



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

Okul Öncesi Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımları İle İlgili Görüşleri

The Views of Pre-Service Preschool Teachers Regarding Montessori and Reggio Emilia Approaches

İKBAL TUBA ŞAHİN SAK

Hasan Ali Yücel: A Leader Transforming Turkish Education and Culture between Years 1938 and 1946

GÖKHAN KILIÇOĞLU, DERYA YILMAZ, SELAHATTİN TURAN

İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Zorba-Kurban Olma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

An Investigation of Bullying Cases in Middle School Students in Terms of Some Variables

NİLGÜN ÖZTÜRK, MUSTAFA KUTLU, ABDULLAH ATLI

Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Analyzing Teachers' Attitudes towards Democracy in Terms of Some Variables

FAYSAL ÖZDAŞ, ABDURRAHMAN EKİNCİ, RECEP BİNDAK

İnformel İletişim Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

A Study of Reliability and Validity of Informal Communication Scale

CELAL TEYYAR UĞURLU

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Aralık
Cilt: 15, Sayı: 3

2014

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

December
Volume: 15, Issue: 3

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 Ali KIŞ	Co-Editors S. Nihat ŞAD Ali KIŞ
Danışma Kurulu Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN	Advisory Board Prof. Dr. Nevzat BATTAL Prof. Cemal YURGA Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN Prof. Dr. Bilal ALTAY Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN
Dil Editörü S. Nihat ŞAD	Language Editor S. Nihat ŞAD
Dergi Sekreteri Selim TOMAN	Journal Secretary Selim TOMAN
Dizgi-Grafik-Tasarım Niyazi ÖZER	Outline-Graphics-Design Niyazi ÖZER
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

Aralık 2014 ♦ Cilt 15, Sayı 3



December 2014 ♦ Volume 15, Issue 3

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.

Elif ÖZTÜRK YILMAZTEKİN
İzmir Üniversitesi – TÜRKİYE

Ayşegül ÖZDEMİR TOPALOĞLU
Trakya Üniversitesi – TÜRKİYE

İbrahim YERLİKAYA
Adıyaman Üniversitesi – TÜRKİYE

Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi – TÜRKİYE

Engin KARADAĞ
Osmanğazi Üniversitesi - TÜRKİYE

İsmail ŞAN
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ali Çağatay KILINÇ
Karabük Üniversitesi – TÜRKİYE

Baki DUY
Anadolu Üniversitesi – TÜRKİYE

Sedagül Akbaba ALTUN
Başkent Üniversitesi – TÜRKİYE

Fidan KORKUT
Hacettepe Üniversitesi – TÜRKİYE

Emine DURMUŞ
İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE

Mehmet ÜSTÜNER
İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE

Mustafa AKDAĞ
İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE

Süleyman Nihat ŞAD
İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE

Süleyman YAMAN
Bülent Ecevit Üniversitesi – TÜRKİYE

Hasan DEMİRTAŞ
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Ali KIŞ
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE



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

Aralık 2014 ♦ Cilt 15, Sayı 3



December 2014 ♦ Volume 15, Issue 3

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.

Selahattin TURAN
Osmangazi Üniversitesi-TÜRKİYE

Osman ÖZOKÇU
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Betül KARAGÖZ
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE

Mustafa Serdar KÖKSAL
İnönü Üniversitesi – TÜRKİYE





İÇİNDEKİLER

Cilt 15 Sayı 3



Ağustos 2014

	<i>Sayfa</i>
<i>Editör'den</i> BURHANETTİN DÖNMEZ.....	<i>i</i>
<i>Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımları İle İlgili Görüşleri</i> İKBAL TUBA ŞAHİN SAK.....	01-20
<i>Hasan Ali Yücel: A Leader Transforming Turkish Education and Culture between Years 1938 and 1946</i> GÖKHAN KILIÇOĞLU, DERYA YILMAZ, SELAHATTİN TURAN	21-42
<i>İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Zorba-Kurban Olma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> NİLGÜN ÖZTÜRK, MUSTAFA KUTLU, ABDULLAH ATLI.....	43-63
<i>Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi</i> FAYSAL ÖZDAŞ, ABDURRAHMAN EKİNCİ, RECEP BİNDAK	65-81
<i>İnformel İletişim Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması</i> CELAL TEYYAR UÇURLU	83-100



