazla zaman harcamaktadır. Birçok eğlence kaynağına erişimin mümkün olması ve bunun heyecan yaratması gençlerin internete ayırdıkları zamanı artırmaktadır. Ayrıca, teknolojik aletleri diğer yaş

gruplarına göre daha rahat kullanmaları ve bu aletlere ilgi duymaları da kullanım miktarını artırmaktadır. Bu durum öğrencilerin psikolojik, sosyal ve akademik yaşamlarında sorun yaşamalarına neden olabilmektedir (Davis, 2001; Scherer, 1997; Shotton, 2005; Yang ve Tung, 2007;). Yapılan araştırmalarda (Anderson, 2001; Kraut ve diğerleri, 1998; Kubey, Lavin ve Barrows, 2001) interneti daha uzun süreli kullanan, internet bağımlısı olan öğrencilerin; depresyon, yalnızlık, uykusuzluk, yorgunluk, derse geç kalma, dersi kaçırma, başarısızlık gibi sosyal ve akademik yaşamlarında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür.

İnternet kullanma yoğunluğunun ve dolayısıyla internet bağımlılık riskinin en yüksek olduğu üniversite öğrencilerinin bağımlılık düzeylerinin ve bunu etkileyen faktörlerin bilimsel araştırmalarla incelenmesinin; akademik başarısızlık, derslere devamsızlık gibi öğretimsel sorunların yanı sıra, kontrol kaybı, iletişim, depresyon gibi sosyal ve psikolojik sorunların çözümlenmesinde önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerine etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, öğrencilerin genel olarak internet bağımlılık düzeyleri ve bunun cinsiyet, akademik başarılarını algılayışları, derslerdeki devam durumu, günlük internet kullanım süresi, internete bağlanılan yer, internete telefonla bağlanma, yaşanılan yer, öğretim türü, ailelerin gelir düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ve çeşitli internet hizmetlerinin kullanım sıklığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının öğrencilere, velilere, öğretim elemanlarına, psikolojik danışmanlara, konu uzmanlarına, karar vericilere; internet bağımlılığında ileri gelebilecek psikolojik, sosyal ve akademik yaşamla ilgili sorunları çözümlenmelerinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Model, Evren ve Örneklem

Bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinin karşılaştırma türünde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012: 77).

Araştırmanın evreni, İnönü Üniversitesi'nin değişik akademik birimlerinde öğrenim gören lisans öğrencileridir (n=13689). Evren; üniversitenin birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıflarında öğrenci bulunan birimlerle sınırlandırılmıştır. Buna göre, sekiz fakülte ve bir yüksekokuldan tabakalı örnekleme yolu ile seçilen 1325 öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örnekleme alınan öğrencilerin akademik birimlere göre dağılımı ise şöyledir: Fen-Edebiyat Fakültesi 366, Eğitim Fakültesi 298, Mühendislik Fakültesi 250, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi 81, Tıp Fakültesi 74, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi 48, İlahiyat Fakültesi 26, Eczacılık Fakültesi 19 ve Sağlık Yüksekokulu 163.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin sorular, ikinci bölümde ise “İnternet Bağımlılığı Ölçeği (İBÖ)” yer almaktadır. İBÖ olarak, Hahn ve Jerusalem tarafından tasarlanan, Şahin ve Korkmaz (2011)’in Türkçeye uyarladığı ölçek kullanılmıştır. Toplam 19 madde ve üç faktörden (boyut) oluşan ölçeğin “Kontrol Kaybı” boyutunda 7, “Online Kalma İsteği” boyutunda 4, “Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk” boyutunda ise 8 madde bulunmaktadır. Boyutlarda yer alan maddeler; Her zaman (5), Genellikle (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1) şeklinde ölçeklendirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği değerleri [χ^2 (d=149, N=468)=580,17, p<.01, RMSEA=0.079, S-RMR=0.045, GFI=0.90 AGFI=0.85, CFI=0.97, NNFI=0.96, IFI=0.95] olarak bulunmuştur. Boyutların Cronbach Alpha değerlerinin 0.887 ile 0.926 arasında değiştiği, ölçeğin genelinde ise bu değer 0.858 olduğu görülmüştür (Şahin ve Korkmaz, 2011). Bu araştırmada ise, boyutların Cronbach Alpha değerleri 0.848 ile 0.916 arasında, ölçeğin genelinde ise 0.935 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma 1341 öğrenci ile yürütülmüş, ancak 16 veri kullanılabilir bulunmadığı için araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Buna göre, 1325 veri geçerli kabul edilerek araştırma kapsamına alınmıştır. Boş bırakılan ölçek maddeleri için ortalama değer ataması yapılmıştır. Ayrıca, kişisel bilgilere ilişkin bazı sorulara cevap verilmemiş olması nedeniyle, istatistiksel analizlerde bu öğrenciler değerlendirmeye alınmamıştır. Örneğin, akademik başarıyı algılayış değişkeninde: 1320, ailenin gelir düzeyi değişkeninde: 1316 öğrenci analize dahil edilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevaplardan hareketle ölçeğin üç boyutu ve geneli için toplam puanlar hesaplanmıştır. Boyutlardaki madde sayılarının farklı olması nedeniyle, elde edilen ham puanlar standart puanlara dönüştürülmüştür (minimum 20; maksimum 100). Bu şekilde elde edilen puanlardan hareketle, internet bağımlılık düzeyleri; “düşük”: 20-46, “orta”: 47-73, “yüksek”: 74-100 puan aralığında değerlendirilmiştir.

Verilerin analizinde frekans, yüzde gibi betimsel istatistiklerin yanında, internet bağımlılığının araştırma değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla -normal dağılım ve varyansların homojenliği varsayımları karşılanmadığından- parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Gruplardaki toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Simironov, histogram ve z değerlerine bakılmıştır (Şencan, 2005: 199). Bu işlemlerin sonucunda gruplardaki puanların normal dağılım göstermediği anlaşıldığından, iki gruplu karşılaştırmalarda Mann Whitney U-testi, üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H-testi sonucunun anlamlı çıkması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin genel olarak internet bağımlılık düzeyleri incelenmiş, daha sonra cinsiyet, akademik başarıyı algılayış, derslerdeki devam durumu, günlük internet kullanım süresi, internete bağlanılan yer, internete telefonla bağlanma, yaşanılan yer, öğretim türü, ailelerin gelir düzeyi değişkenlerine göre bağımlılığın; İBÖ'nin alt boyutları ve genelinde (toplam) farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır (Bu değişkenlerden, farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunanların tablolarına yer verilmiştir). Son olarak öğrencilerin çeşitli internet hizmetlerini ne sıklıkla kullandıklarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

İnternet Bağımlılık Düzeyleri: Tablo 1'de üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleriyle ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1:

Öğrencilerin İnternet Bağımlılık Düzeyleri

İnternet Bağımlılık Boyutları	N	\bar{X}	SS	Düzeyler (f%)					
				Düşük		Orta		Yüksek	
Kontrol Kaybı	1325	36.62	15.24	1021	77.1	266	20.1	38	2.9
Daha Fazla Online Kalma İsteği	1325	39.40	19.23	940	70.9	290	21.9	95	7.2
Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk	1325	28.43	13.60	1176	88.8	133	10	16	1.2
Toplam	1325	33.75	13.49	1108	83.6	200	15.1	17	1.3

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin internet bağımlılık ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından aldıkları puan ortalamalarının düşük düzeyde (20-46 aralığı) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 83.6) genel internet bağımlılık düzeyinin düşük, internet bağımlılıkları yüksek olan öğrenci oranının (% 1.3) da oldukça düşük olduğu anlaşılmaktadır.

Cinsiyet Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Öğrencilerin internet bağımlılıklarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2:

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol Kaybı-KK	Erkek	513	723.00	370897.00	177500.00	.00*
	Kadın	812	625.00	507578.00		
Daha Fazla Online Kalma İsteği-DOKİ	Erkek	513	719.35	369028.50	179368.50	.00*
	Kadın	812	627.40	509446.50		
Sosyal İlişkilerde	Erkek	513	748.80	384135.50	164261.50	.00*

Olumsuzluk-SİO	Kadın	812	608.79	494339.50		
Toplam	Erkek	513	738.96	379087.00	169310.00	.00*
	Kadın	812	615.01	499388.00		

* $p < .05$

Tablo 2'deki verilerden erkek öğrencilerin sıra ortalama değerlerinin ölçeğin alt boyutlarında ve toplamda kadın öğrencilerden daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yapılan analizlerde ölçeğin KK ($U=177500$, $p < .05$), DOKİ ($U=179368.50$, $p < .05$), SİO ($U=164261.50$, $p < .05$) alt boyutları ve toplama ($U=169310$, $p < .05$) ait sıra ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak erkek öğrenciler lehine anlamlı bulunmuştur. Bu bulgular, internet bağımlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, en yüksek ve en düşük ortalama değerlerin (erkek=748.80, kadın=608.79) SİO boyutunda olduğu dikkat çekmektedir.

Akademik Başarı Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Bu değişkenle ilgili istatistiksel analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3:
Akademik Başarı Durumuna Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Boyutlar	Akademik Başarı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kontrol Kaybı-KK	Düşük (1)	203	728.29	2	7.66	.02*	1-2, 1-3
	Orta (2)	945	648.74				
	Yüksek (3)	172	645.12				
Daha Fazla Online Kalma İsteği-DOKİ	Düşük (1)	203	746.37	2	15.99	.00*	1-2, 1-3
	Orta (2)	945	653.94				
	Yüksek (3)	172	595.22				
Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk-SİO	Düşük (1)	203	754.51	2	17.58	.00*	1-2, 1-3
	Orta (2)	945	648.41				
	Yüksek (3)	172	615.95				
Toplam	Düşük (1)	203	754.57	2	15.51	.00*	1-2, 1-3
	Orta (2)	945	647.92				
	Yüksek (3)	172	618.62				

* $p < .05$

Kruskal Wallis H-testi sonucuna göre ölçeğin KK [$X^2_{(2)}=7.66$, $p < .05$], DOKİ [$X^2_{(2)}=15.99$, $p < .05$], SİO [$X^2_{(2)}=17.58$, $p < .05$] alt boyutlarında ve toplamda [$X^2_{(2)}=15.51$, $p < .05$] anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek için Mann Whitney U-testi kullanılarak gruplar ikili karşılaştırılmış; sonuçta akademik başarısı düşük olan öğrencilerin, ölçeğin alt boyutları ve toplamdaki sıra ortalamalarının; akademik başarısı orta ve yüksek olanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Derslerdeki Devam Durumu Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Tablo 4'teki bulgulara göre öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri, ölçeğin KK ($X^2_{(3)}=37.30$, $p < .05$), DOKİ ($X^2_{(3)}=36.24$, $p < .05$), SİO ($X^2_{(3)}=24.92$, $p < .05$) alt boyutları ve toplamda ($X^2_{(3)}=41.63$, $p < .05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Tablo 4:
Derslerdeki Devam Durumuna Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Boyutlar		N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kontrol Kaybı-KK	HDY (1)**	167	658.88	3	37.30	.00*	1-3, 2-3, 2-4
	ASDY (2)	894	626.58				
	DHSKK (3)	224	784.27				
	DHADO (4)	40	759.15				
Daha Fazla Online Kalma İsteği-DOKİ	HDY (1)	167	661.18	3	36.24	.00*	1-3, 2-3, 2-4
	ASDY (2)	894	626.91				
	DHSKK (3)	224	786.61				
	DHADO (4)	40	785.03				
Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk-SİO	HDY (1)	167	669.30	3	24.92	.00*	1-3, 2-3
	ASDY (2)	894	633.98				
	DHSKK (3)	224	766.96				
	DHADO (4)	40	703.15				
Toplam	HDY (1)	167	667.67	3	41.63	.00*	1-3, 2-3, 2-4
	ASDY (2)	894	623.14				
	DHSKK (3)	224	801.04				
	DHADO (4)	40	761.29				

* $p < .05$, **HDY=Hiç devamsızlık yapmam; ASDY=Ara sıra devamsızlık yaparım; DHSKK=Devamsızlık hakkımı sonuna kadar kullanırım; DHADO=Devamsızlık hakkımı aştığım dersler olur

Mann Whitney U-testi sonucunda üç alt boyutta ve toplamda, devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanan öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin; hiç devamsızlık yapmayan öğrencilerin ve ara sıra devamsızlık yapan öğrencilerin bağımlılık düzeylerinden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanan öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarına ilişkin sıra ortalamalarının (784.27, 786.61, 766.96) ve toplamdaki sıra ortalamasının (801.04), diğer grupların sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, devamsızlık hakkını aşan öğrencilerin KK, DOKİ alt boyutları ve toplamdaki sıra ortalama değerleri, ara sıra devamsızlık yapanlara göre daha yüksektir.

Günlük İnternet Kullanım Süresi Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemek üzere Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Tablo 5'te yer alan bulgular incelendiğinde günlük internet kullanım süresine göre internet bağımlılık düzeylerinin, ölçeğin üç boyutunda ve toplamda istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5:
Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Boyutlar		N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kontrol Kaybı- KK	0-60 dk. (1)	616	499.30	4	157.17	.00*	1-2, 1-3,
	61-120 dk. (2)	286	632.60				1-4, 1-5,
	121-180 dk. (3)	136	683.67				2-4, 2-5,
	181-240 dk (4)	60	816.73				3-4, 3-5,
	241 + dk. (5)	103	886.69				4-5
Daha Fazla Online Kalma İsteği-DOKİ	0-60 dk. (1)	616	527.45	4	92.24	.00*	1-2, 1-3,
	61-120 dk. (2)	286	622.87				1-4, 1-5,
	121-180 dk. (3)	136	649.33				2-4, 2-5,
	181-240 dk (4)	60	718.39				3-5, 4-5
	241 + dk. (5)	103	847.94				
Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk- SİO	0-60 dk. (1)	616	523.91	4	107.88	.00*	1-2, 1-3,
	61-120 dk. (2)	286	623.59				1-4, 1-5,
	121-180 dk. (3)	136	647.02				2-4, 2-5,
	181-240 dk (4)	60	764.05				3-4, 3-5
	241 + dk. (5)	103	843.59				
Toplam	0-60 dk. (1)	616	503.95	4	145.96	.00*	1-2, 1-3,
	61-120 dk. (2)	286	633.16				1-4, 1-5,
	121-180 dk. (3)	136	668.82				2-4, 2-5,
	181-240 dk (4)	60	798.46				3-4, 3-5,
	241 + dk. (5)	103	887.56				4-5

*p<.05

Grupların ikiyeşerli karşılaştırılmasında, 60 dakikadan daha az sürede internet başında vakit geçiren öğrencilerin KK (499.30), DOKİ (527.45), SİO (523.91) alt boyutları ve toplamdaki (503.95) sıra ortalama değerlerinin, 60 dakikadan fazla süre internet başında vakit geçiren öğrencilerin sıra ortalama değerlerinden anlamlı bir şekilde düşük olduğu görülmüştür. Diğer grupların da ikiyeşerli karşılaştırmalarının çoğunda sıra ortalama değerleri arasında anlamlı farklılıklara rastlanmıştır.

İnternete Bağlanılan Yer Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Bu değişkene göre öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan istatistiksel analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6:
İnternete Bağlanılan Yere Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Kruskal Wallis H-Testi Sonucu

Boyutlar	İnternete Bağlanılan Yer	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Kontrol Kaybı- KK	Okul (1)	206	511.51	4	40.77	.00*	1-2, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-5, 4-5
	Ev (2)	610	637.11				
	İşyeri (3)	62	491.05				
	İnternet kafe (4)	187	561.19				
	Yurt (5)	142	701.64				
Daha Fazla Online Kalma İsteği-DOKİ	Okul (1)	206	539.49	4	13.00	.01*	1-2, 1-4, 1-5, 3-5
	Ev (2)	610	619.03				
	İşyeri (3)	62	542.91				
	İnternet kafe (4)	187	610.90				
	Yurt (5)	142	650.61				
Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk- SİO	Okul (1)	206	527.14	4	31.21	.00*	1-2, 1-5, 2-3, 2-4, 3-5, 4-5
	Ev (2)	610	637.99				
	İşyeri (3)	62	492.60				
	İnternet kafe (4)	187	570.25				
	Yurt (5)	142	662.58				
Toplam	Okul (1)	206	513.88	4	34.91	.00*	1-2, 1-5, 2-3, 2-4, 3-5, 4-5
	Ev (2)	610	634.51				
	İşyeri (3)	62	495.81				
	İnternet kafe (4)	187	579.00				
	Yurt (5)	142	688.21				

*p<.05

Yapılan analizlerden internete bağlanılan yere göre bağımlılık düzeylerinin, ölçeğin KK ($X^2_{(4)}=40.77$, $p<.05$), DOKİ ($X^2_{(4)}=13$, $p<.05$), SİO ($X^2_{(4)}=31.21$, $p<.05$) alt boyutunda ve toplamda ($X^2_{(4)}=34.91$) anlamlı bir şekilde değiştiği anlaşılmıştır. Bu değişimin internete bağlanılan hangi yerden kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda, internete yurttan bağlanan öğrencilerin ölçeğin KK (701.64), DOKİ (650.61), SİO (662.58) alt boyutları ve toplamdaki (688.21) sıra ortalamaları; internete okuldan, evden, işyerinden ve internet kafeden bağlananların sıra ortalamaları anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

İnternete Telefonla Bağlanma Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri, KK ($U=174485.50$, $p<.05$), DOKİ ($U=180614$, $p<.05$), SİO ($U=186635.50$, $p<.05$) alt boyutları ve toplamda ($U=172422.50$, $p<.05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır (Tablo 7).

Tablo 7:
Telefon ile Bağlanma Durumuna Göre İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Mann Whitney U-Testi Sonucu

Boyutlar		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol Kaybı-KK	Evet	736	711.43	523610.50	174485.50	.00*
	Hayır	580	591.34	342975.50		
Daha Fazla Online Kalma İsteği-DOKİ	Evet	736	703.10	517482.00	180614.00	.00*
	Hayır	580	601.90	349104.00		
Sosyal İlişkilerde Olumsuzluk-SİO	Evet	736	694.92	511460.50	186635.50	.00*
	Hayır	580	612.29	355125.50		
Toplam	Evet	736	714.23	525673.50	172422.50	.00*
	Hayır	580	587.78	340912.50		

* $p < .05$

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde internete telefon ile bağlanan öğrencilerin ölçeğin tüm alt boyutları (711.43, 703.10, 694.92) ve toplamdaki (714.23) bağımlılık sıra ortalama değerlerinin, internete telefon ile bağlanmayanların sıra ortalama değerlerinden (591.34, 601.90, 612.29, 587.78) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yaşanılan Yer Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Öğrencilerin internet bağımlılıkları DOKİ, SİO alt boyutlarında ve toplamda farklılık göstermezken, KK boyutunda ailesinin yanında kalanlar ile özel yurttaki kalanlar arasında -özel yurttaki kalanların lehine- farklılık görülmüştür. Diğer gruplar (öğrenci evinde, devlet yurdunda kalanlar) arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretim Türü Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Yapılan analizlerde normal öğretim öğrencilerinin internet bağımlılığına ilişkin sıra ortalamaları, ölçeğin alt boyutları ve toplamda ikinci öğretim öğrencilerinin sıra ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Ancak, Mann Whitney U-testi sonucunda bu öğrencilerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Ailelerin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre İnternet Bağımlılık Düzeyi: Elde edilen verilerden gelir düzeyi (düşük/orta/yüksek) yükseldikçe internet bağımlılığı sıra ortalama değerlerinin de yükseldiği gözlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

İnternet Hizmetlerinin Kullanım Sıklığı: Son olarak üniversite öğrencilerinin bazı internet hizmetlerini ne sıklıkla kullandıkları incelenmiştir (Tablo 8).

Tablo 8:
İnternet Hizmetlerini Kullanma Sıklıkları

	Hiç		Az		Orta		Çok	
	f	%	f	%	f	%	f	%
İletişim/sohbet (msn, facebook, twitter, e-posta)	182	13.7	330	24.9	478	36.1	335	25.3
Eğlence amaçlı oyun, müzik, film vb.	147	11.1	347	26.2	530	40.0	301	22.7
Ders dışı genel bilgi arama	73	5.5	363	27.4	664	50.1	225	17.0
Güncel haberlere ulaşmak-gazete, dergi ve haber siteleri	131	9.9	292	22.0	545	41.1	357	26.9
Ticaret amaçlı alışveriş, banka işlemleri	727	54.9	339	25.6	173	13.1	86	6.5

Tablo verilerine göre öğrencilerin % 26.9'u "Güncel haberlere ulaşma (gazete, dergi ve haber siteleri)" hizmetini "çok" kullandıklarını, "Ders dışı genel bilgi arama" faaliyetini ise öğrencilerin yarısı (% 50.1) "orta", % 17'si "çok" yaptıklarını belirtmişlerdir. "Ticaret amaçlı alışveriş, banka işlemleri" hizmeti de öğrencilerin yarısından fazlası (% 54.9) tarafından "hiç" kullanılmamaktadır.

TARTIŞMA

Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri, bunların çeşitli değişkenlere göre değişimi ve çeşitli internet hizmetlerinin kullanım sıklıklarının incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin büyük çoğunluğunun internet bağımlılıklarının "düşük" düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, İnönü Üniversitesi öğrencileri arasında internet bağımlılığının çok yaygın olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bağımlılığı "orta" düzeyde olanların azımsanmayacak oranda (% 15.1) olduğu ve bunların da "yüksek" bağımlılık riski taşıdığı söylenebilir.

Araştırma bulgularından, erkek öğrencilerin kadınlara göre internet bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de ve yurtdışında yapılmış çalışmalarda (Chou, Condrion ve Belland, 2005; Çakır-Balta ve Horzum, 2008; Kubey ve diğerleri, 2001; Tsai ve diğerleri, 2009) bu sonucu destekler bulgulara rastlanmıştır. Toplumsal olarak kadın ve erkeklere biçilen cinsiyet rolleri bakımından kadınların daha bağımlı ve sakin, erkeklerin ise daha baskın ve saldırgan olmaları kabul gören davranışlardır. Kadınlar, başkaları ile ilişki kurma ve sürdürmeleri yönünde erkeklere göre daha fazla teşvik edilmektedir (Güçray, 2009). Kadınların sosyal anlamda diğerleri ile daha fazla bağ kurma konusunda teşvik edilmeleri, internet başında geçirilen zaman yerine gerçek sosyal ortamda zaman geçirmelerine neden olabilir. Araştırmada, "sosyal ilişkilerde olumsuzluk" boyutunda kadınların bağımlılık puanlarının erkeklerden anlamlı bir şekilde düşük çıkması, bunun bir kanıtı olabilir. Başkaları ile iletişim kurma konusunda kendilerini yalnız hisseden erkeklerin internet kullanma oranlarının da artacağı söylenebilir. Özellikle sohbet, oyun odaları ve cinsel içerikli sitelerin erkekler tarafından daha fazla ziyaret edilmesi (Ybarra ve Mitchell, 2005; Young, 2007b; Young, 2004), erkeklerin internet başında geçirdikleri vaktin

artmasına neden olmaktadır. Ayrıca, erkekler kadınlara nazaran daha teknoloji odaklıdır ve kadınlar teknolojiye karşı daha fazla olumsuz tutum sergileyebilmektedir (Durnell ve Haag, 2002). Türkiye’de (TÜİK, 2013) de erkeklerin % 59.3’ü internet kullanırken, kadınlarda bu oranın % 38.7 olduğu görülmüştür.

Araştırma bulguları incelendiğinde akademik başarı algı düzeyi ile internet bağımlılığı arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin akademik başarı algısının düşmesinin bir sonucu olarak, internet bağımlılığının arttığı söylenebilir. Bazı araştırma bulguları (Davis, 2001; Frangos ve diğerleri, 2010; Shotton, 2005; Yang ve Tung, 2007) ise internet bağımlılığının öğrencilerin akademik yaşamlarını olumsuz olarak etkileyeceğini göstermektedir. Derslere devam durumuna göre internet bağımlılık düzeyleri ele alındığında, devamsızlık hakkını sonuna kadar kullanan öğrencilerin, hiç devamsızlık yapmayan ve ara sıra devamsızlık yapanlara göre daha bağımlı oldukları söylenebilir. İlgili araştırmalarda, geç saatlere kadar internet başında geçirilen zaman nedeniyle öğrencilerin uyku düzensizliği ve konsantrasyon gücünü yaşadıkları, bunun sonucunda da derse geç kaldıkları, dersi kaçırdıkları ve başarısız oldukları belirtilmektedir (Anderson, 2001; Frangos ve diğerleri, 2010; Kraut ve diğerleri, 1998). İnternet başından ayrılamayan bireylerin okula devam etmeleri ve buna bağlı olarak okul etkinliklerini yerine getirmeleri beklenen bir durum değildir. Bu araştırmada, bağımlılık düzeyi "yüksek" öğrenci oranının (% 1.3) düşük çıkmasının bir nedeni de; araştırma verilerinin toplandığı sırada bu öğrencilerin fakültede bulunmaması, dolayısıyla araştırmaya katılmamaları olabilir.

Araştırma bulgularından günlük internet kullanım süresi arttıkça, internet bağımlılık düzeylerinde de bir artış olduğu anlaşılmaktadır. 60 dakikadan az internet başında kalan öğrencilerin, 60 dakikadan fazla internet başında kalanlara göre bağımlılık puanları daha düşük çıkmıştır. Dolayısıyla, internet başında geçirilen sürenin, internet bağımlılığının bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalar (Chou ve diğerleri, 2005; Çakır-Balta ve Horzum, 2008; Eldeleklioğlu ve Vural-Batık, 2013; Lee ve diğerleri, 2007), internet başında geçirilen zaman ile internet bağımlılık düzeyi arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada, öğrencilerin internete bağlandıkları yere göre de bağımlılıkları farklılık göstermiştir. Özellikle yurttan bağlananların; okuldan, evden, işyerinden, internet kafeden bağlananlara göre daha bağımlı olduğu söylenebilir. Evde ebeveynler, iş yerinde yöneticiler tarafından denetlenme endişesi, internet kafede ise geçirilen her saat için ücret ödenmesi gibi nedenler internet başında geçirilen zamanı önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Yurtlarda ise öğrencilerin kimse tarafından denetlenmeden uzun süre ve rahatlıkla internet başında kalabileceği düşünüldüğünde, bu durumun bağımlılığa neden olabileceği söylenebilir. Kim ve Kim (2002), internete ulaşımın kolaylaşması sonucunda internette geçirilen zamanda bir artış görüldüğünü, internet kullanım becerilerinin ve internet kullanım zamanının bağımlılığa yol açtığını belirtmiştir. Üneri ve Tanıdır (2011) ise yapmış oldukları araştırmada, evde internetin var olup olmaması ve öğrencinin odasında bilgisayar olup olmaması durumuna göre internet bağımlılığı arasında anlamlı ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada internete bağlanırken telefon kullananlar ile kullanmayanlar arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Dolayısıyla, internete telefon aracılığıyla bağlanmanın internet bağımlılığını arttıran bir neden olduğu söylenebilir. İnternet kullanımı ile mobil telefon kullanım bağımlılığı ve bireylerin kendilerini yalnız hissetmeleri arasında doğrudan ilişkiler bulunmaktadır (Ezoe ve Toda 2013). Özellikle benlik saygısı düşük ve utangaç bireyler, sosyal medya aracılığıyla iletişim kurarken, yüz yüze iletişim sırasında maruz kalabilecekleri birçok olumsuz durumları bertaraf etmiş olurlar (Bozoğlan, Demirer ve Şahin, 2013). Ancak, “bireylerin mi sosyal medyayı daha çok kullandığı, yoksa sosyal medya kullananların mı daha çok yalnızlaştırdığı” tartışılmakla birlikte; teknolojinin gençler tarafından yakından takip edilmesi ve bu konularda daha meraklı olmaları, sosyal medyanın telefonlar aracılığıyla kullanımını yaygınlaştırmaktadır. Kullanım kolaylığı, taşınabilirliği ve internete bilgisayar olmadan da bağlanılabilmesi; cep telefonlarının kullanım oranlarını artırmaktadır. Özellikle sosyal ağlarda paylaşılan bilgilerin anında cep telefonlarına iletilmesi, bu sayfaların bireyler tarafından sürekli olarak kontrol edilmesini sağlamaktadır. Ancak, sosyal ağ kullanımının bireyin internete bağlanma konusunda kendisini kontrol edememesine, yüz yüze sosyal yaşamdan kendisini geri çekmesine, ilişkilerinde sorun yaşamasına ve akademik sorunlarla karşılaşmasına yol açabilmektedir (Kuss ve Griffiths, 2011).

Araştırmada yaşanan yer (aile, öğrenci evi, devlet yurdu, özel yurt) değişkenine göre, “kontrol kaybı” boyutunda ailesi yanında kalanlar ile özel yurttaki kalanlar arasında farklılık görülmüş olması; -internetle bağlanılan yer değişkeninde olduğu gibi- öğrencilerin denetimiyle açıklanabilir. Ailesiyle yaşayan öğrencilerin aile ortamında bulunmalarından ve anne-babaların kendilerine baskı kurmalarından dolayı, internet bağımlılık puanlarının düşük çıkmış olabileceği söylenebilir. Ayrıca, özel yurtlarda internet bağlantısının yaygın kullanımı ve ücretsiz olması bağımlılığın yüksek olmasına neden olabilir. Araştırmada ölçeğin DOKİ ve SİO boyutları ve genelinde internet bağımlılığının farklılık göstermeyip, sadece KK boyutunda farklılığın görülmesi; yaşanan yer değişkeninin bağımlılık üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Üneri ve Tanıdır (2011)'in çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin öğretim türleri (normal/ikinci) ve ailelerinin gelir düzeylerine (düşük/orta/yüksek) göre internet bağımlılıklarının farklılaşmadığı sonucuna dayanarak; bu değişkenlerin, bağımlılık düzeylerini etkilemediği söylenebilir. Nitekim, üniversite ortamında internet erişim olanakları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyinden ve öğretim türlerinden bağımsız olarak tüm öğrencilere sunulmaktadır. İnternetin ücretsiz olması normal öğretime devam eden öğrencilerin akşamları, ikinci öğretim öğrencilerinin de gündüzleri internet kullanımını kolaylaştırmaktadır. Çakır-Balta ve Horzum (2008)'un üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulguları sonucunda, öğrencilerin interneti daha çok güncel haberlere ulaşma, iletişim/sohbet ve eğlence amaçlı (oyun, müzik, film vb.) kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu TÜİK (2013)'in verileriyle de paralellik göstermektedir. Araştırmalar (Leung, 2004; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Yang ve Tung,

2007) internetin kullanım amaçları ile internet bağımlılığı arasında bir ilişkinin varlığına dikkat çekmektedir. Online oyun bağımlısı kişiler internette geçirdikleri vakitten, arkadaşları ile dışarıda geçirdiklerinden daha fazla keyif alabilmektedir (Brian ve Wiemer-Hastings, 2005). Bu durum bireylerin daha fazla yalnızlaşmasına ve bağımlılıklarının artmasına neden olabilir. Ayrıca, interneti eğlence, oyun ve iletişim amacı ile kullananların daha fazla risk altında olduğu, birçok araştırmacı tarafından da ifade edilmektedir (Berber-Çelik ve Odacı, 2011; Chou ve Hsiao, 2000; Morahan-Martin ve Schumacher, 2000; Yang ve Tung, 2007).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun (% 83.6) internet bağımlılığı “düşük” düzeydedir. "Orta" ya da "yüksek" düzeyde bağımlı olanların toplam oranı ise % 16.4'tür. Öğrencilerin internet bağımlılık düzeyleri; cinsiyet, akademik başarı, derslere devam durumu, günlük internet kullanım süresi, internete bağlanılan yer, internete telefon ile bağlanma değişkenlerine göre farklılaşırken; öğretim türü ve ailelerin gelir düzeyi değişkenlerine göre herhangi bir farklılık göstermemiştir. Yaşanılan yer değişkenine göre ise, ölçeğin sadece “kontrol kaybı” boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin internette daha çok güncel haberlere ulaşma, iletişim/sohbet ve eğlence amacıyla yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bulgu ve sonuçlara bağlı olarak uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir: Yaşamlarının ileri yaşlarında internete bağlı sorunlar yaşamamaları için erkek öğrencilerin bu konuda daha fazla dikkat etmeleri gerekir. İnternete erişimi kolay olan ve bu konuda olanağı olan bireylerin internet bağımlılığı puanlarının yüksek olması nedeniyle bu bireylere, internet ve bilgisayar amaçlarına uygun olarak kullanmalarına yönelik bilgilendirmeler yapılabilir. Ayrıca, zamanı iyi değerlendirme ve yönetme çalışmaları yapılarak, zamanlarını sadece internet başında değil çalışma, araştırma, sosyal aktiviteler gibi farklı alanlarda planlı bir şekilde dağıtabilmelerine yardımcı olunabilir. Düzenli internet kullanım alışkanlığının üniversite aşamasından önceki eğitim kurumlarında kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Anne-babalara, aile bireylerinde internet bağımlılık durumuyla karşılaştıklarında nasıl davranmaları gerektiğine dair çeşitli eğitimler verilebilir.

İnternet bağımlılık riski altında olan bireylere bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı olarak psiko-eğitim grupları oluşturularak destek sağlanabilir. İnternet bağımlılığının tedavisinde Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) yaklaşımları sıklıkla kullanılmaktadır. BDT ile bireylerin bağımlılık duygularını ve davranışlarını harekete geçiren düşünceleri ele alınarak, bu duygu ve davranışların tekrar ortaya çıkmasını önlemek için yeni baş etme becerileri kazandırılmaya çalışılır. Yaklaşık üç ay devam eden tedavi sürecinde bireyler tamamen internette uzaklaştırılmak yerine, düzenli ve kontrollü internet kullanımına yönlendirilir (Şenormancı, Konkan ve Sungur, 2010; Young, 2007a). Dolayısıyla, internet bağımlılığını önlemek amacıyla psikologlar tarafından terapi yöntemi kullanılarak, bireylerin internet kullanımını tamamen kesmeleri değil, yeterli ve gerekli düzeyde internet kullanma alışkanlığı kazanmaları hedeflenmelidir. Ayrıca,

internet bağımlılığı açısından riskli grup içinde yer alan bireylerin gelecekte beklenmelerine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Gelecekleri konusunda kaygı taşımayan bu bireylerin hedef belirlemeleri ve geleceğe dair planlar yapabilmeleri için bireysel ya da grupla danışma oturumları düzenlenebilir. Bu konuda özellikle çözüm odaklı sosyal etkileşim programları, internet bağımlısı kişilerin sağlıklı sosyal ilişki kurmalarında ve kendilerine yaşam hedefleri belirlemelerinde yardımcı olabilmektedir (Crews, Froeschle ve Li, 2011).

Araştırmacılara yönelik olarak; Araştırma sonuçlarının genellenabilirliğini artırmak için farklı örneklem gruplarında benzer ya da farklı değişkenler kullanılarak, yeni araştırmalar yapılabilir. Bireylerin internet bağımlılığından nasıl etkilendiklerini, bunun sebep ve sonuçları belirlemek üzere nitel araştırma desenlerinden durum (örnek olay) çalışmalarını yürütülebilir. Ayrıca, sorunun üniversite düzeyine gelmeden çözümlenebilmesi için alt eğitim basamaklarında farklı örneklem gruplarında araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Anderson, K. J. (2001). Internet use among college students: An exploratory study. *Journal of American College Health*, 50(1), 21-26.
- Berber-Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2011). *Kendilik Algısı ve Benlik Saygısının Problemlili İnternet Kullanımı Üzerindeki Yordayıcı Rolü*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011 Fırat University, Elazığ-Turkey.
- Bozoğlan, B., Demirel, V. ve Şahin, I. (2013) Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54, 313-319.
- Bremer, J. ve Rauch, P.K. (1998). Children and computers: Risks and benefits. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 559-560.
- Brian, D. ve Wiemer-Hastings, P. (2005). Addiction to the internet and online gaming. *Cyberpsychology & Behaviour*, 8(2), 110-113.
- Chou, C., Condrón, L. ve Belland, J.C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17 (4), 363-388.
- Chou, C. ve Hsiao, M. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: the Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 35 (1), 65-80.
- Crews, C. R., Froeschle, J. G. ve Li, J. (2011). *Solution Focused Social Interest: A Targeted Approach to Treating Internet Addiction*, Paper based on a program presented at the 2011 American Counseling Association Conference, New Orleans, LA.
- Çakır-Balta, Ö. ve Horzum, M. B. (2008). Web tabanlı öğretim ortamındaki öğrencilerin internet bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 187-205.
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.
- Davis, R. A., Flett, G. L. ve Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use: implications for pre-employment screening. *Cyberpsychology Behavior*, 5(4), 331-345.