CONTENTS

Volume 15 Issue 3



December 2014

	<i>Page</i>
<i>Editör's Foreword</i> BURHANETTİN DONMEZ.....	<i>ii</i>
<i>The Views of Pre-Service Preschool Teachers Regarding Montessori and Reggio Emilia Approaches</i> İKBAL TUBA ŞAHİN SAK.....	01-20
<i>Hasan Ali Yücel: A Leader Transforming Turkish Education and Culture between Years 1938 and 1946</i> GÖKHAN KILIÇOĞLU, DERYA YILMAZ, SELAHATTİN TURAN	21-42
<i>An Investigation of Bullying Cases in Middle School Students in Terms of Some Variables</i> NİLGÜN ÖZTÜRK, MUSTAFA KUTLU, ABDULLAH ATLI.....	43-63
<i>Analyzing Teachers' Attitudes towards Democracy in Terms of Some Variables</i> FAYSAL ÖZDAŞ, ABDURRAHMAN EKİNCİ, RECEP BİNDAK	65-81
<i>A Study of Reliability and Validity of Informal Communication Scale</i> CELAL TEYYAR UÇURLU	83-100





EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

Aralık 2014 sayımızla sizlerle tekrar birlikte olmaktan mutluyuz. Bu sayımızda okul öncesi eğitim, ölçme ve değerlendirme, eğitim tarihi, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ve öğretmen yetiştirme alanlarında yürütülmüş araştırmalar mevcuttur. Bunların arasında okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımlarına ilişkin görüşleri, informal iletişim ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, Hasan Ali Yücel'in eğitim tarihi ve kültüründeki yeri, ortaokul öğrencilerinin zorba-kurban olma durumları ve öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumları konularını ele alan on bir akademisyen tarafından kaleme alınmış toplam beş hakemli makale yer almaktadır. Bu bilimsel çalışmaların bulgularının araştırmacılara ve uygulamacılara katkı sağlayacağı umundayız.

Dergimiz TÜBİTAK DergiPark projesi ile daha geniş bir yazar, okur ve hakem havuzuna sahip olmuştur. Bu sayede özellikle yazarlarımıza daha hızlı ve daha ayrıntılı dönüt verme imkânı sunabilmekteyiz. Ayrıca Crossref ile yapılan anlaşma sonucunda yayımlanan her makale için DOI numaraları atanmaya başlanmıştır. Yeni sistemimize kayıt ve makale başvuru işlemleriyle ilgili ayrıntılı bilgileri DergiPark bünyesindeki <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/> web sayfamızda bulabilirsiniz.

2015 Nisan sayımızda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

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

Distinguished readers,

We are happy to meet you once again in our new issue of December 2014. This issue includes peer-reviewed articles about preschool education, measurement and evaluation, education history, psychological counseling and guidance, and teacher training. December issue includes a total of five articles authored by eleven academicians focusing on candidate pre-school teachers' views on Montessori and Reggio Emilia approaches, validity and reliability studies of informal communications scale, Hasan Ali Yücel's place in education history and culture, secondary school students' state of being bully-victim, and teachers attitudes towards democracy. We hope that the findings of the researches in this issue will contribute and shed light to the practitioners and future researchers.

With TUBITAK DergiPark Project, our journal now has a large network of authors, readers and reviewers. Thus, we can offer better, faster, and more detailed feedback service during review process. In addition, thanks to the agreement with Crossref, we are assigning DOI numbers to all published articles as of the first issue of 2014. To login and submit your article in our system please visit our website at <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/inuefd/>.

Hope to meet you in the April 2015 issue.

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

The Views of Pre-Service Preschool Teachers Regarding Montessori and Reggio Emilia Approaches

İkbal Tuba ŞAHİN SAK
Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education

Abstract

This study aims to describe views of pre-service preschool teachers about Montessori and Reggio Emilia Approaches. Participants of the study were 30 pre-service preschool teachers who attended "Modern Approaches to Early Childhood Education" course. Data of the study was collected through reflection papers written by participants. At the end of data analysis process, three main themes were determined for each approach: positive aspects, negative aspects and applicability in Turkey. According to findings, the pre-service teachers have stated that use of Montessori materials and real life materials, promoting children's self-discipline skills, child-centeredness and keeping classroom in order were positive aspects of Montessori approach; however, the increased responsibility of the teachers, limited group activities and use of real life materials were the negative aspects of the approach. In addition, according to half of the pre-service teachers, the Montessori Method was not available; and the other half has stated that use of this method was too hard but not impossible. The cooperation with parents, supporting creativity of children, using documentation technique for assessment and child-centeredness were mentioned as positive aspects of the Reggio Emilia Approach. On the other hand, focusing on art and creativity, and using emergent curriculum were emphasized as negative aspects. Lastly, all pre-service preschool teachers have agreed that the Reggio Emilia Approach could not be used in Turkey.

Keywords: early childhood education, Montessori approach, Reggio Emilia approach, pre-service preschool teachers, views of pre-service teachers.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

In Turkey, the approach of rewarding or punishing the children to control their misbehaviors as part of the educational activities has been used for a very long time by the preschool teachers (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Freiberg & Lamb, 2009; Goss & Ingersoll, 1981; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). In this approach, it was accepted that the external factors gave shape to the behaviors of the children. The effects of this approach can still be observed in the education system of Turkey (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). However, there is a new approach emerging that the children should be active during whole educational process and, preschool teachers should encourage active participation and initiation of children in order to support the educational and developmental process effectively (Winsler & Carlton, 2003). In this case, supporting

and guiding children effectively depend on educational programs, which are based on knowledge and research related to child development and learning.