- Durndell, A. ve Haag, Z. (2002). Computer self-efficacy, computer anxiety, attitudes towards the internet and reported experience with the internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*, 18, 521-535.
- Eldeleklioğlu, J. ve Vural-Batık, M (2013). Predictive effects of academic achievement, internet use duration, loneliness and shyness on internet addiction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 141-152.
- Ezoe, S. ve Toda, M. (2013). Relationships of loneliness and mobile phone dependence with internet addiction in Japanese medical students. *Open Journal of Preventive Medicine*, 3(6), 407-412.
- Frangos, C. C., Frangos, C. C. ve Kiohos, A. P. (2010). Internet addiction among greek university students: demographic associations with the phenomenon, using the greek version of young's internet addiction test. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 3 (1), 49-74
- Güçray, (2009). Feminist Terapi ve Psikolojik Danışma: Kültürel Dönüşüm ve köklü toplumsal değişimlerin bir sonucu olarak gelişimsel bir perspektif. F. Korkut-Owen, R. Özyürek, D. W. Owen (Eds.), *Gelişen Psikolojik Danışma ve Rehberlik Cilt 2 (Meslekleşme sürecindeki ilerlemeler)* içinde (99-131). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (24. Basım), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıran-Esen, B. & Gündoğdu, M. (2010). The relationship between internet addiction, peer pressure and perceived social support among adolescents. *The International Journal of Educational Researchers*, 2(1):29-36.
- Kim, S. ve Kim, R. (2002). A study of internet addiction: status, causes, and remedies. *Journal of Korean Home Economics Association English Edition*, 3(1), 1-19.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T. ve Scherlis, W. (1998). Internet paradox: a social technology that reduces social involvement and psychological well-being? *Am. Psychol.*, 53, 1017-1031.
- Kubey, R.W., Lavin, M.J. ve Barrows, J.R. (2001). Internet use and collegiate academic performance decrements: Early Findings. *Journal of Communication* 51(2), 366-382.
- Kuss, D. J., ve Griffiths, M. D. (2011) Addiction to social networks on the Internet: A literature review of empirical research. *International Journal of Environmental and Public Health*, 8, 3528-3552.
- Lee, M. S., Ko, Y. H., Song, H. S., Kwon, K. H., Lee, H. S., Nam, M. ve Jung, I. K. (2007). Characteristics of internet use in relation to game genre in Korean adolescents. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 278-285.
- Leung, L. (2004). Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 333-348.
- Morahan-Martin, J. ve Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological internet use among college students. *Computers in Human Behavior*, 16(1), 13-29.
- Sato, T. (2006). Internet addiction among students: prevalence and psychological problems in Japan. *Clinical Topics in Japan*, 49(7), 279-283.
- Scherer, K. (1997). College life on-line: Healthy and unhealthy internet use. *Journal of College Student Development*, 38, 655-665.
- Shotton, M. A. (2005). *Computer addiction? A study of computer dependency*. USA: Taylor & Francis Ltd.
- Şahin, C. ve Korkmaz, Ö. (2011). İnternet bağımlılığı ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 101-115.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenormancı, Ö., Konkan, R. ve Sungur, M. Z. (2010). İnternet bağımlılığı ve bilişsel davranışçı terapisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 261-268.
- Tarcan, A. (2005). Düünden bugüne internet üzerine felsefî yaklaşımlar. A. Tarcan, (Ed.), *İnternet ve Toplum* (2-10). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tsai, H. F., Cheng, S. H., Yeh, T. L., Shih, C. C., Chen, K. C., Yang, Y. C. ve Yang, Y. K. (2009). The risk factors of internet addiction: A survey of university freshmen. *Psychiatry Research*, 167, 294–29.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (TÜİK) (2013). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (2013). *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*. Sayı:10880, Ankara. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569>, 24.03.2013 tarihinde alınmıştır.
- Üneri, Ö. Ş. ve Tanıdır, C. (2011). Bir grup lise öğrencisinde internet bağımlılığı değerlendirmesi: kesitsel bir çalışma. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 265-272.
- Yang, S. C. ve Tung, C. J. (2007). Comparison of internet addicts and nonaddicts in Taiwanese high school. *Comput. Human Behav.*, 23 (1), 79-96.
- Ybarra, M. L. ve Mitchell, K. J. (2005). Exposure to internet pornography among children and adolescents: A national survey. *CyberPsychology & Behavior*, 8(5), 473-486.
- Yılmaz, M. B. (2010). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin bilgisayara yönelik bağımlılık gösterme eğilimlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(1):7-8.
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1 (3), 237-244.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction a new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48 (4), 402-415.
- Young, K. S. (2007a). Cognitive behavior therapy with internet addicts: treatment outcomes and implications. *Cyber Psychology & Behavior*, 10 (5), 671-679.
- Young, K. S. (2007b). Treatment outcomes with internet addicts. *CyberPsychology & Behavior*, 10(5), 671-679.

İletişim/Correspondence

Dr. Mustafa Akdağ
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
mustafa.akdag@inonu.edu.tr

Birsan Şahan-Yılmaz
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
birsan.sahan@inonu.edu.tr

Uğur Özhan
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
ugur.ozhan@inonu.edu.tr

M. AKDAĞ, B. Ş. YILMAZ, U. ÖZHAN, İ. ŞAN / *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

İsmail Şan
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TURKEY
ismail.san@inonu.edu.tr

Analysis of Preschool Teachers' and Six Years Old Children's Views On Play

Belma TUĞRUL
Penn State University

Özge METİN ASLAN
Hacettepe University

H.Gözde ERTÜRK
Aksaray University

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK
Kafkas University

Abstract

The purpose of this study is to reveal the opinions and the expectations of preschool teacher and six years old children about play. For this purpose, in teachers aspect; it was investigated the views of the teachers about play, definition of play, preferences of using play as a method of learning and with in this practice, opportunities of play provided for children and the barriers to children's play needs. Also in children aspect, it was examine to the views of child about play, play behavior and satisfaction and expectations regarding opportunities of play. A semi-structured interview questions was used as data collection tool. As a result, it is found that children and teachers focus on similar properties concerning the description of play, the perception of children about play was affected by teachers attitudes and behaviors. In addition, most of teachers do not realize the importance of play in the curriculum and that they do not benefit play as an active teaching method. Some of teacher are aware of deficiency on this situation and it is determined that teacher are needed to be supported.

Key Words: *Early Childhood Education, Play, Teachers Perception on Play, Children Perception on Play*

SUMMARY

The purpose of the study is to examine the views and expectations of the children attending pre-schools and pre-school teachers, regarding play. The sample of the study consisted of 59 pre-school teachers with 0 to 10 years of work experience, from various pre-schools, and 89 children within the 6 years-old age group.

METHOD

The study data were collected via two separate semi-structured interview forms designed for pre-school teachers and 6 year-olds. The forms were submitted to an examination by three experts in the field and three pre-school teachers. The form used with the children was prepared so as to determine the definitions and attributes 6 year-olds associate with play, their play-partner choices, how they spend their non-play time and their views concerning the play opportunities they are provided with. The other form consisted of questions regarding how pre-school teachers define play and how well equipped they consider themselves to be in the applications involving play.

FINDINGS

The children who participated in the study were observed to use emotion and action oriented expressions such as “playing with someone or something”, “having fun” and “rejoicing”, when defining what a play is. Whereas 27 children mentioned several play including basketball, football, hide-and-seek, kutu kutu pense¹, dön ebe², tag, playing house, Lego, puzzles and riddle play, some children explained the concept of a play with motion oriented expressions. One of the questions addressed at the children in the study was “Which one is easier? Playing or working?” The large majority of the children (58) judged playing games to be easier, whereas a small minority (7) thought that working is easier. A significant portion of the participating children (26) were found to consider playing games as less important in comparison to the activities they consider to be work. Another question addressed to the children was “Who do play games?” Whereas a large majority of the children (63) answered “children”, the number of children who stated that parents or teachers play games was considerably low (10). When the last question was complemented with “Do grown-ups play games?”, a minority (13) replied “yes”, the majority (52) replied “no” and 12 children replied “sometimes”. To determine the play-partner choices of the participating children, they were asked “Playing with whom is more fun?”. 51 children stated that it is more fun to play with their friends. To the question “What do your parents do while you are playing?”, the great majority of the children (37) replied “household chores.” Only 1 child stated that her mother or father play with her. In order to determine what teachers do during free-play time, the participating children were asked “What does your teacher do while you are playing?” A significant portion of the participating children (26) stated that more often than not, teachers prepared for activities and lessons, worked on their files and computers while they are playing. The number of children who stated that the teachers play with them was considerably low (9) and only 11 children said that they are observed by their teachers while playing.

1 A children's game which involves singing and dancing.

2 A children's game which involves gentle slaps on the back of a designated target child. If the person who delivers the slap is caught in the act, he or she becomes the target.

DISCUSSION

In this study, we tried to determine the thoughts of pre-school children and pre-school teachers about play. When the views of the participating children and teachers were analyzed, it was clear that both children and teachers emphasize the fun and entertaining nature of play most in their definitions. The fact that a small number of teachers define play as a method for learning can be associated with the underutilization of play as a learning opportunity. In a study in order to determine teachers' views concerning play, it was observed that in contrast with children, teachers focus on the effects of play on social, physical, cognitive development. According to the results of their study, whether children will identify an activity as "play" or "not play" and prefer a particular activity as play are chiefly contingent on whether it is fun or not. The degree of freedom of movement an activity allows and its character are significant in its being perceived as play. Some children who participated in our study used the expression "If you have to sit down and do something, then it's work." The level of difficulty of an activity, whether it requires active or passive participation of the children are also important in determining whether it will be perceived as play. It is also observed that inter-personal relations, the presence, cooperation and joint preference of partners from the same age group, siblings or adults also influence the perceptions regarding play. The results of our study indicate that the majority of children find it to be more fun to play with their friends. Similar findings were obtained in a study where all participating children stated that they prefer to play with other children rather than adults, when asked their preference. As justification for their preference, the children argued that it is more fun to play with their friends because they can run and have fun, whereas adults are too serious to play games, and if adults wanted to play games they had to act like children.

CONCLUSION

Whereas the results of our study indicate similarities between the way the children and the teachers define play, they also show that the perceptions of the children concerning play are influenced by the attitudes and behavior of their teachers. This leads children to perceive adults to be outside the domain of play. It was also among the findings of our study that teachers do not notice the importance of play within an education program and they do not use it as an active teaching method. Finally, it was found that some teachers are aware of their inadequacies in this area and require support.

Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*

Belma TUĞRUL
Penn State Üniversitesi

Özge METİN ASLAN
Hacettepe Üniversitesi

H. Gözde ERTÜRK
Aksaray Üniversitesi

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK
Kafkas Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı; erken çocukluk dönemindeki 6 yaş çocuklarının ve okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüş ve beklentilerinin ortaya koyulmasıdır. Bu amaçla araştırmanın öğretmen boyutunda; öğretmenlerin oyun hakkındaki görüşleri, oyunu tanımlayıcı bilgileri, öğrenme sürecinde oyunu bir yöntem olarak kullanma tercihleri, bu konudaki uygulamaları ile çocuklara sağladıkları oyun fırsatları ve çocukların oyun gereksinimi karşısındaki engeller araştırılmıştır. Araştırmanın çocuk boyutunda ise çocukların oyun hakkındaki görüşleri, oyun davranışları, oyun fırsatları ile ilgili memnuniyet ve beklentileri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ilişkin benzer özellikler üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunun eğitim programı içinde oyunun önemini fark etmedikleri ve aktif bir öğretim yöntemi olarak oyundan faydalanmadıkları, bazı öğretmenlerin ise bu konudaki eksikliklerinin farkında oldukları ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Erken çocukluk eğitimi, oyun,, öğretmenlerin oyun algısı, çocukların oyun algısı*

GİRİŞ

Oyun, pek çok araştırmacı tarafından derinlemesine incelenerek, farklı ve birbirini tamamlayan pek çok tanımla karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu tanımların temelinde John

* Bu makale 26. Dünya Omeop Kongresi'nde sözlü sunum olarak sunulmuştur.

Huizinga (1955) ve arkasından Rubin, Fein ve Vandenberg (1983)' in çalışmaları yer almaktadır. Bu araştırmacılar çalışmalarında oyunu davranışsal eğilim, gözlenebilen davranışlar ve kaynak olarak görmektedir (akt. Sluss, 2005). Fromberg (1992) oyunun düşünme ve sembolik, anlamlı, aktif, zevk veren, gönüllü, kurala ve olaylara dayanan bir etkinlikle karakterize edildiğini belirtmektedir (Fleer, 2009). Froebel (1902) ise; genel olarak erken çocukluk eğitiminin öneminden bahsettiği makalesinde, oyunun önemi üzerinde vurgu yaparak oyunun önemsiz bir zaman dilimi olmadığını, oldukça ciddi ve derin bir öneme sahip olduğunu, çocukluk dönemindeki oyunun daha sonraki yaşamın tohumlarını attığını belirtmektedir. Çocukların doğal gelişimlerini teşvik etmek için, Froebel oyunu anaokulu programının merkezindeki bileşen olarak ele alarak, iş ve oyun şeklinde ikiye ayırmaktan kaçınmış, bunun yerine oyunu çocukların işi olarak görmüştür (akt. Brosterman, 1997). Brosterman'e (1997) göre oyun anaokulundaki hedeflere ulaşabilmek için birinci derecede önemlidir ve tüm anaokulu etkinlikleri, dans, bahçe işleri, şarkı söyleme, hikâye okuma oyundur; oyun sistemin çalışmasını sağlayan, onu ileri götüren bir makine gibidir (akt. Sherwood, 2009). Piaget ise oyunu çocukların kendi çevrelerini anlamlı hale getirme ve bu çevre içinde nasıl yer alacaklarını öğrenme yolu olarak görmektedir. Etkinlikler yoluyla bilgi sağlama fikrinin aynı zamanda bir oyun formu olduğunu belirtmektedir (akt. Fischer ve Hencke, 1996). Oyunla ilgili yapılan tüm tanımların ortak noktası oyunun çocuğun kişisel keşif alanı, çocukluğun gücü ve öğrenme dili olmasıdır. Bu ortak noktalardan hareketle; oyun ve öğrenme arasındaki önemli bağın yetişkinler tarafından da göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Yetişkinlerin oyuna verdikleri değer, çocukların öğrenmelerine verdikleri değerlerin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Oyun çocuklar için önemli olduğu kadar, eğitimciler için de önemlidir. Öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve öğrenme yöntemi olarak kullanılması ile oyun, öğretmenler için önemli bir yol göstericidir. Oyun yoluyla öğrenme çocuğun fikir üretmesine, araştırma, inceleme ve gözlem yapmasına, katılım göstermesine, denemeler oluşturmaya, süreci yönlendirmesine, problem çözmesine, sorumluluk almasına, esnek ve yaratıcı olmasına imkan sunmaktadır (Tuğrul, 2010, Russo, 2009, Broadhead, 2007). Oyun merkezli bir programın uygulanması konusunda okul öncesi ve ilköğretim öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, öncelikle öğretmenlerin oyunu nasıl gördüklerine ilişkin görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular sonucunda; öğretmenlerin oyunu, çocukların kendi seçimlerini yapabilmeleri ve karar verebilmeleri için bir şans, duygularını ve düşüncelerini paylaşabilecekleri sosyal bir ortam, özel gereksinimli çocuklar için kendilerini rahatça ifade edebildikleri, değerli hissettikleri anlar ve çocukları derinlemesine tanımak için gözlem yapabilecekleri önemli bir zaman dilimi olarak gördükleri ortaya konulmuştur (Hoorn ve ark., 2007).

Okul öncesi öğretmenlerin oyuna ilişkin algılarının eğitim sürecindeki uygulamaları da etkilediği ileri sürülmüştür. Özdemir ve Ramazan (2012) yaptıkları çalışmada oyun aracı olan oyuncaklara ilişkin öğretmen, çocuk ve aile algısını incelemiştir. 10 okul öncesi dönem (48-72 aylık) çocuğu, 17 anne ve 11 okul öncesi öğretmeni ile oyuncakla ilgili yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; hem çocuklar hem de yetişkinler oyunun bir eğlence aracı olmasına vurgu yapmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının oyun ve oyuncak tercihinde etkili olan annelerin ve öğretmenlerin oyuncağın çocuğa olumlu yaşantılar sunduğu, çocuğun gelişim ve öğrenmesinde önemli bir yeri olduğu, çocuğu eğlendirdiği konusunda hem

fikir oldukları belirlenmiştir. Pilten ve Pilten (2013) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise; çocukların oyun algısı yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların, her hangi bir aktivitenin oyun olup olmadığına karar vermede kullandıkları temel ölçütün eğlence olduğu belirlenmiştir. Stresli ortamlar, katılımın zorunlu ve yönetimin yetişkinlerde olması, çocukların oyunlara katılımını engellemektedir. Çocuklar genellikle oyunu kendilerine ait bir etkinlik olarak değerlendirmektedir.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar ile öğretmenlerinin oyun hakkındaki beklentilerini ve görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma ile öğretmenlerin öğrenme sürecinde oyunu bir yöntem olarak kullanma tercihlerini ve bu konudaki uygulamalarını, çocuklara sağladıkları oyun fırsatlarını ve çocukların oyun fırsatlarına ilişkin beklentilerini, memnuniyetlerini ve oyun gereksinimi karşısındaki engelleri ortaya koymak amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür. Yarı-yapılandırılmış görüşmede sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır (Karasar, 1998). Bu araştırmanın verileri, görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılarak oluşturulmuştur. Zaman ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle araştırmacılar, kolay ulaşılabilir olan 59'u kadın okul öncesi öğretmenine ulaşmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, Türkiye genelinde MEB'e bağlı devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Mesleki deneyimleri 0-10 yıl arasında değişmektedir. Çalışmada yer alan 89 çocuk ise; 59 okul öncesi eğitimi öğretmenin sınıfından uygun örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcı çocukların 40'ı kız, 49'u ise erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri okul öncesi öğretmenleri ve 6 yaş grubundaki çocuklara yönelik olarak hazırlanan iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilmiştir.

Formlar üç konu alanı uzmanı ve üç okul öncesi öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Çocuklara ait görüşme formu; okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaşındaki çocukların oyunun tanımı ve özellikleri, oyunda arkadaş tercihi, oyun dışında geçirdikleri zaman ve kendilerine sağlanan oyun fırsatları hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Bu yaş grubu için nitelikli görüşmeler yapıldığında çocukların bir konu hakkında bildiklerini ve düşündüklerini tespit etmek mümkün olabilmektedir. Yarrow (1960) görüşme tekniğini; çocukların yaşamlarındaki düşünce ve deneyimlerini kavramsallaştırma yolu ile incelemek için uygun olduğunu vurgulamıştır. Özellikle Becker (1970) ve Lofland ve Lofland (1984) araştırmalarda çocukların dilsel ifadelerini, deneyimlerini, hisleri araştırıldığında; açık uçlu soruların kullanılması araştırmanın güvenilirliğini arttırdığını ileri sürmüşlerdir (akt.,Kortessluoma, Hentinen ve Nikkonen, 2003). Araştırma için kullanılan ikinci görüşme formu ise öğretmenler için kullanılmıştır. Bu görüşme formu; okul öncesi öğretmenlerinin oyunun tanımına, özelliklerine ve önemine, oyunun bir öğretim yöntemi olarak kullanımına ve uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koyacak soruları içermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğine göre analiz edilen bilgiler, daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır ve düzenlenir (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Bu araştırmada elde edilen bilgiler; oyunun özellikleri, oyun dışı zaman, yetişkin rolü ve yöntem olarak oyun temaları doğrultusunda bulgular düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Daha sonra bu betimlemelerden yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı ve bireysel olarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Kodlayıcılar belirlenirken alana ve oyun ile ilgili literatüre hâkim araştırmacılar olmalarına dikkat edilmiştir. Üç araştırmacı tarafından sağlanan kodlayıcı uyumu %80' dir. Her üç araştırmacı da oyun alanında gerek lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde dersleri takip etmişler ve derslerde başarılı olmuşlardır. Bununla birlikte araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla çocukların ve öğretmenlerin görüşlerini ortaya çıkaran alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümde okul öncesi öğretmenleri ile anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocukların oyun hakkındaki görüşlerine ve uygulamalara yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Oyunun Tanımına, Özelliklerine ve Önemine İlişkin Bulgular;

Tablo 1
Çocukların ve Öğretmenlerin Oyun Tanımlarına ve Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Çocuk	%	Öğretmen	%
--------------	----------	-----------------	----------

Çocuk	%	Öğretmen	%
Birileri veya bir şeylerle oynamaktır	38	Eğlendirici	63
Eğlenmek, gülmek, sevinmektir	38	Eğitici	34
Basketbol-futbol saklambaç, kutu kutu pense, don- ebe, yakalamaca, evcilik	30	Yaratıcılık	19
Yapboz-lego, bilmece oyunları	7	Özgürlük	19
Çok güzel bir şey	3	Yaşayarak öğrenme- en iyi öğrenme yöntemi	15
Öğretici güzel bir şey	3	Duygu ve düşüncelerini ifade etme	12
Gezmek, koşmak	3	Hayatın başlangıcı-hayatı öğrenme	8

Araştırmaya katılan çocukların büyük çoğunluğu (%38) birileri veya bir şeylerle oynamak ve eğlenmek, sevinmek şeklinde eyleme ve duygulara yönelik ifadeler kullanmışlardır. 27 çocuk basketbol-futbol saklambaç, kutu kutu pense, don- ebe, yakalamaca, evcilik yapboz-lego, bilmece oyunları gibi oyun isimleri söylerken, bazı çocuklar ise harekete dayalı ifadelerle oyunu açıklamışlardır. Çocuklardan bazılarının görüşleri şu şekildedir.