In 1986, National Association for the Education of Young Children (NAEYC) stated a framework defined as the Developmentally Appropriate Practices (DAP), which is developed based on knowledge and research rather than assumptions related to how children learn and grow up (Copple & Bredekamp, 2009). In the light of this framework, many educational approaches and programs, which were prepared through considering children's individual differences, are used extensively in these days. For instance, bases of some models such as Montessori method, HighScope Model, Reggio Emilia Approach, Bank Street Program are in parallel with DAP (Gestwicki, 2011).

Teachers are at the key position in order to manage these programs effectively and achieve the goals, because all activities are planned and conducted by them. In addition, the beliefs, views and educational philosophies of the teachers are important since they shape their educational activities and all practices in the classroom (Dewey, 1910). The views and educational philosophies of teachers are influenced by especially knowledge and experiences, which they gain during their undergraduate education (Lampert, 1990; Schmidt & Kennedy, 1990).

Purpose of the Study

In this study, it is aimed to describe views of pre-service preschool teachers related to the Montessori Method and Reggio Emilia Approach as early childhood educational approach.

METHOD

Participants of the study were 30 pre-service preschool teachers who attended "Modern Approaches to Early Childhood Education" course. This course is elective and taught 2 hours per week. The aim of this course is promoting the knowledge, teaching and assessment process of pre-service teachers related to early childhood educational approaches.

Data of the study was collected through reflection papers written by participants. The students have read several articles and other sources prior to the class handed out by the instructor. Then, the instructor has explained the approach through some visuals associated with the approaches. Since pre-service teachers have an idea related to the topic, they have also participated in class actively. At the end of each class, pre-service preschool teachers were requested to evaluate the approaches discussed and write their views related to the applicability of this approach in Turkey.

Word lists and key-words-in-context technique was used for qualitative data analysis (Bernard & Ryan, 2010; Ryan & Bernard, 2003). The data obtained were read several times and coded separately by two faculty members, including the researcher, who are experienced in the qualitative research. At the end of data analysis process, three main themes were determined for each approach: (1) positive parts, (2) negative parts and (3) applicability in Turkey.

FINDINGS

According to findings of the study, the pre-service teachers have stated that use of Montessori materials and real life materials, promoting children's self-discipline skills, child-centeredness and keeping classroom in order were positive aspects of Montessori approach; however, the increased responsibility of the teachers, limited group activities and use of real life materials were the negative aspects of the approach. In addition, according to half of the pre-service teachers, the Montessori Method was not available; and the other half has stated that use of this method was too hard but not impossible. The cooperation with parents, supporting creativity of children, using documentation technique for assessment and child-centeredness were mentioned as positive aspects of the Reggio Emilia Approach. On the other hand, focusing on art and creativity, and using emergent curriculum were emphasized as negative aspects. Lastly, all pre-service preschool teachers have agreed that the Reggio Emilia Approach could not be used in Turkey.

DISCUSSION & CONCLUSION

According to findings of the study, many pre-service preschool teachers have emphasized the child-centeredness as a positive aspect for both approaches; which may be due to the child-centered preschool curriculum in the education system of Turkey (MEB, 2013). This idea is frequently highlighted during the undergraduate education as well. Also, it should be emphasized that their views related to negative aspects of approaches were closely related to cultural perspectives. Also, Montessori Method aims to support children imagination through real experiences and to provide them with practical life experiences by using Montessori materials and real life materials. Additionally, Eratay (2011) has emphasized that these materials help children to be aware of their own feelings and be more creative than their peers. However, participants said that Montessori materials and real life materials prevent children from being creative. Thus, it may be stated that participants' views were not in parallel with findings of Eratay (2011).

It was said that since the base of the Reggio Emilia Approach was art and creativity, academic skills of children may not be supported efficiently. Therefore, focusing on art and creativity may be a negative aspect of the Reggio Emilia approach. These views and anxiety may be related to the preschool teachers that are supporting academic skills rather than promoting artistic skills and creativity (Gill, Winters & Friedman, 2006; Şahin, Sak & Tuncer, 2013).

Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Montessori ve Reggio Emilia Yaklaşımları ile İlgili Görüşleri

İkbal Tuba Şahin SAK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori yaklaşımı ve Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın katılımcılarını "Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersine kayıtlı 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın verisi, yansıtma raporları (reflection paper) ile toplanmıştır. Veri analizleri sonucunda her bir yaklaşım için 3 ana tema belirlenmiştir: (1) Olumlu yönler, (2) olumsuz yönler ve (3) Türkiye'de uygulanabilirlik. Bulgulara göre; öğretmen adayları sınıfta Montessori materyallerinin ve gerçek materyallerin kullanılması, çocuğa özyönetim becerisi kazandırılması, sınıf ortamının düzenli olması gibi durumları bu metodun olumlu yönleri olarak dile getirirken, öğretmenin sorumluluğunun artması, büyük grup etkinliklerinin sınırlı olması ve sınıfta gerçek materyallerin kullanılması gibi noktaları da olumsuzluk olarak dile getirmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan adayların yarısına göre bu metodun Türkiye'de uygulanması mümkün değilken, yarısına yakınına göre ise kullanılabilirliği çok zordur ama imkânsız değildir. Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili olarak ise, yöntemin aile ile işbirliğini kullanması, yaratıcılığı desteklemesi ve değerlendirme için dokümantasyon yöntemini kullanması gibi durumlar olumlu görülürken, sanat ve yaratıcılığın ön planda olması ve anlık hazırlanan program kullanılması gibi noktalar olumsuzluklar olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı, bu yaklaşımın Türkiye'de kullanımının mümkün olmayacağı konusunda hemfikirlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı, okul öncesi öğretmen adayları, öğretmen adaylarının görüşleri

GİRİŞ

Türkiye'de öğretmenler tarafından uzun yıllar boyunca çocukların davranışlarının yönlendirildiği, eğitsel etkinlik odaklı, ödül ya da ceza ile istenmeyen davranışların kontrol edildiği, davranışçılığa dayanan, geleneksel ve aynı zamanda öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Freiberg & Lamb, 2009; Goss & Ingersoll, 1981; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). Günümüzde çocuğun davranışını dışsal faktörlerle şekillendiren bu anlayışın izleri hala görülmektedir (Akar, Tantekin-Erden, Tor & Şahin, 2010; Kök, Küçüköğlü, Tuğluk & Koçyiğit, 2007). Ancak, öğrenme ve gelişme sürecinin etkin bir şekilde desteklenmesi için çocuğun öğrenme sürecinin tamamında aktif olmasının ve okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçte çocukların girişimciliğini desteklemesinin önemi de fark edilmeye başlanmıştır (Winsler & Carlton, 2003). Bu durumda, çocukların öğretmenler tarafından doğru şekilde desteklenebilmesi ve rehberlik alabilmesi için, bilginin çocuk gelişimi ve öğrenmeye ilişkin araştırmalara ve eğitimsel etkililiğe dayalı olduğu eğitim programları geliştirilmelidir.

1986 yılında Ulusal Küçük Çocuklar Eğitim Birliği (National Association for the Education of Young Children-NAEYC), Gelişime Uygun Uygulamalar (Developmentally Appropriate Practices-DAP) olarak tanımlanan ve çocukların nasıl öğrendikleri ve geliştiklerine ilişkin varsayımların yerine, bilgiye dayalı şekilde geliştirilen bir çerçeve oluşturmuştur (Copple & Bredekamp, 2009). Bu çerçeve ışığında günümüzde çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak hazırlanan pek çok gelişime uygun eğitim modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin; Montessori yaklaşımı, Reggio Emilia yaklaşımı, High Scope modeli, Head Start Programı gibi bazı model ve yaklaşımlar gelişime uygun uygulamalar ile paralellik göstermektedir (Gestwicki, 2011). Bu programların etkili bir şekilde uygulanması ve amacına ulaşması konusunda en önemli rol öğretmenlerindir çünkü sınıf içerisindeki bütün uygulamalar, öğretmenlerin inanışları, görüşleri ve felsefi yaklaşımları ile şekillenir (Dewey, 1910). Özellikle lisans eğitimleri sürecinde almış oldukları bilgiler ve edinmiş oldukları deneyimler, öğretmenlerin görüşleri ve felsefi yaklaşımları üzerinde önemli ölçüde etkilidir (Lampert, 1990; Schmidt & Kennedy, 1990). Bu nedenle bu çalışma, okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Derste pek çok yaklaşım detaylı şekilde ele alınmıştır ancak burada yalnızca iki yaklaşımla ilgili görüşler verilmektedir. Bunun nedeni, nitel bir çalışma olarak bu araştırmada mümkün olduğunca detaylı bulgunun verilebilmesidir. Daha fazla yaklaşımın burada raporlanması halinde, öğretmen adaylarının görüşleri ile ilgili bu kadar ayrıntının verilmesi mümkün olmayacaktır. Bu yöntemler içinde Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımlarının seçilmesinin sebebi ise, öğretmen adayları tarafından en çok bilinen iki yöntem olarak vurgulanmasıdır.