“Oyun oynamak gülmek demektir” (15. çocuk)

“Oyun oynamak gezmek, koşmak demektir” (29. çocuk)

Rothlein ve Brett (1987)’in yaptıkları araştırma kapsamında 2- 6 yaş arasındaki çocuklara “oyun kelimesini söylediğinde ne anlıyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında çocukların çoğunlukla koşma, bisiklet sürme, sallanma gibi harekete dayalı etkinlikleri, Barbie gibi oyuncak bebekleri, arabaları ve sanat aktivitelerini oyun olarak belirttikleri görülmektedir. Çocuklardan bazıları da oyunun onlara eğlenmeyi, mutlu olmayı ve sevdikleri şeyleri yapmayı düşündürdüğünü belirtmiştir.

Çocuklara sorduğumuz soruyla paralel olarak öğretmenlere de “Oyunu tanımlayan üç özellik nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası (%63) oyunun keyif verici yönünü vurgularken, 20 öğretmen eğitici yönünü (%34) vurgulamıştır. Bu konuda 16. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Oyun çocukların eğlendiği, güzel zaman geçirdiği bir etkinliktir, dolayısıyla oyunun tanımlayan ilk özellik; eğlenmektir”.

Katılımcıların oyun algıları incelendiğinde, hem çocuklar hem öğretmenler tarafından oyunun eğlendirici, keyif verici yönünün daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Az sayıda öğretmenin oyunu öğrenmek için bir yöntem olarak tanımlaması oyunun öğrenmek için bir fırsat olarak çok fazla kullanılmamasıyla ilişkilendirilebilir. Güneş ve Tuğrul (2012) tarafından öğretmenlerin oyuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada; öğretmenlerin oyunu tanımlarken çocuklardan farklı olarak, oyunun sosyal, fiziksel ve bilişsel gelişime etkileri üzerinde odaklandıkları belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan çocukların oyun algılarını açıkça ortaya koyabilmek amacıyla “Sence oyun nedir” sorusunun yanı sıra “Bana oyun olmayan bir şey söyler misin?” sorusu da yöneltilmiştir. Bu sorudan elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Çocukların Oyun Olarak Nitelendirmedikleri Faaliyetlere İlişkin Görüşleri

Oyun Olmayan Faaliyetler	%
Resim yapmak	16
İş yapmak	15
Televizyon izlemek	9
Yemek yapmak	6
Oturmak	4

Miller ve Kuhaneck (2008)'e göre, bir aktivitenin karakteri, sağladığı hareket imkânı onun oyun olarak algılanmasında etkilidir. Çocukların oyun algılarını araştırma amacıyla yaptığı araştırmaya katılan çocuklar “oturmak ve bir şeyler yapmak zorundaysam iş yapıyorum demektir” ifadesini kullanmışlardır. Aktivitenin seviyesi yani zor ya da kolay olması, çocukların aktif katılması ya da pasif olması oyun olarak algılanmasında etkilidir. Başkalarıyla ilişki; yaşlıların, yetişkinlerin ve kardeşlerin varlığı ile işbirliği ve ortak seçimin oyun algısında etkili olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucuna göre, çocukların bir aktiviteyi “oyun” ya da “oyun değil” şeklinde sınıflandırmasında ve belli aktiviteleri oyun olarak seçmelerinde temel etken eğlenceli olup olmamasıdır.

Çocukların verdiği cevaplar arasında “iş yapmak oyun değildir” ifadesi dikkat çekmektedir. Bu bulguya paralel olarak çocukların neleri iş olarak sınıflandırdıklarını belirlemek için çocuklara “Evde/okulda yaptığım bir işi söyler misin?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir

Tablo 3
Çocukların İş Olarak Nitelendirdikleri Faaliyetlerin Dağılımı

Çocukların İş Olarak Nitelendirdikleri Faaliyetler	%
Resim yapmak	30
Oyuncakları toplamak	27
Anneme yardım etmek	27
Faaliyet yapmak	16
Temizlik yapmak	8
Yazı yazmak	7
Kitap okumak	7
Ders yapmak	4

Tablo 3 incelendiğinde; çocukların çoğunlukla faaliyet yapmak, ders yapmak, kitap okumak gibi öğretmenin seçtiği ya da yönettiği aktiviteleri iş olarak sınıflandırdığı görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların estetik ve sanatsal gelişimini sağlayan resim yapmayı çocukların iş olarak görmeleri; öğretmenlerin yaygın bir şekilde boş zamanı doldurmak için resim yapmalarını istemelerinden kaynaklanabileceği gibi resim yaparken çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak yerine doğrudan yönlendirici davranışlarda bulunmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin bu tür faaliyetleri

yaptırırken çocukların keyif almasından çok, yapılan ürünleri sergiye yetiştirebilme kaygısı içinde olmaları da çocukların algısında etkili olabilir.

Bu bulgular çerçevesinde çocuklara “Oyun oynamak mı daha kolay, iş yapmak mı? sorusu yöneltilmiştir. Çocuklardan büyük çoğunluğu (58 çocuk) oyun oynamak kolay derken, çok azı (7 çocuk) iş yapmak daha kolay cevabını vermişlerdir. 2 çocuk ise her ikisi de kolay cevabını vermiştir. Oyun oynamanın daha kolay olduğunu ifade eden çocuklardan bazılarının görüşleri şu şekildedir: Oyun oynamak kolay çünkü;

“Oyundaki şeyleri kolay yapabiliyorum “ (27. çocuk)

“Düşündüğünü oynayabiliyorsun “ (32. çocuk)

“Oyun oynarken sıkılmıyorsun”(45. çocuk)

“İş yapınca yoruluyoruz. Faaliyet için çok eşya gerekiyor, iş yaparken bir sürü şey yapıyoruz”. (51. çocuk)

Çocuklar oyun sırasında düşündükleri şeyleri özgürce yapma fırsatı buldukları ve bundan keyif aldıkları için oyun oynamanın iş yapmaktan daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen merkezli ve denetimli etkinliklerde çocukların daha fazla kaygı duyduğunu, zorunluluk hissettiğini ve bu etkinlikleri çok yoğun ve kısıtlayıcı bulduklarını göstermektedir. Oysa oyun gönüllü bireylerindir.

Araştırma kapsamında çocukların oyunlarını mı yoksa iş olarak sınıflandırdıkları eylemlerini mi daha önemli gördüklerini belirlemek için “Oyun oynamak mı daha önemli, iş yapmak mı?” sorusu yöneltilmiştir. Araştırma kapsamındaki çocukların çoğunluğunun (26 çocuk) oyunu iş olarak belirttikleri aktivitelerden daha az önemli gördükleri sonucuna varılmıştır. Bunda özellikle öğretmenin ve anne-babanın tutum ve yaklaşımlarının etkili olduğu ifade eden çocuklardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İş yapmazsak öğretmenimiz kızar” (19. çocuk)

“İş yaparsak işlerimiz daha çabuk biter ve başka şeylere zaman kalır, oyuna da zaman kalır ve isteğimiz gibi oynayabilir (33. çocuk)

“İş yapmak beynimizi geliştirir” (55. çocuk)

Bu bulgular doğrultusunda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin çocuklara “işin yapılması bir zorunluluktur, oyun işlerini bitiren çocuklara bir ödüdür ya da bir dinlenme aracıdır” mesajını vermiş olabilecekleri söylenebilir. Bu düşüncenin oyunu okulun eğitim programından ayırdığı düşünülmektedir. Oyun boş zamanları değerlendiren bir araç olarak değil eğitim programının ayrılmaz bir parçası olarak algılanmalıdır. King (1982), çocukların oyun deneyimlerini belirlemek için yaptığı bir araştırmada çocuklara oyunlarının ya da yaptıkları işlerinin önemini sormuştur. Bu araştırmada çocukların oyunu iş olarak buldukları aktivitelerden daha önemsiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu konuda öğretmenlerin yaklaşımına dikkat çekilmiştir. Çocuklar öğretmenlerinin de iş aktivitelerine daha çok önem verdiklerini düşünmektedir. Bu düşüncenin öğretmenlerinin oyunlarını kolayca yarıda kesmelerinden ancak işlerin tamamen bitmeden yarım bırakılmasını istememelerinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çok az sayıda çocuk (3 çocuk) ise oyunun keyifli ve öğretici yönünü vurgulayarak oyunun daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çocuklardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Oyun oynamak daha önemli, çünkü oyun oynarken sıkılmıyorum” (63. çocuk)

“Oyun önemli, çünkü oyun oynarken bir şeyler de öğreniyorum” (70. çocuk)

Araştırma kapsamında çocuklara “kimler oyun oynar?” sorusu yöneltilmiştir. Bu sorudan elde edilen veriler Tablo 4 ‘te verilmiştir.

Tablo 4.
Çocukların Kimlerin Oyun Oynadığına İlişkin Görüşleri

Kişiler	%
Çocuklar	71
Arkadaşlar	13
Kardeşler, ablalar, ağabeyler	11
Herkes, annemiz, babamız	10
İnsanlar	4
Hayvanlar	2
Öğretmen	1

Çocukların büyük bir kısmı (%71) “çocuklar” cevabını verirken anne-baba ya da öğretmenlerinin oyun oynadığını belirten çocukların yüzdesi oldukça düşüktür. Çocuklara “kimler oyun oynar?” sorusuyla birlikte “Yetişkinler oyun oynar mı? sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya çocukların çok azı (13 çocuk) evet, büyük çoğunluğu ise (52 çocuk) “hayır”, 12 çocuk “bazen” cevabını vermiştir. Bu bulgular önceki sorudan elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Her iki sorudan elde edilen bulgular incelendiğinde; çocuklara göre yetişkinlerin çocuklarla çok fazla oyun oynamadıkları ve çocukların oyunlarına çok katılmadıkları göze çarpmaktadır. Yetişkinlerin oyun oynamama nedenlerini çocuklardan bazıları şu şekilde ifade etmiştir:

“Çok büyüdüler, çok işleri oldukları için oynayamazlar” (22.çocuk)

“Onlar sıkılırlar”, “Oyunu sevmeyiz” (17.çocuk)

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan çocukların çoğunun “yetişkinler oyun oynamazlar” şeklinde bir algıya sahip oldukları düşünülmektedir. Araştırma kapsamında çocukların oyun arkadaşı tercihlerini belirlemek için çocuklara “Kiminle oynamak daha eğlencelidir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 5
Çocukların Kiminle Oynamanın Daha Eğlenceli Olduğuna İlişkin Görüşleri

Kişiler	%
Arkadaşlarımla	57
Babamla	19
Öğretmenimle	12
Annemle	11
Kardeşimle, ablamla	10
Anne ve babamla	7

Çocuklar çoğunlukla arkadaşlarıyla oynamanın daha eğlenceli olduğunu belirtmektedirler. Miller ve Kuhaneck (2008) tarafından yapılan bir araştırmada araştırmaya katılan çocuklara yetişkinlerle mi yoksa çocuklarla mı oyun oynamayı tercih ettikleri sorulduğunda bütün çocuklar diğer çocuklarla oynamayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna neden olarak çocuklar arkadaşlarıyla oynamanın daha eğlenceli olduğunu, çünkü onların koşup eğlenebildiğini, ancak yetişkinlerin oyun

oynayamayacak kadar ciddi olduklarını, eğer oyun oynamak istiyorlarsa çocuk gibi davranmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Çocukların Oyun Dışında Geçirdikleri Zamana İlişkin Bulgular

Çocukların evde ve okulda oyun dışında nasıl zaman geçirdiklerini belirlemek için hem çocuklara hem de öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Çocukların “Evde oyun oynamadığın zaman ne yaparsın?” ve “Okulda oyun oynamadığın zaman ne yaparsın?” sorularına verdikleri cevaplar Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6
Çocukların Evde ve Okulda Oyun Oynamadıkları Zamanları Nasıl Geçirdiklerine İlişkin Görüşleri

Evde	%	Okulda	%
Tv izlerim	64	Resim/boyama yaparım	45
Boyama/resim yaparım	27	Kitap okurum/kitaplara bakarım	29
Bilgisayarla oynarım	15	Faaliyet yaparım	22
Dışarı çıkarım	10	Sessizce otururum	13
Yemek yerim	8	Ders-ödev- defter çalışması yaparım	8
Otururum	7	Yemek yerim	6
Sıkılırım	4	Çizgi film izlerim	4
		Şarkı söylerim	4

Tablo 6’da çocukların büyük bölümünün evdeki zamanlarını oldukça pasif bir davranış olan televizyon izleme davranışıyla harcadıkları dikkat çekmektedir. Leonard Eron, Rowell Huesmann ve ark (2002) ile Eron ve Huesmann (1986) tarafından gerçekleştirilen boylamsal araştırmalarda, televizyondaki şiddet görüntülerinin saldırganlık üzerinde artan bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Bu araştırmalarda, şiddet içerikli görüntülere çocukken maruz kalmanın, ilerideki yıllarda oluşabilecek saldırgan davranışlar ve hatta yetişkinlikte oluşabilecek suç unsuru teşkil eden davranışlar konusunda tahminde bulunmayı sağladığı ifade edilmektedir (akt. Çamlıbel İkin, 2012). Kontrolsüz ve bilinçsiz televizyon izlemenin çocuğun gelişimine verebileceği zararlar göz önüne alındığında çocukların evde geçireceği zaman dilimini nasıl değerlendirdiği daha da önem kazanmaktadır. Araştırma kapsamında çocuklara sorulan “Okulda oyun oynamadığın zaman ne yaparsın?” sorusuna paralel olarak öğretmenlere “Çocuklar sınıfta oyun oynamadıkları zaman ne yapıyorlar?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler sınıfta oyun dışında yapılanları, branş dersleri, rutin program ve faaliyetler olarak sıralamışlardır.

Bu konuda 12. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Günlük programımızı uyguluyoruz. Yani planladığımız etkinliklerimizi (Türkçe dil, sanat, müzik, fen ve doğa gibi) uyguladıktan sonra oyun da oynuyoruz”

Öğretmenlerin yapılan faaliyetleri ve branş derslerini oyun dışında geçen zaman olarak değerlendirmeleri, oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanmadıklarını ya da programla oyunu bütünleştiremediklerini göstermektedir. Ayrıca oyun ve programın birbirinden ayrı olarak ele alınması, genellikle oyunun programda boş kalan zamanları değerlendirmede kullanılan bir uğraş olarak algılandığını düşündürmektedir.

Çocuklar Oyun Oynarken Yetişkinlerin Üstlendiği Rollere İlişkin Bulgular

Tablo 7
Çocukların Oyun Oynarken Yetişkinlerin Üstlendiği Rollere İlişkin Görüşleri

Roller	%
Annem ev işlerini yapar	42
Babam iş yapar/ işe gider	27
İkisi de iş-çalışır yapar	20
Babam t.v. İzler	24
İkisi de yemek yapar	11
İkisi de t.v.izler	9
Temizlik	9
Oturur	7
Benimle oynar	1

Araştırma kapsamında çocuklara yöneltilen “Sen oyun oynarken evde annen/baban ne yapar?” sorusuna çocukların büyük kısmı (%42) “ev işi/ yapar” cevabını vermiştir. Sadece 1 çocuk ise oyun oynarken annesinin ya da babasının kendisine eşlik ettiğini belirtmiştir. Bu konuda çocuklardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Ben oyun oynarken annem yemek yapıyor ve sofrayı hazırlıyor. Bazen de televizyon izliyor” (48.çocuk) “Onlar da benimle oynarlar” (24.çocuk)

Anne ve babaların çocukların oyunlarına katılım durumu incelendiğinde, oyuna verilmesi gereken değeri yansıtmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Sadece 1 çocuk anne ya da babasının oyun oynarken kendisine eşlik ettiğini belirtirken, çocukların çoğu oyun oynarken anne ya da babalarının farklı işlerle meşgul olduklarını belirtmişlerdir. Oysa ailelerin çocuklarının oyunlarına katılmaları, onları daha iyi tanımalarına ve daha güçlü iletişim kurmalarına fırsat vermektedir. Bu bağlamda ailelerin bu konuda çok bilinçsiz olduğu, oyunun çocuklarına sağlayacağı katkıyı bilmediği düşünülmektedir. Anne ve babaların evde çocuklarıyla birlikte oldukları zaman diliminde, çocuklar için önemi ve değeri yüksek olan, oyunlara katılma ya da oyunları gözleme yerine sadece kişisel işlerini ve tercihlerini önemsemeleri anne-baba- çocuk etkileşimi açısından olumsuz bir durum yaratmaktadır.

Oyun konusunda yapılan çalışmalar çocukların oyun algılarının deneyimlerden etkilendiğini göstermiştir. Bu nedenle erken yaşlarda çocukların oyunlarını gözlemlemek ve yetişkinleri çocukların oyun ortakları/eşleri olarak görmek son derece önemlidir (Howard ve Hill, 2006). Çocukların oyunlarında öğretmenlerin rolünü belirlemek için, çocuklara “Sen oyun oynarken öğretmenin ne yapar?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Çocuklar Oyun Oynarken Öğretmenlerin Yaptığı Faaliyetlere İlişkin Çocuk Görüşleri

Faaliyetler	%
Etkinlik-derslerimizi hazırlar	29
Çalışır-iş yapar	27
Bizi inceler-bakar-izler	12
Ders çalışır, yazılar yazar, dosyalara bakar	17

Bizimle (bazen) oynar	10
Bilgisayara bakar/oynar	7
Resimlere-dosyalara bakar	3

Çocukların çoğunluğu oyun oynarken öğretmenlerinin daha çok etkinlik ve derse hazırlık yaptıklarını, dosyalarla ve bilgisayarla uğraştıklarını belirtirken, öğretmenlerinin kendileriyle oynadığını belirten çocukların sayısı (9 çocuk) oldukça düşüktür. Sadece 11 çocuk ise oyun oynarken öğretmenleri tarafından gözlemlendiğini belirtmiştir. Çocuklardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Biz arkadaşlarımızla oynarken öğretmenimiz de bilgisayarda derslerini çalışıyor” (11. çocuk)

“Öğretmenimiz bazen bizimle oynuyor ama bazen çok yorulduğu için o oturuyor biz yine oynuyoruz” (29. çocuk)

Oyun oynarken öğretmenin oyunlara katıldığını ya da kendilerini izlediğini belirten çocukların sayısının düşük olması, öğretmenlerin çocuklarına oyununa katılmadıkları gibi oyunları gözlemlediklerini de göstermektedir. Bu durum “yetişkinler çocukların oyunlarına çok fazla katılmamaktadır” bulgusunu desteklemektedir. Öğretmenlerin çocuklar oyun oynarken oyunlarını izleme, oyunlarına katılma ve oyunlarını zenginleştirme gibi önemli görevleri yerine getirmek yerine farklı uğraşlar içinde olmaları, oyunun ve oyun gözlemlerinin kazanımlarını bilmemelerinden ya da konuya gereken önemi vermemelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca öğretmenlerin rutin etkinlikler sırasında çocuklarla birlikte olmalarına rağmen oyun oynarken onlarla çok fazla zaman geçirmemeleri, farklı şeylerle meşgul olmaları çocuklara oyunun önemli olmadığı mesajını verebileceğinden oyun zamanlarına daha fazla dikkat edilmesi gerekmektedir.

Ceglowski (1997)’e göre; öğretmenler sınıflarında oyunu ciddiye alırlarsa, oyun sırasında çocuklarla nasıl iletişim kurabilecekleri konusunda da kararlar alabilmektedir. Öğretmen çocuklar oyun oynarken ilgisiz hareketleriyle çocuklara “Bu zaman (oyun zamanı) günün diğer kısımları kadar önemli değildir” mesajını vermektedir.

Eğitim Programında Oyunun Yöntem Olarak Kullanımına İlişkin Bulgular

Eğitim programı içinde çocukların oyun gereksinimlerinin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için öğretmenlere “Eğitim programı içinde çocukların oyun gereksinimlerinin karşılandığını düşünüyor musunuz?” sorusu yönlendirilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (31 öğretmen) çocukların oyun gereksinimlerinin kısmen karşılandığını ifade ederken, 24 öğretmen karşılandığını, 4 öğretmen ise karşılanmadığını ifade etmişlerdir. Çocukların oyun gereksinimlerinin karşılanmadığını ya da kısmen karşılandığını düşünen katılımcılardan bazıları oyun karşısındaki engelleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Program tam bir çerçeve içinde ve programın dışına çıkmak yasak, uyman gereken kurallar var, dergileri bitirmek, etkinlikleri yetiştirmek ve gösteri hazırlamak v.b.” (8.öğretmen)

“Etkinlik sayısının fazla olması, programların ağırlığı, fiziki şartların uygun olmaması yeterince oyun oynamamızı engelliyor.” (37.öğretmen)

“Velilerimiz çoğu zaman oyunu boş zaman etkinliği olarak görüyor ve oyundan ziyade farklı etkinlikler geliştirmemizi bekliyorlar” (39.öğretmen)

Ayrıca öğretmenler vakit sıkıntısı, öğrenci sayısının fazla olması, kitap çalışmalarının çok zaman alması, programın yoğun olması, branş derslerinin fazla olması gibi nedenlerle de çocukların oyun gereksinimlerinin karşılanmadığını belirtmişlerdir. Rothlein ve Brett (1987)’ün öğretmenlerin, ailelerin ve çocukların oyun hakkındaki fikirlerini incelemek ve oyun algıları ile uygulamalarının literatürü yansıtır yansıtmadığını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada öğretmenlere çocukların oyunlarına nelerin engel olduğu sorulmuştur. Öğretmenler gerekçe olarak; aşırı koruyucu aile tutumu, yetişkinlerin eleştirilmesi, oyunun zaman kaybı olduğu şeklindeki anne-baba görüşleri gibi yetişkinlerle ilgili faktörleri, çocukların disiplin problemlerini ve davranışlarını, araç-gereçlerin sınırlılığını, aşırı yapılandırılmış programları, yetersiz alanı ve çocukların sağlık problemlerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere “Programınız içinde oyunu bir yöntem olarak kullanıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu soruya (52 öğretmen) “evet” cevabını vermiştir. Buradan hareketle öğretmenlere “Eğitim programınız kapsamında oyunu bir yöntem olarak nasıl kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu konuda 38. katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kavramları çocuklara oyun şeklinde vererek ya da örneğin bir Türkçe dil etkinliğindeki hikâyeyi oyun şeklinde oynayarak kullanıyorum”

Oyunu kısmen bir öğretim yöntemi olarak kullandığını ifade eden 56. katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Eğer öğretmem gereken konu soyut bir kavramsa ya da ilgilerini az çekecek bir konuya oyun yöntemini kullanıyorum”. Bu bulgular öğretmenlerin oyunu eğitim programından ayrı olarak ele aldıklarını açık bir şekilde göstermektedir. Okul öncesi dönemde oyunun eğitim programının ayrılmaz bir parçası olduğu gerçeği öğretmenler tarafından göz ardı edilmektedir.

“Oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin büyük çoğunluğu (47 öğretmen) “evet” cevabını verirken diğer öğretmenler (12 öğretmen) “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Oyunu bir yöntem olarak kullanma konusunda kendini yeterli bulmadığını ya da kısmen yeterli bulduğunu düşünen öğretmenlerin bu konudaki gereksinimleri Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9
Öğretmenlerin Oyunun Yöntem Olarak Kullanma Konusundaki Gereksinimlerine İlişkin Görüşleri

Gereksinimler	%
Daha fazla yaratıcı olma	14
Daha az sınıf mevcudu	12
Daha fazla deneyim	7
Oyun etkinliği planlama konusunda daha fazla eğitim	3

Shelley (2006)’in anasınıfı öğretmenleri ile birinci sınıf öğretmenlerinin oyun algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin oyun planlama ve

uygulama konusunda kendilerini yeterli hissedebilmeleri için oyunla ilgili daha fazla teorik bilgiye ve uygulamada yol gösterecek bir kılavuza ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümü oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullandıklarını ve bu konuda kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmelerine rağmen nasıl kullandıklarını yeterince açıklayamamıştır. Oyunu belirli faaliyetlerin arasına sıkıştırılmaları ve belirli etkinliklerde kullanmaları, oyunu yalnızca eğlence ve rahatlama aracı olarak görmeleri, öğretmenlerin oyuna hak ettiği değeri vermediklerini göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, çocukların ve öğretmenlerin oyun tanımlarına ilişkin benzer özellikler üzerinde durdukları görülmüştür. Öğretmenlerin oyunu bir dinlenme zamanı ya da ödül olarak çocuklara sunmaları ve diğer etkinlikleri gerçekleştirebilmek için oyunu kolayca yarıda kesebilmeleri gibi tutum ve davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Bu durum çocukların yetişkinleri oyunun dışında görmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin eğitim programı içinde oyunun önemini fark etmedikleri ve aktif bir öğretim yöntemi olarak oyundan faydalanmadıkları görülmektedir. Bazı öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin farkında oldukları ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Öğretmenlerin lisans eğitimleri süresince aldıkları derslerde oyunu bir öğretim yöntemi olarak kullanmaya teşvik edilmeleri ve tüm etkinliklerin oyun temelli planlanması ve uygulanması konusunda gerekli rehberliği almaları sağlanmalıdır. Öğretmenler meslek yaşamlarına başladıkları ilk yıllarda daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır, bu destek mezun oldukları lisans programlarında sağlanmalı ve öğretmenlerin oyun etkinliği gibi pek çok etkinliği planlama ve uygulama konusunda bilgileri zenginleştirilmelidir. Çocukların oyuna ilişkin algılarının büyük ölçüde öğretmenlerin tutum ve davranışlarından etkilendiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin oyunu diğer etkinlikler kadar ciddi bir şekilde ele alarak oyunların yoğunluğu ve niteliği artırılmalıdır. Benzer şekilde aileler de çocukların oyununa değer veren tutum ve davranışlar sergilemeli ve bu konuda desteklenmelidir. Bu bağlamda, çocukla iletişimde bulunan her kurumun ve her bireyin oyuna yönelik algılarını ortaya koymak, oyuna yönelik engelleri, tutumları ve davranışları anlamak ve çözümler geliştirmek; oyunun kalitesini artırmak için önemlidir. Öğretmenlerin oyuna zaman ayırdıklarını ifade etmeleri fakat uygulamalara ilişkin örnek verme konusunda yeteriz olmalarından hareketle, öğretmenlerin oyunu değeri konusundaki algılarını değerlendirmenin yanı sıra günlük programlarında bu algılarını nasıl yansıttıkları incelenmelidir. Öğretmenlerin oyuna ilişkin algılarının nelerden etkilendiği ve uygulama sürecindeki engeller derinlemesine incelenmelidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin yaşantılarındaki oyun deneyimlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin oyun sürecinde üstlendikleri role ilişkin bulgular göz önüne alındığında; çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun, ilgi çekici oyun etkinlikleri planlayabilme, bu oyunlara aktif katılma ya da oyun sürecinin etkili gözlemcisi olabilme gibi rolleri üstlenmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Broadhead, Pat (2006), Developing an understanding of young children's learning through play: the place of observation, interaction and reflection. *British Educational Research Journal*. 32 (2), 191–207.
- Brosterman, Norman (1997) *Inventing kindergarten*. New York: Abrams/Times Mirror.
- Ceglowski, Deborah (1997). Understanding and building upon children's perceptions of play activities in early childhood programs. *Early Childhood Education Journal* 25 (2), 107-112, Doi: 10.1023/A:1025624520956.
- Fischer, W. Kurt ve Hencke, W. Rebecca (1996). Infants' construction of actions in context: piaget's contribution to research on early development. *American Psychological Society*. 7 (4), 204- 210.
- Fleer, Marilyn (2009). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*. Springer. www.books.google.com adresinden ulaşılmıştır.
- Güneş, Gökhan ve Tuğrul Belma (2012). A play, tens of teachers and hundreds of their ideas about child who doesn't play. *Cyprus International Conference on Education Research (CY-ICER 2012)*, Sözlü Bildiri, Cyprus.
- Hoorn V. Judith, Nourot, M. Patricia, Scales, B. ve Alward, R. Keith (2007). *Play at the center of curriculum*, 4th Edition, Pearson Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Howard, Justine. Jenvey, Vickii. ve Hill, Carly (2006). Children's categorisation of play and learning based on social context. *Early Child Development And Care* . 176 (3-4), 379-393. ISSN: 03004430 DOI: [10.1080/03004430500063804](https://doi.org/10.1080/03004430500063804)
- Karasar, Niyazi (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (8. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kortesluoma R.-L., Hentinen M. ve Nikkonen M. (2003). Conducting a qualitative child interview: methodological considerations. *Journal of Advanced Nursing*. 42(5), 434–441
- King, Nancy. (1982). Work and play in the classroom. *Social Education*,46(2), 110-113.
- Miller, Elissa. ve Kuhaneck, Heather (2008). Children's perceptions of play experiences and play preferences: a qualitative study. *AJOT: American Journal Of Occupational Therapy*, 62 (4), 407-415.
- Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Oyunağa çocuk, anne ve öğretmen bakış açısı. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2 (1), 2-16.
- Pilten, P. ve Pilten, G. (2013). Okul çağı çocuklarının oyun kavramına ilişkin algılarının ve oyun tercihlerinin değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 15-31.
- Rothlein, Liz. ve Brett, Ariene. (1987). Children's, teachers' and parents' perceptions of play. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (1), 45-53 Doi: [10.1016/0885-2006\(87\)90012-3](https://doi.org/10.1016/0885-2006(87)90012-3)
- Russo, H. Lindsey (2009). *Play, peer relationships, and academic learning: Exploring the views of teachers and children*. Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College
- Sherwood A.S. Sara. (2009). *Play: a study of preservice teachers' beliefs about a complex element of early childhood education*, Doctor of Philosophy, Unpublished doctoral dissertation. The University of Texas at Austin, May
- Shelley, Smith (2006). *The perceptions of play among educators in kindergarten and grade one classrooms*. Brock University (Canada). ISBN:0494180102, 9780494180105. 13. 05. 2009 tarihinde www.books.google.com adresinden ulaşılmıştır.

B. TUĞRUL, Ö. M. ASLAN, G. ERTÜRK, Ş. Ö. ALTINKAYNAK / *Anaokuluna Devam Eden Altı Yaşındaki Çocuklar ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*

Sluss, J. Dorothy (2005). *Supporting play: birth through age eight*, Thomson Delmar Learning, Canada.

Tuğrul, Belma (2010). Okul Öncesinde Özel Öğretim Yöntemleri. In Zembat R. (Ed) *Oyun Temelli Öğrenme* (pp. 187-216), Anı Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

İletişim/Correspondence

Belma TUĞRUL
Hacettepe Üniversitesi
btugrul@hacettepe.edu.tr

Özge METİN ASLAN
Hacettepe Üniversitesi
metinozge@gmail.com

H. Gözde ERTÜRK
Aksaray Üniversitesi
gozdeerturk@aksaray.edu.tr

Şenay ÖZEN ALTINKAYNAK
Kafkas Üniversitesi
ozensenay@gmail.com

Public and Private School Teachers' Opinions about Distributed Leadership¹

Mahire ASLAN
Inönü University Education Faculty

Aslı AĞIROĞLU BAKIR
Turgut Özal Anatolian High School

Abstract

The aim of this study is to investigate the perceptions of public and private school teachers about distributed leadership and examining the results in terms of some variables. As a research model, descriptive survey has been used. The target population of the study is composed of 3283 public school teachers, and 116 private school teachers. The sample of the study is constituted of 728 teachers who are chosen from this universe by cluster sampling method. The document that provides data for the research is a scale which has been created by the researcher and named as "Distributed Leadership Scale for School Organization". The research results indicated that, "School culture" dimension has the highest values in both of the school types. Private school teachers' perceptions are higher in "taking responsibility" dimension. The perception of distributed leadership of men is higher in both public and private schools when compared to the women.

Keywords: *Distributed Leadership, leadership, public and private school*

SUMMARY

Introduction

Schools and teachers are accepted as the main units of education process in most of the modern world. Schools, in which many aspects of applications can be seen as political, economic and social, are also needed to have principals with some qualifications. However, it is not enough to have only a well-qualified principal to achieve the expected development and improvement conditions. Here comes the idea of distributed leadership. There are many theoretical or empirical researches (Bennet at al, 2003; Bolden, 2007; Gronn, 2000, 2002a, 2002b, 2008; Harris, 2003, 2004, 2008;

¹ Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan danışmanlığında Aslı Ağıroğlu Bakır'ın hazırladığı "Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi" adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

Hopkins and Jackson, 2002; Leithwood at al, 2007; O'Neill, 2002; Spillane, 2003, 2005; Spillane at al, 2008) based on distributed leadership in the last two decades. Distributed leadership approach criticises the idea of heroic leadership. Even if heroic leadership stories sound attractive at first, they also make clear that this kind of leadership point of view carries some inadequacies to solve the problems of complex societies, as well (Spillane, 2006). In today's world, heroic leadership is changing its place with (replacing by) the distributed leadership which includes the idea that problems can be solved by the help of followers and employees and organizational development must be in the core of goals (Woods, 2010, s. 5). Distributed leadership attach importance to the professional knowledge and skills instead of formal position or the role. It is a dynamic process containing parents, students, teachers, directors and even the people in the neighbourhood (Bolden, Petrov and Gosling, 2009, s. 257).

It wouldn't be correct to consider distributed leadership as a recipe to find and solve all the problems for all the school organizations as because there isn't a best and one way to do this. However, it can be used as a tool to realize deep analysis and to inference for the leadership. Such kind of a tool would make us see and analysis the leadership from a different window and let us find a new road map to develop the school organization in a desired way (Spillane, 2006, s. 8-10).

Purpose

Distributed leadership is a relatively new research area in our country. In the recent years, an interest has been aroused towards the topic as it has been widely investigated in the foreign studies. By the help of this study, it is hoped to improve the leadership studies in our country and enlarge the application of distributed leadership in school organizations. By keeping these points in mind, the purpose of this study is to define the perceptions of public and private school teachers about distributed leadership and examining the data in terms of some variables.

Method

In the research, as a research model descriptive survey has been used. The target population of the study is composed of 3283 public school teachers, and 116 private school teachers who work at different schools that locate in the centre of Malatya in the period of 2011-2012 education year. The sample of the study is constituted of 728 teachers who are chosen from this universe by cluster sampling method. The document that provides data for the research is a scale which has been created by the researcher and named as "Distributed Leadership Scale for School Organization". To analyse the obtained data, *t* test and variance analysis (ANOVA-ONEWAY) have been used. The level of significance is accepted as .05 / .01.

Findings

The research results indicated that, there is a significant difference between the public and private school teachers' opinions on total. The perception of distributed leadership is higher in private schools in comparison to public schools. "School culture"

dimension has the highest values in both of the school types. Private school teachers' perceptions are higher in "taking responsibility" dimension.

The perception of distributed leadership of men is higher in both public and private schools when compared to the women. In both school types, pre-licenced teachers' perceptions towards distributed leadership are higher than university graduates. In private schools, teachers who have 21 or more years of experience have a higher level of perception about distributed leadership when compared to the others. Classroom teachers' perceptions are higher than social studies teachers' perceptions in public schools.

Discussions and Conclusions

This study aimed at investigating the perceptions of public and private school teachers about distributed leadership and examining the results in terms of some variables. The results of the study show that private school teachers' perception of distributed leadership is higher when compared to the public schools. Besides this, the highest scores are obtained in the "school culture" dimension in both of the school types. This result can be accepted as a proof for the tries to create a positive school culture and gain some success in this area in the country. The perceptions of teachers in "School resources" dimension are higher in private school and maybe it is not a surprising result. However, the scores say that there is also some standards in public schools which have caused the teachers moderately accept the given statement.

Study also examines the teachers' perceptions in terms of some variables. In this case, there is an interesting result that indicates in both of the school types the men's scores are higher when compared to the women's. This result maybe best explained by the cultural codes of the society. Men, who have had the chance of getting directory positions easier than the women in schools, may have more positive perception towards the position in their school.

Resmi ve Özel Okul Öğretmenlerinin Paylaşılan Liderliğe İlişkin Görüşleri¹

Mahire ASLAN
Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Aslı AĞIROĞLU BAKIR
Turgut Özal Anadolu Lisesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını çeşitli değişkenler açısından irdeleyerek sonuçları ortaya koymaktır. Genel tarama modeline dayalı olan bu araştırmanın evreni 3283 resmi ve 116 özel ilköğretim öğretmeninden; örneklemini ise, toplam 728 resmi ve özel ilköğretim öğretmeninden oluşmuştur. Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen ve beş boyuttan (Örgütsel Gelişme ve İşbirliği, Vizyon-Misyon, Sorumluluk Alma, Okul Kültürü, Örgütsel Olanaklar) oluşan “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” (OÖPLÖ) kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, paylaşılan liderliğin tüm boyutları açısından resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Aynı şekilde, özel ilköğretim okullarındaki örgütsel bağlılık düzeyi de resmi ilköğretim okullarına kıyasla daha yüksektir. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, kadın öğretmenlere kıyasla daha yüksektir.