Montessori Yaklaşımı

Maria Montessori, İtalya'nın ilk kadın tıp doktorudur. Psikiyatri bölümünde çalışırken, öncelikle özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgilenmiş, onlarla yaptığı çalışmalarında önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Bu olumlu sonuçlar üzerine, aynı yöntemlerin normal çocuklar üzerinde de kullanılabileceğini düşünerek, eğitim alanında çalışmaya başlamıştır (Lillard, 1973).

Montessori eğitimi ilk olarak Roma'da uygulanan yaklaşık 100 yıllık eski bir metottur. Ancak, popülaritesi her geçen gün artmaya devam etmektedir. Tahminen, 300 civarında devlet okulu ve bazı liseler de dâhil olmak üzere, Amerika'da yaklaşık 5000 okulda Montessori programı uygulanmaktadır (Lillard & Else-Quest, 2006). Yaklaşımına özgü materyallerin kullanılması, çocuklara seçim yapma şansının tanınması, sınıfların karışık yaş gruplarından oluşması, eğitim sürecinde işbirliğine önem verilmesi, değerlendirme sürecinde notun ve testlerin kullanılmaması, hem akademik hem de sosyal becerilerin gelişimi için bireysel etkinliklerin ve küçük grup etkinliklerinin uygulanması, Montessori yaklaşımına özgü temel özelliklerdir (Daoust, 2004; Lillard & Else-Quest, 2006; Soydan, 2013; Topbaş, 2004; Torrance & Chattin-McNichols, 2000).

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında doğmuştur (İnan, Trundle & Kantor, 2010). Yapılandırmacı görüşe dayalı olan bu yaklaşımın teorik

temelleri Piaget'in, Vygotsky'nin, Dewey'in ve Gardner'ın görüşleri ile paralellik göstermektedir (Morrison, 2011).

Reggio Emilia yaklaşımı ile ilgili bazı temel kavram ve ilkeler vardır. Bunlardan ilki, çocuğun eğitimin merkezinde olması ve eğitim sürecine aktif katılımıdır (Wexler, 2004; İnan, Trundle & Kantor, 2010). Çocuk-yetişkin ilişkisi eğitim sürecinde kritik bir öneme sahiptir ve çocuğa duyulan saygı, Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer belirleyici özelliğidir (Wexler, 2004). Bir başka özelliğe göre; çocuk ve öğretmen bu süreçte işbirliği içerisinde çalışan temel ortaklar konumundayken, aileler, diğer çocuklar, okuldaki diğer kişiler ve öğretmenler, okulun bulunduğu çevredeki diğer bireyler ve geniş bir çerçevede bakılacak olursa toplumun tamamı eğitim sürecinin bir parçası olmalıdır (Morrison, 2011; Rinaldi, 2006). Son olarak, yazılı ve belirli bir program yerine, çocukların ilgilerine, ihtiyaçlarına ya da daha önceki etkinliklere bağlı olarak ortaya çıkan anlık ve esnek bir program söz konusudur (Morrison, 2011).

YÖNTEM

Çalışmanın katılımcılarını "Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersini takip eden 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü üçüncü (n=17) ve dördüncü (n=13) sınıf öğrencileridir. Tamamı bayandır ve yaşları 21 ve 25 arasında değişmektedir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 10'u Anadolu Öğretmen Lisesi, 8'i Düz Lise, 7'si Anadolu Lisesi, 5'i ise Kız Meslek Lisesi mezunudur.

"Okul Öncesi Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar" dersi öncelikli olarak dördüncü sınıf öğrencileri için açılan ve haftada 2 saat verilen 14 haftalık seçmeli bir derstir. Ders, okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi eğitimdeki erken çocukluk eğitimi yaklaşımlarına yönelik eğitim, öğretim ve değerlendirme süreçlerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın verisi, katılımcıların yazmış oldukları yansıtma raporları (reflection paper) ile toplanmıştır. Her derse gelmeden önce öğrencilere o haftanın konusu ile ilgili çeşitli makale ve kaynaklar önerilmiş, her birinin konuya hazırlıklı olarak gelmeleri istenmiştir. Dersler öğretim üyesi tarafından yaklaşımlara ait görsellerle anlatılarak, her modelin öğrencilerin zihinlerinde şekillenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, öğrenciler de konu ile ilgili ön hazırlık yaparak geldikleri için dersler etkileşimli bir şekilde işlenmiştir. Her dersin sonunda, o gün tartışılan yaklaşımla ilgili öğretmen adaylarının değerlendirmeleri sorulmuş ve adaylardan, yaklaşımların Türkiye'deki okul öncesi eğitim sınıflarında uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Verilerin analizi için duruma özgü kelimelerin/ifadelerin bulunması ve listelenmesi (word lists and key-words-in context) tekniği kullanılmıştır (Bernard & Ryan, 2010; Ryan & Bernard, 2003). Bu teknik kullanılırken, öncelikle duruma özgü kelimeler/ifadeler belirlenmiştir. Örneğin; çocuğun özdenetim (öz disiplin) becerisi kazanması, Montessori yaklaşımı ile ilgili bir ifadedir. Bu şekilde ifadeler belirlenip listelenmiş ve ardından kaç defa tekrar edildikleri sayılarak benzer noktalara vurgu yapanlar aynı grup içerisinde toplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Analiz sonucunda, her bir yaklaşım için 3 ana tema belirlenmiştir: (1) Olumlu yönler, (2) olumsuz yönler ve (3) Türkiye'de uygulanabilirlik. Kodlama sürecinde biri araştırmacı, diğeri de nitel veri analizi konusunda deneyimli bir uzman olmak üzere 2 kişi çalışmıştır. Veri analizi için, yazılmış olan her bir rapor her bir kodlayıcı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve

kodlanmıştır. Farklı kodlar üzerinde tartışılmış, bazı kodlar için literatüre başvurulmuştur.

BULGULAR

Montessori Yaklaşımı

Montessori yaklaşımının tartışıldığı dersin bitiminde öğretmen adaylarından bu yaklaşımla ilgili değerlendirmelerini ve Türkiye'de uygulanmasının mümkün olup olmadığı ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları öncelikle kendilerine göre yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerini belirtmişler, daha sonra da Türkiye'de kullanılıp kullanılamayacağını sebepleri ile ifade etmişlerdir.

Olumlu Yönler: Montessori yaklaşımının olumlu yönleri ile ilgili olarak öğretmen adaylarının çoğunluğu (n=19), bu yaklaşımda Montessori materyallerinin ve gerçek materyallerin kullanılmasını vurgulamışlardır (Tablo 1). Öğretmen adaylarından biri, Montessori materyallerinin çocuklara kendi hatalarını düzeltme imkânı verecek şekilde tasarlanmasına atıfta bulunarak şunları söylemiştir:

"Bu materyallerin çocuğa kendi hatalarını fark etme ve onları düzeltme fırsatı sunması, bence çocuğun anlamlı ve kalıcı öğrenmesi için çok önemli. Ayrıca bu sayede çocuk, kendine güven kazanır ve birey olduğunu hisseder." (K23)

Bir başka öğretmen adayı (K29), gerçek materyalleri kullanmanın kalıcı öğrenmeyi destekleyeceğini ve okul öncesi eğitimin, kalem tutma ve resim yapmadan daha fazlası olduğunu anlaşıldığını sağlayacağını vurgularken, diğer bir katılımcı şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence bu yaklaşımda gerçek materyallerin kullanılması önemli... Çünkü çocuk bu materyallerle doyuma ulaşıyor. Her çocuk lavaboda bir şeyler yıkamak, yemek hazırlamak ya da büyüklerin kullandığı materyalleri kullanmak ister; bu konuda çok heveslidir ve sınıfta bu materyalleri kullanmak onu mutlu eder." (K10)

Tablo 1
Montessori Yaklaşımının Olumlu Yönleri

Görüşler	(n)
Montessori materyallerinin ve gerçek materyallerin kullanılması	19
Çocuğa özdenetim (öz disiplin) becerisi kazandırması	18
Sınıf ortamı düzenli olması	15
Çocukların özgür seçim şansının olması	13
Çocuk merkezli bir yaklaşım olması	11
Çocuğa önemli sosyal beceriler kazandırması	11
Sınıfta farklı yaşlardan çocuklar bulunması	7
Yaklaşımda öğretmene verilen rol	7

Montessori yaklaşımının, çocuğa özdenetim becerisi kazandırması (n=18), çocuk için düzenli bir sınıf ortamı hazırlaması (n=15) ve çocuklara bu düzenli ortamda özgürce seçim yapma şansı vermesi (n=13), öğretmen adayları tarafından olumlu özellikler olarak ifade edilirken, aynı zamanda bu özelliklerin birbirleri ile ilişkili

olduğu da belirtilmiştir. Bu 3 özelliği dile getiren öğretmen adaylarından biri şunları söylemiştir:

"Sınıf ortamını düşündüğümüzde, muhteşem bir düzen ve farklı becerileri geliştirecek materyaller var. Açık ve çocuğun boyuna uygun raflar hem ferah bir sınıf ortamı sağlıyor, hem de çocuğun seçim yapması ile ilgili engelleri ortadan kaldırıyor. Ayrıca, çocuğun etkinlik yaparken kullandığı küçük halılar, bence çocuğun kişisel sınırlarını simgeliyor. Bu sınırlı alanda kontrol onlarda... Gerek bireysel, gerek grup içi denetim yapabilmeleri, sorumluluk alabilmeleri ve bireysel gelişimleri için bu beceriyi kazanmaları çok önemli." (K3)