Anahtar Sözcükler: Paylaşılan liderlik, liderlik, resmi ve özel okul

GİRİŞ

Eğitim geçmişten bugüne, bugünden de geleceğe uzanan bir köprüdür. İnsanoğlunun çeşitli ve sayısız denemeler sonucu elde ettiği bilgilerin nesilden nesile aktarılması için yüzyıllardır kullanılan biricik yöntemdir. Bu aktarım ilk çağ duvar resimleriyle başlamıştır ve bilgi çağı adını verdiğimiz günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilgiyi depolama ve aktarma yöntemleriyle devam etmektedir. Frank Schatzing’in (2009) ünlü bilimkurgu eseri *Sürü*’de ortak bir akıl ve bilgi birikimine sahip, ilk atalarından son üyelerine kadar her birinin var olan tüm aklı, bilgiyi ve deneyimi paylaştığı bir canlılar topluluğundan söz edilmektedir. İnsanoğlunun bu hayal ürünü canlılarda bulunan türden bir yeteneğe sahip olmaması dolayısıyla, bilgi

¹ Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Mahire Aslan danışmanlığında Aslı Ağiroğlu Bakır’ın hazırladığı “Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi” adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

birikimini gelecek nesillere aktarmak ve arzu edilen davranışları bireylere aşlamak için eğitimden başka seçeneği yoktur.

Toplumsal gerekliliğin ve gerçekliğin karşılanması kadar sürdürülmesinde de eğitim sürecinin böylesine yaşamsal bir öneme sahip olması, eğitimin nerede ve nasıl yapılacağı, nasıl biçimlendirilip yönetileceği gibi soruları son derece önemli kılmaktadır. Farklı düşünceler ve yöntemler olsa da, eğitimin okullarda ve öğretmenler aracılığıyla yürütülmesi çağdaş dünyada geniş ölçekte kabul görmüş bir uygulamadır. Eğitim uygulamaları temelde öğretmenler tarafından yürütülmekte, sürecin devamlılığı ve eşgüdümü ise okul yöneticileri tarafından gerçekleştirilmektedir.

Toplumsal, siyasal ve ekonomik açılardan çok boyutlu işgörülerin gerçekleştirildiği okullardaki yöneticilerin belirli bazı özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Kuşkusuz yalnızca yöneticilik özellikleri okul örgütlerinde istenen gelişim ve ilerleme koşullarını sağlamakta ve bunun için gerekli iletişim ağını oluşturmakta yeterli değildir. İşte bu noktada liderlik kavramı devreye girmektedir. Alanyazında liderlik kavramı farklı biçimlerde tanımlanmakta ve ayrıca birçok liderlik çeşitlerinden söz edilmektedir. Anılan bu liderlik çeşitleri, kimi yazar ve araştırmacılarca liderlik davranışları dikkate alınarak, kimilerince de liderde bulunan özelliklerden yola çıkılarak tanımlanmıştır. Ortak bir örgütsel amacı gerçekleştirme doğrultusunda tüm paydaşların yetkinlikleri ölçüsünde gönüllü işbirliği ve etkileşimi ile içselleştirilmiş sorumluluk bilincine dayalı çağdaş liderlik anlayışı (Ağiroğlu-Bakır, 2013, s. 2) olarak ifade edilebilecek olan paylaşılan liderliği de bu liderlik çeşitleri arasında saymak mümkündür. Paylaşılan liderliğe ilişkin son dönemde, bu konuda yapılmış ya da halen yürütülmekte olan bir çok ampirik ve teorik çalışma (Bennet ve diğerleri, 2003; Bolden, 2007; Gronn, 2000, 2002a, 2002b, 2008; Harris, 2003, 2004, 2008; Hopkins ve Jackson, 2002; Leithwood ve diğerleri, 2007; O'Neill, 2002; Spillane, 2003, 2005; Spillane ve diğerleri, 2008) bulunmaktadır. Yapılan çalışmaların çoğu, paylaşılan liderliğin okullardaki kalitenin artmasına katkıda bulunduğu ve okulların öğrenen örgütlere dönüşmesini sağladığı görüşünü desteklemektedir.

Paylaşılan liderliğin bu denli güncel ve ilgi odağı olmasının çeşitli nedenleri vardır. Bu nedenlerin başında, her sorunu kendi başına çözebilen ve sınırsız yeteneklere sahip tek yönetici "kahraman lider" anlayışının çökmeye başlaması ve yönetimlerden gerçekleştirmeleri beklenen yüksek ve karmaşık taleplerin yerine getirilememesi (Hartley, 2007) gösterilebilir (Jacobs, 2010, s. 35). Artık günümüzde bu kahraman lider anlayışının yerini, örgütün sorunlarını çözenin yolunun işgörenlerden ve izleyenlerden güç almak olduğu fikri üzerine dayandıran, örgütsel değişimin ve gelişimin desteklendiği, örgüt toplumundan gelen her türlü bilgiye açık ve bu bilgilerin örgüt yararına kullanılabilirdiği 'paylaşılan liderlik' anlayışı almaktadır (Woods, 2010, s. 5). Paylaşılan liderlikte önemli olan kişinin formal pozisyonu ya da rolü değil, konuya ilişkin bilgisi ve becerileridir. Liderliğin bireysel hiyerarşiyi vurgulayan geleneksel doğasının aksine, paylaşılan liderlik tüm paydaşların ortaklaşa bir liderlik sergiledikleri beraber çalışma kültürünü yansıtır.

Liderliğin paylaşılmasına ilişkin ilk fikirler 1950 ve 60'lar dönemine rastlamaktadır. O dönemde bu fikir, ilk olarak sosyal psikologlar arasında ve iş yönetimi alanlarında dillendirilmeye başlanmıştır. Bu dönemdeki çalışmalarda paylaşılan liderlik (distributed leadership) ifadesi kullanılsa da, ele alınan fikirler ve bakış açıları bugünkü paylaşılan liderlik yaklaşımının temellerini oluşturmuştur. Bu konudaki en

eski referans olarak Gibb'in 1954 tarihli "Leadership" adlı makalesi kabul edilmektedir. Gibb'e göre, liderlik işlevleri dağıtıldığında, liderler hem zaman açısından çok daha verimli sonuçlar elde edecek, hem de uygulamalar daha fazla çeşitlilik ve yetkinlik kazanacaktır (Watson, 2005).

60 ve 70'li yıllar, Barnard'ın "örgütte motivasyonu arttıran bir unsur olarak gördüğü 'etkileşimin' keşfedilmesi veya oluşturulması" gerekliliğini vurguladığı; Cartwright'ın (1965) çalışmasında örgütlerdeki insanların birbirlerini etkiledikleri iddiasını baz alan 'sosyal etki' kavramını incelediği ve paylaşılan liderlik anlayışının temellerinin atıldığı yıllar olmuştur (Watson, 2005, s. 78). 80'li ve 90'lı yıllarda paylaşılan liderlik kavramına olan ilgi de giderek artmıştır. Paylaşılan liderliğin özünde bulunan ortak karar alma ve okulların demokratikleştirilmesi fikirleri, Hallinger ve Heck (1996), Weiss ve Cambone (1994) gibi araştırmacıların çalışmalarındaki yerini almıştır (Humprey, 2010, s. 14-15). Konunun ön plana çıkmasıyla birlikte, Amerika ve İngiltere başta olmak üzere birçok ülkede paylaşılan liderliğe ilişkin daha fazla çalışma yürütülmeye başlanmış, İngiltere ve Galler'de okul liderliğinin geliştirilmesi için mevcut politikaların tekrar gözden geçirilmesi ve paylaşılan liderlik anlayışının benimsenmesi düşüncesi yaygınlık kazanmıştır (Jacobs, 2010, s. 42).

Paylaşılan perspektifle bakıldığında liderlik uygulamasının bir liderin kararı üzerinden değil, insanların etkileşimleriyle şekillendiği ifade edilmektedir. Bu bakış açısı, sorumluluk duygusunu ilgili karar vericilerden geniş kitlelere ve sosyal ilişkilere kaydırması nedeniyle aslında geleneksel hiyerarşik ve bürokratik örgüt modeline de bir meydan okuyuştur (Spillane ve diğerleri, 2004, s. 3). Paylaşılan liderlik dinamik bir süreçtir. Bu yönüyle işgörenler arasındaki etkileşimi, ortak çalışma anlayışını ve işlevsel karar süreçlerini içeren ve örgüt sınırlarını zorlayarak tüm sistemi kapsayan bir anlayıştır. Konuya eğitim liderliği açısından bakıldığında ailelerin, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve hatta çevre halkının da sürece katılması gerektiği görülmektedir (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009, s. 257).

Yurtdışında yürütülen çalışmaların yanı sıra ülkemizde de (Baloğlu, 2011a,2011b, 2012; Baloğlu ve Karadağ, 2011, 2012; Korkmaz ve Gündüz, 2011; Bostancı, 2012; Özdemir, 2012; Ağıroğlu-Bakır, 2013; Özer ve Beycioğlu, 2013; Uslu ve Beycioğlu, 2013; Taştan ve Oğuz, 2013) son dönemde paylaşılan liderliğe ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar arasında gerek ölçek geliştirme gerekse kuramsal temelli çalışmalar mevcuttur. Ağıroğlu-Bakır (2013) ve Özer ve Beycioğlu (2013) gerçekleştirdikleri geniş literatür taramalarından sonra Türk eğitim-öğretim sistemine uygun paylaşılan liderlik ölçekleri geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Taştan ve Oğuz (2013) tarafından geliştirilen "İlköğretim Öğretmenleri için Dağıtımçı Liderlik Ölçeği" "Yetki ve Sorumluluk Paylaşımı", "Liderlik Becerileri", "Amaç ve Misyon Paylaşımı", "Meslektaş Yardımlaşması" ve "İletişim" olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Öte yandan Özdemir ise (2012), Hulpia, Devos ve Rosseel (2009) tarafından geliştirilen "distributed leadership scale" adlı çalışmayı Türkçe uyarlama çalışması gerçekleştirmiş ve Dağıtımçı Liderlik Envanteri (DLİ) adını verdikleri ölçeği literatüre kazandırmışlardır.

Anılan ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının yanı sıra, kuramsal çalışmalar da mevcuttur. Baloğlu (2011a, 2011b) çalışmalarında konuyu "dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı" olarak ele almış ve çeşitli açılardan irdelemiştir. Yine Baloğlu ve

Karadağ (2011) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada paylaşılan liderlik anlayışının okullarda yönetimin yeniden yapılandırılması için kullanılabileceği vurgulanmaktadır.

Liderliğin nasıl etkili uygulanabileceğine ilişkin düşünceler geliştirmeyi ve bunun okullarda gerçekleşmesini sağlamayı amaçlayan paylaşılan liderlik anlayışını, tüm eğitim örgütleri için bir kurtuluş reçetesi olarak görmek doğru değildir kuşkusuz. Çünkü en iyi bir tek örgütsel ve yönetsel yaklaşım bulunmamaktadır. Bununla birlikte, liderliğe ilişkin derin örgütsel analizler yapmak ve bazı çıkarsamalarda bulunmak amacıyla paylaşılan liderlikten araç olarak yararlanılabilir. Böyle bir araç, liderliğe farklı bir açıdan bakmamızı, yeni bir yol haritası bulmamızı ve okul liderliğinin arka planında kalmış yönlerini açığa çıkarmamızı sağlayabileceği gibi; okulu geliştirmedeki küçük çabaları, isteklilikleri ve klasik liderlik bakış açısıyla görülemeyen uygulamaları görebilmemizi de sağlayabilir (Spillane, 2006, s. 8-10).

Araştırmanın Önemi

Liderlik alanyazınında yeni bir yaklaşım olarak vurgulanan paylaşılan liderlik;

- yalnızca örgütün üst yöneticisine değil, tüm paydaşlara karara katılma özgürlüğü tanınması (McCarthy, 2010),
- örgütsel bir olgu niteliği taşımasından dolayı ilişkilere ve ortaklaşabilme temeline dayalı bir grup etkinliği olması (Flessa, 2009),
- örgütün, onu oluşturan parçalardan daha büyük olması nedeniyle tüm paydaşlarıyla birlikte ele alınması gerekliliği (Gronn, 2000),
- günümüzde örgütsel girişimlerin tek bir lider tarafından yönlendirilemeyeceği; örgütte yürütülen tüm etkinliklerin, eylemlerin ve güç dağıtımının paylaşılması gerektiği (Harris, 2003, s. 317),
- liderliğin yalnızca atanmışlara özgü olamayacağı; alanında uzman, bilgi, deneyim ve potansiyeli olan tüm işgörelere uygun durumlarda fırsat verilmesi gerektiği anlayışı (Elmore, 2000), açılarından önemli görülmüş ve artırılmaya değer bulunmuştur.

Bahsi geçen noktaların yanı sıra, paylaşılan liderliğin ülkemizde kısmen yeni bir paradigma olması, konuya ilişkin yerli alanyazının zenginleştirilmesine ve okullarda paylaşılan liderlik kuram ve uygulamalarının geliştirilmesine katkıda bulunulabilmesi düşüncesi, bu araştırma sürecinin başlatılması ve sürdürülmesinde önemli görülmüştür. Tüm bu noktalardan hareketle, araştırmanın temel amacı Malatya ili merkez ilçe sınırları içerisinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ve boyutlarına (a. Örgütsel Gelişme ve İşbirliği b. Vizyon-Misyon c.

Sorumluluk Alma d. Okul Kültürü e. Örgütsel Olanaklar) ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3) Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve boyutlarına ilişkin algıları;

- a) cinsiyet,
- b) öğrenim düzeyi,
- c) mesleki kıdem,
- d) branş, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada genel tarama (betimsel) modeli (Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Gay ve Diehl, 1992; Karasar, 1999, s. 81-82; Sönmez ve Alacapınar, 2011, s. 48) kullanılmıştır.

Evren – Örneklem

Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçe sınırları içinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1863 erkek ve 1420 kadın olmak üzere toplam 3283 öğretmen ile, 4 özel ilköğretim okulunda görev yapan 116 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, evrendeki bütün kümelerin tüm elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme çeşidi olarak tanımlanan oransız küme örnekleme yöntemi (Barreiro ve Albandoz, 2001, s. 8-9; Kaptan, 1998, s. 121-122; Karasar, 1999, s. 114-116; Key, 1997; Ross, 2005, s. 11; Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 67) kullanılmıştır. Böylece, araştırmanın örneklemini 677 resmi ve 51 özel ilköğretim okulu öğretmeni olmak üzere toplam 728 öğretmenden oluşmuştur.

Araştırmanın çalışma evreni, genel evreni % 47,75 oranında temsil etmekte olup, örnekleme giren öğretmen sayısı, genel evrenin % 21,42'sini, çalışma evreninin ise % 44,86'sını içermektedir.

Araştırmanın yapıldığı dönemde 6287 sayılı yasa (4+4+4 Yasası) henüz yürürlükte olmadığı için, 8 yıllık eğitim veren “ilköğretim okulu” kavramı kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Verileri elde etmek amacıyla, “Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik Ölçeği” (OÖPLÖ) (Ağroğlu-Bakır, 2013) kullanılmıştır. OÖPLÖ'nün I. Bölümünde, cinsiyet, branş, öğrenim düzeyi ve kıdem yılına ilişkin kişisel bilgiler; II. bölümünde ise beş boyut kapsamında 55 maddeden oluşan ve paylaşılan liderliği ölçen sorular bulunmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde, kapsam geçerliliği çalışmaları yapılmış; ardından ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile madde-toplam test korelasyonu; güvenilirliğini sağlamak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ve test-tekrar test korelasyon katsayıları

hesaplanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinden önce verilerin bu analize uygunluğunu belirlemek amacıyla (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity (küresellik) Testi yapılmış ve (KMO = .96) verilerin faktör analizine uygun olduğu (χ^2 : 9580,635, sd:1485 $p < .05$) ortaya çıkmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam (birikimli) varyans oranı %68.11'dir. Faktörlere göre açıklanan varyans oranları sırasıyla birinci faktör için %30.10; ikinci faktör için %11.46; üçüncü faktör için %11.26; dördüncü faktör için %7.94 ve beşinci faktör için %7.33'tür. Faktörler, 1. faktör "Vizyon-Misyon" ($\alpha = 0.92$); 2. Faktör "Okul Kültürü" ($\alpha = 0.91$); 3. Faktör "Örgütsel Gelişme ve İşbirliği" ($\alpha = 0.98$); 4. Faktör "Sorumluluk Alma" ($\alpha = 0.88$), 5. faktör "Örgütsel Olanaklar" ($\alpha = 0.84$) biçiminde adlandırılmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlık katsayısı ise 0.98 bulunmuştur. Uygulamadan sonra, çeşitli nedenlerle geçerli sayılmayan 52 tane ölçek kapsam dışı bırakılmış; resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait 677 ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere ait 51 olmak üzere toplamda 728 ölçek geçerli sayılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde standart sapma, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama hesaplamaları yapılmıştır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların bağımsız değişkenlere (cinsiyet, branş, öğrenim durumu ve kıdem yılı) ve boyutlara göre analizinde, 5'li derecelendirmeden elde edilen toplam puanlar esas alınmıştır. Ayrıca, ikili karşılaştırmalar için t testi, ikiden fazla değişken arasındaki karşılaştırmalarda ise varyans analizi (ANOVA-ONEWAY) ve F testi uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 / .01 olarak alınmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular yer almaktadır.

1. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının Dağılımı ve Karşılaştırılması

	Okul Tipi	N	\bar{X}	ss	t	p
Paylaşılan Liderlik	Resmi Okul	677	3.60	0.68	-6.402	0.00*
	Özel Okul	51	4.17	0.60		

Tablo 1'e göre, resmi (\bar{X} : 3,60) ve özel (\bar{X} : 4,17) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında (t:-6,402,

$p < 0,01$) anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Buna göre, özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları resmi okul öğretmenlerinden daha yüksektir.

2. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin paylaşılan liderliğin boyutlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik Algılarının Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına Göre Dağılımı ve Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Tipi	N	\bar{X}	ss	t	p
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	677	3.68	0.75	-5.917	0.00*
	Özel Okul	51	4.25	0.65		
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	677	3.32	0.93	-4.843	0.00*
	Özel Okul	51	3.97	0.82		
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	677	3.51	0.74	-4.402	0.00*
	Özel Okul	51	3.98	0.74		
Okul Kültürü	Resmi Okul	677	3.90	0.68	-7.262	0.00*
	Özel Okul	51	4.46	0.52		
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	677	3.05	0.87	-4.580	0.00*
	Özel Okul	51	3.63	0.85		
Toplam	Resmi Okul	677	3.60	0.68	-6.402	0.00*
	Özel Okul	51	4.17	0.60		

Tablo 2’ye göre, resmi ($\bar{X} = 3.60$) ve özel ($\bar{X} = 4.17$) ilköğretim okulu öğretmenlerinin okullarındaki paylaşılan liderliğe ilişkin algıları arasında hem bir bütün olarak ($t = -6.402, p < .01$); hem de paylaşılan liderliğin beş boyutu açısından anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

“Örgütsel Olanaklar” boyutunun resmi okul ($\bar{X} = 3.05$) ve özel okul ($\bar{X} = 3.63$) için en düşük değeri taşıdığı görülmektedir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri, okullarındaki örgütsel olanakları (kütüphane, laboratuvar vb. mekanların yeterliliği, okulun çalışma saatleri, okula dışarıdan sağlanan kaynaklar) paylaşılan liderliğin diğer boyutlarına oranla daha yetersiz algılamaktadırlar. En yüksek değerlere ise, gerek resmi ($\bar{X} = 3.90$) gerekse özel ($\bar{X} = 4.46$) ilköğretim okullarında “Okul Kültürü” boyutunda ulaşılmıştır. Paylaşılan liderliğin boyutları açısından öğretmen algıları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmaktadır:

Vizyon-Misyon boyutu açısından resmi ($\bar{X} = 3.32$) ve özel ($\bar{X} = 3.97$) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasındaki anlamlı bir farklılık özel okul lehinedir ($t = -4.843, p < .01$). *Vizyon*; görüş, görme kuvveti, geleceği kestirebilme ve hayal edebilme gücü; *misyon ise*, bir örgütün varoluş nedeni ve onun üstlendiği kritik görevler olarak ele alındığında (Çelik, 1995), örgütler için çok önemli iki kavram oldukları görülmektedir. Eğitim kurumları gibi geleceği şekillendiren kurumların vizyon ve misyonlarının kurumun değerleriyle bütünleşmiş doğru ve gerçekçi bir içeriğe sahip olması, örgütsel olduğu kadar toplumsal evrilmeler de içermesi temel bir zorunluluktur. Bu bağlamda araştırmada ortaya böyle bir sonuç, özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul vizyonu ve misyonu hakkında resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine göre daha bilinçli olduklarının bir göstergesi biçiminde değerlendirilebilir.