Bu görüşte olan katılımcılardan bir diğeri (K12), bu yaklaşım sayesinde çocuğun kendini keşfederek özgürleşeceğini ve farklı bakış açıları geliştireceğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen adayı (K10) ise; Montessori yaklaşımındaki gibi düzenli bir sınıf ortamının, Türkiye'deki okul öncesi sınıflarının genel sorunu olan kargaşa ve gürültüyü engelleyeceğini, sınıfta motivasyonu ve konsantrasyonu arttıracaklarını söylerken, bir başkası ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

"Çocuğun gün içinde kendi ilgi ve ihtiyaçlarına göre istediği materyallerle istediği şekilde çalışması ve işini bitirdikten sonra, arkadaşlarının da kullanması için materyali aldığı gibi düzenli bir şekilde yerine koyması yani yönlendirmeler olmadan çocuğun bu düzeni korumaya çalışması çocuğa kazandırılacak en önemli beceri bence." (K11)

Bir başka öğretmen adayı ise (K30), çocuklara öz denetimli bir birey olmayı öğretmenin, öğretmene de fayda sağlayacağını, çünkü kendi yaptıkları planlara sıkı sıkıya bağlı kalan öğretmenlerin süreç içerisinde kendilerinin çok yorulduğunu, bu öğretmenlerin sınıfındaki çocukların da sürekli yönlendirilmekten çok sıkıldıklarını dile getirmiştir.

Montessori yaklaşımının çocuk merkezli bir yaklaşım olması ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması (n=11), öğretmen adayları tarafından bir başka olumlu özellik olarak dile getirilmiştir. Bunu dile getiren öğretmenlerden biri (K1), bu yaklaşımın çocuğun bireysel ilgi, beceri ve öğrenme hızlarına göre düzenlendiğini ifade ederken, bir başkası şunları söylemiştir:

"Bence Montessori yaklaşımının en güzel yanı çocuk merkezli olması; çocuğun isteklerine değer veren bir yaklaşım olması. Çocuk kendi yeteneklerini geliştirebilir ancak zorla bir şey yapmak durumunda kalmaz." (K23)

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları (n=11), Montessori yaklaşımının çocuklara sorumluluk alma, seçim yapma, empati kurma, insanlara ve farklı kültürlere saygı duyma, sabretme ve özgüven duyma gibi bazı sosyal duygusal becerileri kazandırmasını olumlu bir yön olarak dile getirirken, bazı katılımcılar da (n=7), sınıfta karışık yaş gruplarının olmasının önemini vurgulamışlardır. Karışık yaş grupları ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri şunları söylemiştir:

"Bence bu yaklaşımda yaşlılardan öğrenme çok mantıklı. Çünkü çocuklar yakın yaşlardaki birini model alma ya da onunla bir şeyler paylaşma konusunda çok

istekli. Oysaki bir öğretmen ya da yetişkin bu isteği her zaman uyandıramayabilir." (K29)

Bazı öğretmen adaylarına (n=7) göre, yaklaşımın öğretmene verdiği gözlemci ve rehber olma rolleri de olumlu bir yön olarak dile getirilebilir. Öğretmen adaylarından biri (K28), öğretmenin iyi bir gözlemci olmasının, her bir çocukla ilgili farklı ayrıntıların yakalanmasını ve böylece her bir çocuğun özel bir birey olarak kabul edilmesini sağlayacağını söylerken, bir başka katılımcı da (K19) iyi bir gözlemin çocukların potansiyellerinin, yeteneklerinin ve eksikliklerinin fark edilmesine yardımcı olacağını dile getirmiştir. Rehber olma ile ilgili olarak ise öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Öğretmenin sınıfta rehber olması aslında öğretmenin sorumluluklarını çocuklarla paylaşmasını sağlıyor. Öğretmen belki dikkat çekme işini yapıyor ya da çocuğun doğru materyali bulması için onu düşündürüyor ama bu sayede hem planlama hem uygulama hem de disiplin ile ilgili yükleri çocukla paylaşmış oluyor." (K6)

Olumsuz Yönler: Montessori yaklaşımı ile ilgili çok fazla olumsuzluk söylenemeyeceği konusunda öğretmen adaylarının tamamı (n=30) hemfikir olmakla birlikte, Tablo 2'de belirtilen bazı noktaları da dile getirmişlerdir.