Paylaşılan liderliğin *Sorumluluk Alma* (resmi: $\bar{X} = 3.51$; özel: $\bar{X} = 3.98$; $t = -4.402, p < .01$), *Okul Kültürü* (resmi: $\bar{X} = 3.90$; özel: $\bar{X} = 4.46$; $t = -7.262, p < .01$) ve *Örgütsel Olanaklar* (resmi: $\bar{X} = 3.05$; özel: $\bar{X} = 3.63$; $t = -4.580, p < .01$) boyutları açısından ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

3. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderliğin boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan analizlere ilişkin bulgular Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'de verilmiştir.

Cinsiyet

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının “cinsiyet” değişkeni açısından değerlendirmesi yapılmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde, resmi (erkek: $\bar{X} = 3.66$ ve kadın: $\bar{X} = 3.53$; $t = -2.474, p < .05$) ve özel (erkek: $\bar{X} = 4.34$ ve kadın: $\bar{X} = 3.98$; $t = -2.261, p < 0.5$) ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Cinsiyet değişkeni açısından boyutlara ilişkin analizler aşağıda ayrıntılı olarak verilmiştir.

Resmi ilköğretim okullarında, *Vizyon-Misyon* boyutu bakımından, kadınlar ($\bar{X} = 3.20$) ile erkekler ($\bar{X} = 3.40$) arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t = -2.684, p < .05$). Bu bulgu, okulun vizyon ve misyonunu belirleme, buna ilişkin olarak paydaşların görüşlerine başvurma ve uygulamayı gerçekleştirme açılarından mevcut paylaşılan liderliğin, kadın öğretmenlere erkek öğretmenler kadar doyum vermediği biçiminde değerlendirilebilir.

Tablo 3
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Paylaşılan Liderliğin Boyutları	Okul Türü	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Kadın	282	3.63	0.77	-1.557	0.120
		Erkek	395	3.72	0.74		
	Özel Okul	Kadın	24	4.06	0.70	-1.999	0.051
		Erkek	27	4.42	0.55		
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Kadın	282	3.20	0.91	-2.684	0.007*
		Erkek	395	3.40	0.93		
	Özel Okul	Kadın	24	3.75	1.03	-1.735	0.092
		Erkek	27	4.16	0.54		
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Kadın	282	3.44	0.72	-1.948	0.052
		Erkek	395	3.55	0.75		
	Özel Okul	Kadın	24	3.82	0.75	-1.531	0.132
		Erkek	27	4.13	0.72		
Okul Kültürü	Resmi Okul	Kadın	282	3.78	0.72	-3.881	0.000**
		Erkek	395	3.99	0.63		
	Özel Okul	Kadın	24	4.29	0.55	-2.306	0.025*
		Erkek	27	4.62	0.44		
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Kadın	282	2.93	0.90	-2.936	0.003**
		Erkek	395	3.13	0.84		
	Özel Okul	Kadın	24	3.34	0.93	-2.358	0.022*
		Erkek	27	3.88	0.69		
Toplam	Resmi Okul	Kadın	282	3.53	0.69	-2.474	0.014*
		Erkek	395	3.66	0.67		
	Özel Okul	Kadın	24	3.98	0.66	-2.261	0.028*
		Erkek	27	4.34	0.49		

$p < .05$; $p < .01$

Tablo 3'te, *Okul Kültürü* boyutu açısından hem resmi (kadın: $\bar{X} = 3.78$ ve erkek: $\bar{X} = 3.99$; $t = -3.881$, $p < .01$) hem de özel (kadın: $\bar{X} = 4,29$ ve erkek: $\bar{X} = 4,62$; $t = -$

2.306, $p < .05$) ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Her iki okul türünde de erkek öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden yüksek olduğu dikkati çekmektedir. Bu nokta, bir yönüyle erkek öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin değişkenleri daha yeterli görebilme ve bunlardan daha çok doyum sağlayabilmeleri bakımından yorumlanabileceği gibi; diğer yönüyle de kadın öğretmenlerin örgüt kültürünü algılama ve uygulama açısından beklenti düzeylerinin yüksek ve görev yaptıkları okuldaki paylaşılan liderliğin bu beklentiyi karşılamaktan uzak olduğu biçiminde de yorumlanabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından yapılan analizlerde resmi (kadın: $\bar{X} = 2.93$ ve erkek: $\bar{X} = 3.13$; $t = -2.936$ $p < .01$) ve özel (kadın: $\bar{X} = 3.34$ ve erkek: $\bar{X} = 3.88$; $t = -2.358$ $p < .05$) ilköğretim okulu öğretmenlerinin *Örgütsel Olanaklar* boyutuyla ilgili paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, araştırma kapsamındaki okulların sahip olduğu maddi olan ve olmayan olanaklarının, erkek öğretmenlerce paylaşılan liderlik açısından yeterli görülmesine karşın, kadın öğretmenlerin yüksek beklenti/düşük kaynak dengesizliğine ilişkin bir bakış açısıyla konuyu ele alınmış olabileceğini ortaya koymaktadır.

Öğrenim Düzeyi

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının “öğrenim düzeyi” değişkeni açısından değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Tablo 4’e göre, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları arasında öğrenim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu ($F = 4.395$, $p < .05$); Ön Lisans mezunu öğretmenlerin algılarının ($\bar{X} = 3.74$), Lisans mezunu ($\bar{X} = 3.56$) öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel ilköğretim okullarında ($F = 7.369$, $p < .01$) ise bu farklılık Ön Lisans ($\bar{X} = 4.43$) ve Lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{X} = 4.20$) ile Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.23$) algıları arasındadır. Boyutlara göre, resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları ise şöyle analiz edilmiştir.

Paylaşılan liderliğin *Örgütsel Gelişme ve İşbirliği* boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\bar{X} = 3.81$) ve Lisans mezunu ($\bar{X} = 3.65$) öğretmenlerin algıları arasında ön lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F = 3.544$, $p < .05$). Ön lisans ($\bar{X} = 4.54$) ve Lisans ($\bar{X} = 4.29$) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları benzerlik gösterirken; bu okullarda görev yapan lisansüstü mezunu ($\bar{X} = 3.13$) öğretmenlerin algıları anlamlı bir biçimde farklılık göstermektedir ($F = 9.453$, $p < .01$).

Tablo 4
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	Öğrenim Düzeyi	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.81	0.745	3.544	0.029*	1-2
		Lisans	473	3.65	0.751			
		Lisans Üstü	40	3.55	0.809			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.54	0.302	9.453	0.000**	1.2-3
		Lisans	37	4.29	0.547			
		Lisans Üstü	4	3.13	1.095			
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.51	0.933	5.048	0.007**	1-2
		Lisans	473	3.25	0.918			
		Lisans Üstü	40	3.34	0.982			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.20	0.422	2.144	0.128	-
		Lisans	37	3.98	0.877			
		Lisans Üstü	4	3.21	0.877			
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.64	0.754	4.080	0.017*	1-2
		Lisans	473	3.45	0.721			
		Lisans Üstü	40	3.57	0.921			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.27	0.569	1.923	0.157	-
		Lisans	37	3.97	0.748			
		Lisans Üstü	4	3.43	0.969			
Okul Kültürü	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.98	0.699	1.801	0.166	-
		Lisans	473	3.87	0.678			
		Lisans Üstü	40	3.92	0.600			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.70	0.179	10.267	0.000**	1.2-3
		Lisans	37	4.50	0.474			
		Lisans Üstü	4	3.53	0.624			
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.22	0.822	5.244	0.005**	1-2
		Lisans	473	2.98	0.867			
		Lisans Üstü	40	3.18	1.070			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	3.76	0.788	2.466	0.096	-
		Lisans	37	3.69	0.804			
		Lisans Üstü	4	2.75	1.170			
Toplam	Resmi Okul	Ön Lisans	164	3.74	0.667	4.395	0.013*	1-2
		Lisans	473	3.56	0.676			
		Lisans Üstü	40	3.56	0.754			
	Özel Okul	Ön Lisans	10	4.43	0.289	7.369	0.002**	1.2-3
		Lisans	37	4.20	0.547			
		Lisans Üstü	4	3.23	0.903			

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\bar{X} = 3.51$) ve Lisans ($\bar{X} = 3.25$) mezunu öğretmenlerinin *Vizyon-Misyon* boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F = 5.048, p < .01$).

Paylaşılan liderliğin *Sorumluluk Alma* boyutu açısından resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\bar{X} = 3.64$) ve Lisans mezunu ($\bar{X} = 3.45$) öğretmenlerin algıları arasında anlamlı farklılık ön lisans mezunları lehinedir ($F = 4.080, p < .05$).

Paylaşılan liderliğin *Okul Kültürü* boyutuna ilişkin Ön Lisans ($\bar{X} = 4.70$) ve Lisans ($\bar{X} = 4.50$) mezunu özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları “her zaman”; Lisansüstü ($\bar{X} = 3.53$) mezunu olanların algıları ise “çoğu zaman” düzeyinde olup aralarında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F = 10.267, p < .01$).

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ($\bar{X} = 3.22$) ve Lisans ($\bar{X} = 2.98$) mezunu öğretmenlerinin *Örgütsel Olanaklar* boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($F = 5.244, p < .01$).

Tablo 4 genel olarak değerlendirildiğinde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan Ön Lisans ve Lisans mezunu öğretmenlerin “okul kültürü” hariç diğer tüm boyutlara ilişkin görüşleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğrenim durumu değişkeni bakımından özel ilköğretim okullarında görevli ön lisans ve lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algıları, “okul kültürü” ve “Örgütsel Gelişme ve İşbirliği” boyutları açısından anlamlı farklılık göstermektedir.

Mesleki Kıdem

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının “mesleki kıdem” değişkeni açısından değerlendirmesi yapılmaktadır.

Tablo 5
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.77	0.836	2.142	0.074	-
		6-10 Yıl Arası	118	3.61	0.682			
		11-15 Yıl Arası	169	3.67	0.811			
		16-20 Yıl Arası	131	3.57	0.699			
	Özel Okul	21 Yıl Üstü	202	3.79	0.753	6.856	0.002*	1-2
		1-5 Yıl Arası	19	4.57	0.309			
		6-10 Yıl Arası	16	3.84	0.895			
		11 Yıl Üstü	16	4.28	0.427			
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.26	0.972	2.333	0.054	-
		6-10 Yıl Arası	118	3.26	0.921			

Boyutlar	Okul Türü	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Sorumluluk Alma		11-15 Yıl Arası	169	3.25	0.910	3.376	0.042*	1-3
		16-20 Yıl Arası	131	3.22	0.974			
		21 Yıl Üstü	202	3.48	0.902			
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.34	0.570			
		6-10 Yıl Arası	16	3.79	0.884			
		11 Yıl Üstü	16	3.71	0.916			
	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.58	0.879			
		6-10 Yıl Arası	118	3.39	0.679			
		11-15 Yıl Arası	169	3.49	0.765			
		16-20 Yıl Arası	131	3.43	0.710			
		21 Yıl Üstü	202	3.61	0.739			
		Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.25			
6-10 Yıl Arası	16		3.71	0.897				
11 Yıl Üstü	16		3.94	0.806				
Okul Kültürü	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	4.02	0.687	1.977	0.096	-
		6-10 Yıl Arası	118	3.79	0.638			
		11-15 Yıl Arası	169	3.90	0.715			
	16-20 Yıl Arası	131	3.85	0.618				
	21 Yıl Üstü	202	3.97	0.703				
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.64	0.273			
6-10 Yıl Arası		16	4.18	0.747				
11 Yıl Üstü		16	4.54	0.361				
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.08	1.051	1.575	0.179	-
		6-10 Yıl Arası	118	2.98	0.841			
		11-15 Yıl Arası	169	3.01	0.939			
	16-20 Yıl Arası	131	2.95	0.753				
	21 Yıl Üstü	202	3.17	0.853				
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	3.91	0.737			
6-10 Yıl Arası		16	3.36	0.986				
11 Yıl Üstü		16	3.56	0.787				
Toplam	Resmi Okul	1-5 Yıl Arası	57	3.67	0.759	2.510	0.041*	4-5
		6-10 Yıl Arası	118	3.52	0.633			
		11-15 Yıl Arası	169	3.58	0.732			
	16-20 Yıl Arası	131	3.51	0.616				
	21 Yıl Üstü	202	3.71	0.674				
	Özel Okul	1-5 Yıl Arası	19	4.46	0.319			
6-10 Yıl Arası		16	3.84	0.786				
11 Yıl Üstü		16	4.15	0.502				

Tablo 5'e göre, resmi ilköğretim okullarında görevli 21 yıl üstü kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin paylaşılan liderliğe ilişkin algıları ($\bar{X} = 3.71$), 16-20 yıl arası kıdem yılına sahip olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 3.51$) algılarından anlamlı derecede daha yüksektir ($F = 2.510, p < .05$). Özel ilköğretim okullarında görev yapan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4.46$) paylaşılan liderliğe ilişkin algıları "her zaman" düzeyinde iken, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların algıları ($\bar{X} = 3.84$) "çoğu zaman" düzeyindedir ($F = 5.457, p < .01$). Mesleki kıdem değişkeni boyutlara göre analiz edilmiş ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Paylaşılan liderliğin *Örgütsel Gelişme ve İşbirliği* boyutu açısından özel ilköğretim okullarında anlamlı farklılık 1-5 yıl arası kıdeme sahip ($\bar{X} = 4.57$) öğretmenler ile 6-10 yıl arası kıdeme sahip ($\bar{X} = 3.84$) öğretmenler arasındadır ($F = 6.856, p < 0.05$). Bu durum, göreve yeni başlamış olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin kıdem yılı daha yüksek olan öğretmenlere kıyasla, kurumlarını daha pozitif algıladıkları ve belki de mevcut birtakım aksaklıkları henüz anlamlandıramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin *Vizyon-Misyon* boyutuna göre paylaşılan liderlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmakta olup ($F = 3.376, p < .05$); 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{X} = 3.71$) 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanların algılarından ($\bar{X} = 4.34$) anlamlı derecede daha düşüktür.

Okul Kültürü boyutu açısından, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{X} = 4.18$), 1-5 yıl arası kıdeme sahip özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarından ($\bar{X} = 4.64$) anlamlı derecede daha düşüktür ($F = 4.029, p < .05$).

Branş

Bu kısımda, paylaşılan liderliğe ilişkin öğretmen algılarının "branş" değişkeni açısından değerlendirmesi yapılmaktadır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, resmi ilköğretim okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{X} = 3.67$), sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin algılarından ($\bar{X} = 3.49$) anlamlı derecede daha yüksektir ($F = 4.502, p < .05$). Sınıf öğretmenlerinin bir sınıfın sorumluluğunu bütün yıl boyunca üstleniyor olmaları ve dolayısıyla onlarla ilgili tüm yönetsel ve eğitsel etkinliklerde yer almaları, onların daha fazla liderlik rolü üstlenmesini gerektirmiş olabilir. Branş değişkeni ve boyutlar açısından öne çıkan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Paylaşılan liderliğin *Örgütsel Gelişme ve İşbirliği* boyutu açısından, sınıf öğretmeni olan resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{X} =$

3.75) sosyal bilimler branşından olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X} = 3.58$) anlamlı derecede daha yüksektir ($F = 3.193, p < .05$).

Tablo 6
Öğretmenlerin Paylaşılan Liderliğin Boyutlarına İlişkin Algılarının Branş Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Boyutlar	Okul Türü	Branş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
Örgütsel Gelişme ve İşbirliği	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.75	0.762			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.68	0.690	3.193	0.042*	1-3
		Sosyal Bilimler	223	3.58	0.766			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.50	0.257			
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.97	1.045	2.405	0.101	-
		Sosyal Bilimler	25	4.18	0.627			
Vizyon-Misyon	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.40	0.942			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.40	0.896	6.120	0.002**	1-3
		Sosyal Bilimler	223	3.14	0.906			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.22	0.510			
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.75	0.868	1.271	0.290	-
		Sosyal Bilimler	25	3.87	0.967			
Sorumluluk Alma	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.57	0.755			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.49	0.714	2.714	0.067	-
		Sosyal Bilimler	223	3.42	0.737			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.15	0.596			
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.86	1.138	0.655	0.524	-
		Sosyal Bilimler	25	3.91	0.681			
Okul Kültürü	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.95	0.682			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.96	0.619	4.692	0.009**	1-3
		Sosyal Bilimler	223	3.79	0.690			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	4.62	0.274			
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	4.28	0.819	1.400	0.257	-
		Sosyal Bilimler	25	4.43	0.513			
Örgütsel Olanaklar	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.07	0.838			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.17	0.950	2.245	0.107	-
		Sosyal Bilimler	223	2.96	0.894			
	Özel Okul	Sınıf Öğretmenliği	17	3.76	0.775			
		Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.78	1.138	0.727	0.489	-
		Sosyal Bilimler	25	3.48	0.798			
Toplam	Resmi Okul	Sınıf Öğretmenliği	358	3.67	0.678			
		Matematik ve Fen Bilimleri	96	3.63	0.644	4.502	0.011*	1-3

Boyutlar	Okul Türü	Branş	N	\bar{X}	ss	F	p	Fark
		Sosyal Bilimler	223	3.49	0.694			
		Sınıf Öğretmenliği	17	4.39	0.271			
	Özel Okul	Matematik ve Fen Bilimleri	9	3.97	0.953	1.878	0.164	-
		Sosyal Bilimler	25	4.10	0.595			

Resmi okullarda *Vizyon-Misyon* boyutuna göre, sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{X} = 3.40$) sosyal bilimler branşından olan meslektaşlarının algılarından ($\bar{X} = 3.14$) anlamlı derecede daha yüksektir ($F = 6.12, p < .01$).

Paylaşılan liderliğin *Sorumluluk Alma* ve *Örgütsel Olanaklar* boyutları açısından, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin algıları arasında branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Okul Kültürü boyutuna göre, resmi okuldaki sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algıları ($\bar{X} = 3.95$) sosyal bilimler branşından olan öğretmenlerin algılarından ($\bar{X} = 3.79$) anlamlı derecede daha yüksektir ($F = 4.692, p < .01$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada resmi ve özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının çeşitli değişken açısından irdelenmesi amaçlanmış ve sonuçlar resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıları arasında, özel ilköğretim okulu öğretmenleri lehine olmak üzere anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen algılarına göre, özel ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyi, resmi okula kıyasla daha yüksektir. En yüksek değerlere ise, iki okul türünde de “Okul Kültürü” boyutunda ulaşılmıştır. Bu noktada, ülkemizdeki ilköğretim okullarında olumlu bir okul kültürü oluşturma çabalarının ve buna yönelik bir başarının gözlemlendiği söylenebilir.

Her iki okul türünde de “örgütsel gelişme ve işbirliği” boyutu algısı yüksektir. Okul ve öğrenme ortamlarında değişim ve gelişme kaçınılmazlığı dikkate alındığında, böyle bir sonucun çıkmış olması umut vericidir. Okullar yeniliğe açık, bilginin sürekli üretildiği, kullanıldığı ve geliştirildiği, takım çalışmasının uygulandığı, öğrencide yaratıcı ve özgün düşüncüyü geliştiren çok işlevli bir yapıda olmalıdır (Balay, 2004, s. 69). Wallace’a göre (2001), örgütte sürekli bir gelişmenin sağlanması, öğretmenlerin mesleki ve kişisel ihtiyaçlarıyla okul hedefleri arasında optimal bir dengenin sağlanması ile olanaklı olup, ancak böyle bir dengelenim aracılığıyla ortak hedefler doğrultusunda paylaşılan bir vizyona ulaşabilir (Arslan ve Beytekin, 2004, s. 5).

Kurumun kültürü, vizyon sahibi yöneticilerin çalışanlarla birlikte belirledikleri amaç ve hedefler ile görev ve sorumlulukların açıkça belirlendiği çalışma prensipleri çerçevesinde oluşmaktadır. Bir dizi sembol, tören ve mit üzerinden kurumda çalışan herkesin örgütsel yaşam biçimi haline dönüşen örgüt kültürü ile kazanılan kimlik, çalışanların kurumlarına bağlılıklarını ve bir aidiyet duygusu ile sahip çıkmalarını sağlamaktadır. Bu noktadan sonra, işgörenler artık o işyerinde çalışmanın toplum içinde

kendilerine sağladığı avantaj ve statüyü göz önünde bulundurarak kurumlarının başarısı için çaba göstermektedirler (MEB, 2007, s. 18-21). Bu bağlamda bazen (devlet okulu) ve çoğu zaman (özel okul) düzeylerinde elde edilen sonuçları kabul edilebilir ama aynı zamanda geliştirilebilir sonuçlar olarak yorumlamak mümkündür.

Özel ilköğretim okulu öğretmenleri okullarındaki paylaşılan liderliğin sorumluluk alma boyutuna ilişkin ifadelerle, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine kıyasla daha yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, özel okullarda çalışan öğretmenlerin okul ve öğrencilerle ilgili konularda daha yüksek bir duyarlılık taşıdıkları ve bu nedenle de görevsel sorumlulukları daha çok üstlendikleri yönünde yorumlanabilir. Öte yandan, resmi ilköğretim okulu öğretmenleri, öğretmen olarak atandıktan sonra kendilerini üst yönetime beğendirmek konusunda çok fazla kaygı yaşamamaktadır. Bu durum, onların daha fazla sorumluluk üstlenmek yoluyla okul yönetimi nezdinde kazanabilecekleri imajı, çok da önemsemediklerini ya da bu konuda özel okul öğretmenleri kadar kaygı duymadıklarını gösteriyor olabilir.

Okul kültürü, çıkış noktasını örgüt kültürü kavramından almış olmakla beraber, eğitim sürecinin ve okulların kendilerine özgü yapıları dolayısıyla alanyazınında sıkça söz edilen; çevrenin, öğretmenlerin ve öğrencilerin okulu algılama biçimlerini ve okuldaki davranış kalıplarını oluşturan çok önemli bir olgudur. Okul kültürü, eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliğini etkilemekte ve aynı zamanda bu ilişkilerin niteliğinden etkilenmektedir (Aslan, Özer ve Ağiroğlu-Bakır, 2009).

Örgütsel olanaklar boyutuna, devlet okulu öğretmenleri “bazen” düzeyinde katıldıklarını ifade etmişlerdir. Özer tarafından yürütülen (2010, s. 113-114) bir çalışmada ise, “okul olanakları” boyutunda yer alan ifadelerle öğretmenler “çoğunlukla” düzeyinde katılmışlardır. Özel okullarda bu maddeye katılım “çoğu zaman” düzeyindedir. Eğitim kurumunun etkili okul olarak tanımlanmasında, okulun fiziksel olan (bulduğu bölgenin ekonomik şartları, binanın yaşı, büyüklüğü, sınıfların genişliği, vb.) ve olmayan (okuldaki mevcut eğitim-öğretim ortamı ve bilgiye erişim araçlarının niteliği, öğretmenlerin eğitim düzeyi, deneyimleri vb.) özellikleri dikkate alınmaktadır (Tural, 2002, s. 45). Elde edilen sonuç, özel okul öğretmenlerinin daha fazla olanağa sahip olduğuna ilişkin genel kaniye göre değerlendirildiğinde şaşırtıcı bulunmayabilir. Öte yandan, resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin de bu konuda tamamen olumsuz düşünmedikleri görülmüştür. Bu sonuçların sentezi, tüm öğretmenlerin daha iyi olanaklarda çalışmak istediklerini işaret etmektedir.

Okul Örgütlerinde Paylaşılan Liderlik ölçeği (OÖPLÖ)'nin ortaya koyduğu sonuçlar gerek bir bütün olarak, gerekse boyutlar açısından ele alındığında, özel okul öğretmenlerinin paylaşılan liderlik algılarının yüksekliği net bir şekilde göze çarpmaktadır. Bu noktadan bakıldığında, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, paylaşılan liderlik ve boyutları açısından daha doyurucu koşullarda çalıştıkları ileri sürülebilir.

Çalışmanın bir diğer boyutu, öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi biçimindedir. Bu bağlamda, hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görev yapan erkek öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olması sonucunu, erkek egemen Türk toplum yapısının okul örgütüne izdüşümü biçiminde değerlendirmek olanaklıdır. Türk eğitim sisteminde yer alan okullardaki yöneticilik işgörüsünün genellikle erkek

öğretmenler tarafından üstlenildiği ve buna bağlı olarak özellikle liderlik gibi işlevlerin daha çok erkekler tarafından gerçekleştirildiği ve dolayısıyla bu konulardaki erkek öğretmen algılarının daha yüksek olduğu genel gözlemlere dayalı bir gerçeklik olarak nitelendirilebilir.

Araştırma sonuçları, hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında görevli lisans mezunu öğretmenlerin paylaşılan liderlik algılarının ön lisans mezunlarına kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, eğitimin, bireydeki farkındalık ve dolayısıyla olması gerekene ilişkin beklenti düzeyini artırma özelliğiyle örtüşen bir sonuçtur.

Branş değişkeni açısından resmi ilköğretim okul öğretmenlerinin algıları arasında “sorumluluk alma” ve “örgütsel olanaklar” boyutları dışında kalan diğer tüm boyutlar ve toplam için anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır. Dahası, tüm anlamlı farklılıklar sınıf öğretmenleri ile sosyal bilimler branşından olan öğretmenler arasında olup, sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Çünkü kritik gelişim dönemlerinde çocukların sosyal, fiziksel ve eğitsel içerikli her türlü sorunlarıyla ilgilenmek zorunda olması, sınıf öğretmenlerinin paylaşılan liderlik rollerini daha fazla üstlenmelerini zorunlu kılmaktadır. Özel ilköğretim okul öğretmenleri için toplam da dahil olmak üzere hiçbir branşta anlamlı farklılık söz konusu değildir.

Araştırma sonuçları, öğretmen algılarına dayalı olarak resmi ilköğretim okullarındaki paylaşılan liderlik düzeyinin özel ilköğretim okullarına kıyasla daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Paylaşılan liderliğin özünü oluşturan takım çalışması ruhunu, açık iletişimi, kararlara katılımı, dayanışma ve işbirliğini, sorumluluk almayı, fırsatları geliştirmek kadar tehditleri de paylaşma ve ortadan kaldırmaya dönük bir örgütsel kültürü yaratarak öğretmenlerde paylaşılan liderliğe ilişkin algı düzeyini yükseltmek amacıyla, liderliği yöneticinin tekelinde ele alan geleneksel liderlik yaklaşımı yerine, çağdaş liderliğin öğrenilmesini sağlayacak önlemler alınabilir. Bunun için, gerek hizmet öncesi eğitimle öğretmen adaylarına okutulacak bir ders biçiminde; gerekse hizmet içi eğitimle okul yönetici ve öğretmenlerine verilecek kurslar biçiminde düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR / REFERENCES

- Ağiroğlu-Bakır, A. (2013). *Öğretmenlerin paylaşılan liderlik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişkinin analizi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Arslan, H. ve Beytekin, F. (2004). İlköğretim okul müdürleri için eğitim liderliği standartlarının araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu. 6-9 Temmuz. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya*
- Aslan, M., Özer, N. ve Ağiroğlu Bakır, A. (2009). Okul kültürüne ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: nitel bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 37. Sayı: 2, 61-82.
- Baloğlu, N. (2011a). Dağıtımçı liderlik: okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 127-148.

- Baloğlu, N. (2011b). Dağıtımçı liderlik uygulamaları: Eklektik bir tasarım çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4).
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: Okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. (Ek Özel sayı) 12 (2).
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda yönetiminin yeniden yapılandırılması sürecinde dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Barreiro, P. L. ve Albandoz, J. P. (2001). Population and sample. sampling techniques management mathematics for european schools. Web: <http://www.mathematik.uni-kl.de/> adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. ve Woods, P.A. (2003). Distributed leadership: A desk study. Web: [www.ncsl.org.uk/literature reviews](http://www.ncsl.org.uk/literature%20reviews). adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Bolden, R. (2007). Distributed leadership. In Marturano, A. and Gosling, J. (Eds) *Leadership, the key concepts*. Abingdon, Routledge. England: University of Exeter Press. 42-45.
- Bolden, R., Petrov, G. ve Gosling, J. (2007). Tensions in higher education leadership: Towards a multi-level model of leadership practice. *Annual Conference of the Society for Research into Higher Education (SRHE)* 358-376.
- Bostancı, A. (2012). Paylaşılan liderlik algısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması. *International Journal of Human Sciences [Online]*. (9)2, 1619-1632.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Ed.). Taylor & Francis e-Library.
- Çelik, V. (1995). Eğitim yöneticisinin vizyon ve misyonu. *Eğitim Yönetimi*. 1(1).
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal On Education*. 84, 331-349.
- Gay, L.R. ve Diehl, P.L. (1992). *Research methods for business and management*. New York: Maxwell Macmillan International.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architechure for leadership, *Educational Management & Administration*. 28(3), 317-338.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership as a unit of analysis, *Leadership Quarterly*. 13: 423-51.
- Gronn, P. (2002b). Distributed leadership. In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore Louis, G. Furman Brown, P. Gronn, W. Mulford and K. Riley (eds). *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht: Kluwer, 653-696.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*. 46 (2), 141 - 158.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*. 23(3), 313-324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration Leadership* 32; 11-24
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188.

- Harris, A. ve Spillane, J. (2008). Disributed leadership through the looking glass. *Management In Education*. 22 (1), 31-34.
- Hopkins, D. ve Jackson, D. (2002). Building the capacity for leading and learning, in A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves and C. Chapman (eds) *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge, 84–105.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed leadership and its impact on teaching and learning*. (Phd. Dissertation). National University of Ireland, Maynooth, Ireland.
- Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers*. (Phd. Dissertation) Georgia Southern University. USA.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Seçkin Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Key, J. P. (1997). Research design in occupational education. Module R7 – Sampling. Oklahoma State University. Web: <http://www.okstate.edu/ag/agedcm4h/academic/aged5980a/5980/newpage15.htm> adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H.B. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 123-153).
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., ve Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
- McCarthy, D. (2010). *Establishing a culture of distributed leadership*. Web: <http://www.greatleadershipbydan.com/> adresinden Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- MEB Personel Genel Müdürlüğü (2007). Eğitimde kalite el kitabı. 13-17 Ağustos, Ankara.
- O’Neill, B. (2002). *Distributive leadership: meaning practice.. Milton Keynes: The Open University*. O’Neill, B. (2002). *Distributive leadership: meaning practice*. Milton Keynes: The Open University.
- Özdemir, M. (2012). Dağıtımcı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 575-598.
- Özer, N. (2010). *İlköğretim okullarının örgütsel diriklik, bürokratiklik ve örgüt normları açısından analizi*. (Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özer, N. ve Beycioğlu, K. (2013). Paylaşılan liderlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İlköğretim Online*, 12(1), 77-86.
- Ross, K. N. (2005). “Sample design for educational survey research” Quantitative research methods in educational planning. France: UNESCO International Institute for Educational Planning. Web: http://www.unesco.org/ieep/PDF/TR_Mods/Qu_Mod3.pdf adresinden Mart 2013 tarihinde alınmıştır.
- Schatzing, F. (2009). *Sürü (Roman)*. Ankara: Resif Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-345.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-157.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. ve Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*. 36(1), 3-34.

- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., ve Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: epistemological and methodological trade-offs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*. 46(2), 189–213.
- Taştan, M. Ve Oğuz, E. (2013). İlköğretim Öğretmenleri İçin Dağıtımçı Liderlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 11, 103-124.
- Tural, N. (2002). Öğrenci başarısında etkili okul değişkenleri ve eğitimde verimlilik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, Sayı: 1-2.
- Woods, P. A. (2010). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*. Web: Eylül 2010 tarihinde alınmıştır.
- Watson, S. T. (2005). *Teacher collaboration and school reform: distributing leadership through the use of professional learning teams*. (Phd Dissertation) The Faculty of The Graduate School University of Missouri-Columbia, USA
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr. Mahire ASLAN
İnönü Üniversitesi
MALATYA-TÜRKİYE
mahire.aslan@inonu.edu.tr

Dr. Aslı AĞIROĞLU BAKIR
MALATYA-TÜRKİYE
asliabakir@gmail.com



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış ya da başka bir yerde yayımlanmak üzere değerlendirilmeye sunulmamış olması gerekmektedir. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı belirtilen ya da belirlenen makaleler yayımlanmaz. Daha önce herhangi bir yerde yayımlandığı halde, belirtilmediği ya da belirlenemediği için yayımlanan makalelerin telif hakları açısından doğurabileceği hukuki sonuçların sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.
2. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisinin yazım kurallarına uygun yazılmamış çalışmalar değerlendirmeye alınmaz. Yazım kuralları için (başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar ve diğer hususlar) APA 6th stili kullanılmalıdır.
3. **Dergimiz 2014 Ocak ayından itibaren, TÜBİTAK ULAKBİM kapsamında yürütülen DergiPark Projesi bünyesinde yayım takip sistemine geçecektir. Dergimize artık yeni web adresinden (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>) ulaşmanız mümkündür. Yazarlarımızın sisteme kayıt yaptırmak için öncelikle <http://efdergi.inonu.edu.tr/login> web adresinden “kayıt ol” seçeneğini tıklayarak sisteme kaydolmaları gerekmektedir. Gerekli işlem adımlarını takip ederek makalenizi sisteme yükleyebilirsiniz.**
4. Dergiye gönderilen tüm çalışmaların yazarlarına, gönderilerin ulaştığına dair bilgi verilir. Dergiye gelen yazılar öncelikle dergi editörlüğü tarafından incelenir. Dergi editörlüğü bu aşamada çalışmaları gerek teknik bakımdan gerekse kapsam ve içerik bakımından yazarlara iade edebilir. Ön incelemeden geçen yazılar derginin hakem kurulunda yer alan en az iki hakeme gönderilir. Her iki hakem raporunun da olumlu olması ve dergi editörlüğünün uygun bulması durumunda yazılar yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda, dergi editörlüğü yazıyı reddedebilir ya da bir başka hakeme gönderebilir.
5. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltmesi yapılmayan yazılar, geri çekilmiş sayılır. Düzeltilmiş olan yazı, gerektiğinde değişiklik ya da düzeltme isteyen hakemlerce tekrar incelenir. Yayın kurulundan geçen ve son şekli verilen makaleler üzerinde yazarlarca bir değişiklik yapılamaz.
6. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
7. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
8. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
9. Yayınlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
10. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyorsa- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM KURALLARI

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

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. **Dergimiz 2014 Ocak ayından itibaren TÜBİTAK ULAKBİM kapsamında yürütülen DergiPark Projesi bünyesinde yayın takip sistemine geçecektir. Bu tarihten itibaren aday makale başvuru işlemleri sadece derginin web adresinden (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>) yapılacaktır. Lütfen gerekli kayıt işlemlerini eksiksiz yaparak makalenizi sisteme yükleyiniz.**
3. Bir çalışmanın uzunluğu, ekler dâhil 6000 sözcüğü aşmayacak biçimde hazırlanmalıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ulusal ve uluslararası indekslerde taranma çalışmalarını yürüttüğü için, Türkçe gönderilecek çalışmalarda ayrıca 750-1.000 sözcükten oluşacak geniş İngilizce özet hazırlanmalıdır.
4. Yazılar, Word formatında, A4 boyutunda sayfaya, üstten, alttan, sağdan ve soldan 2.5 cm boşluk bırakılarak, Times New Roman yazı karakteri ile 12 punto ve 2 satır aralıkla hazırlanmalıdır. Sayfa numaraları ilk sayfa hariç tüm sayfalarda sağ üst köşede belirtilmelidir.
5. Gönderilen tablo, şekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve APA 6th stiline uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca tablo, şekil, resim, grafik vb. unsurlarda daha küçük punto ve tek aralık kullanılabilir.
6. Yazılar her biri ayrı bir sayfada başlamak kaydıyla aşağıdaki bölümleri içermelidir:
 - a) 100–150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - b) 100–150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - c) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - d) Yöntem kısmında ise örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi vb. alt bölümleri bulunmalıdır. Derleme türü çalışmalarda problem ortaya koyulmalı, ilgili alan yazın etkili bir biçimde analiz edilmeli, problemler ortaya konulmalı ve çözüm önerileri geliştirilmelidir.
 - e) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (6th) stili kullanılmalıdır.
 - f) 750–1,000 kelimedenden oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Yayına kabul edilen makaleler için yazar(lar)dan, çalışmanın tüm yazarlarca okunduğunun, onaylandığının, başka bir dergide yayınlanmamış veya değerlendirme için gönderilmemiş olduğunun ve yayımlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiğinin belirtildiği imzalı bir mektubu aşağıdaki adrese posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir.
İletişim: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA
Tel : 0 422 377 44 20
Faks : 0 422 341 00 42



GUIDELINES FOR AUTHORS

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

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

Guidelines

Format

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

Style

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

Referencing

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



Graphics

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

Authorship Information

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

Body of a manuscript

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

Proofs

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

Submitting

- As of January 2014, authors are required to register to our journal's new online system under JournalPark Project which has been undertaken by TÜBİTAK ULAKBİM (<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> or <http://efdergi.inonu.edu.tr/login>) to submit and trace their manuscripts.