Tablo 2
Montessori Yaklaşımının Olumsuz Yönleri

Görüşler	(n)
Öğretmenin sorumluluğunun artması	8
Büyük grup etkinliklerinin sınırlı olması	7
Gerçek materyallerin kullanılması	6
Çocuğa çok fazla sorumluluk yüklenmesi	5
Sınıfta karışık yaş gruplarının olması	4
Yaklaşımın yüksek bir maliyetinin olması	3
Sınırlar içinde özgürlük ve düzen	3

Bazı öğretmen adayları (n=8), Montessori yaklaşımının öğretmenin sorumluluğunu artırdığını söylemişlerdir. Bu öğretmenler adaylarından biri (K17), Montessori yaklaşımının, öğretmen açısından her çocuğa özel ilgi ve zaman gerektirdiği için öğretmenin yükünü artıracaklarını söylerken, bir başkası da (K20), her çocuğun bireysel olarak ve ayrıntılı bir şekilde gözlenmesinin öğretmen açısından sıkıntılı bir durum olacağını ifade etmiştir. Montessori yaklaşımının olumsuz yönleri ile ilgili dile getirilen noktalardan bir diğeri de, büyük grup etkinliklerinin sınırlı olması, bireysel etkinliklere ve küçük grup etkinliklerine ağırlık verilmesidir (n=7). Bunu dile getiren öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Büyük grup etkinliklerinin az olması çocuğun sosyal gelişimi açısından sıkıntılı olabilir. Bu etkinliklerin paylaşma, yardımlaşma, arkadaşını anlama gibi becerilerin kazanımı için önemli olduğunu düşünüyorum " (K17)

Bir başka öğretmen adayı ise bu konu ile ilgili olarak şunu söylemiştir:

"Büyük grup etkinliği bence okul öncesi dönemde çok önemli... Her çocuk bireysel olarak bir şeyler yapmak isteyebilir ama çocuğun sosyal duygusal gelişimi için büyük grup etkinlikleri çok önemlidir ve okul öncesi eğitimin temelini oluşturmaktadır." (K21)

Ayrıca, Montessori sınıflarında gerçek materyallerin kullanılması (n=6), sınıf içerisinde çocuğa fazla sorumluluk yüklenmesi (n=5), sınıfta karışık yaş gruplarının olması (n=4), özellikle materyaller göz önünde bulundurulduğunda yaklaşımın maliyetli olması (n=3) ve sınırlar içerisinde bir özgürlük ve düzenin olması (n=3), öğretmen adayları tarafından dile getirilen diğer olumsuz özelliklerdir. Sınıfta gerçek materyallerin kullanılması ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K7), gerçek materyallerin çocukların akademik bilgilerini arttırdığını ve toplum düzenine uyum becerilerini geliştirdiğini, ancak çocukların duygusal gelişiminin desteklenmesinde eksikliklere neden olabileceğini vurgulamıştır. Sınıfta karışık yaş gruplarının olması ile ilgili olarak ise bir öğretmen adayı şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence bu yaklaşımın olumsuz yönü farklı yaş gruplarının bir arada aynı sınıfta olmasıdır. Çünkü her yaş grubunun gelişim özellikleri birbirinden farklıdır." (K16)

Sınırlar içerisinde bir özgürlük ve düzen olmasını yaklaşımın olumsuz yönü olarak gören okul öncesi öğretmen adaylarından biri ise, görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

"Ben çocukların tamamen özgür olması taraftarıyım. Çünkü çok fazla kural, düzen ve tekdüzelik çocuğu yorar. Montessori sınıflarında inanılmaz bir düzen var; her şey yerli yerinde ve hiç hata yok. Ayrıca amacımız çocuğu gerçek yaşama hazırlamaksa, bu kadar düzenin asla olamayacağı bir yaşam için neden çocukları bu kadar zorluyoruz ki?" (K3)

Türkiye'de Uygulanabilirliği: Montessori yaklaşımının Türkiye'de uygulanıp uygulanamayacağı ile ilgili olarak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısı (n=15) bu yöntemin Türkiye'de kesinlikle uygulanamayacağını söylemiş, yine yarısına yakını (n=13) da, Türkiye'de yöntemin uygulanmasının çok zor olduğunu ama imkânsız olmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, iki öğretmen adayı da bu yöntemin Türkiye'de uygulanabileceğini dile getirmiştir (Tablo 3).

Tablo 3
Montessori Yaklaşımının Türkiye'de Uygulanabilirliği

Görüşler	(n)	
Hayır (n=15)	Türkiye'deki eğitim anlayışı	9
	Ekonomik etkenler	6
	Kalabalık ve küçük sınıflar	4
	Öğretmenlerin donanımı	3
	Toplumsal yapı ve ailelerin beklentisi	3
Uygulanabilir ama zor (n=13)	Ekonomik etkenler	7
	Öğretmenlerin donanımı	7
	Türkiye'deki eğitim anlayışı	4
Evet (n=2)	Türkiye'deki eğitim anlayışı	1
	Gelişim alanlarının desteklenmesi	1

Türkiye'de Montessori yaklaşımının kesinlikle uygulanamayacağını söyleyen öğretmen adayları buna gerekçe olarak, Türkiye'deki eğitim anlayışını (n=9), ekonomik etkenleri (n=6), kalabalık ve küçük sınıfları (n=4), öğretmenlerin donanımını (n=3), toplumsal yapıyı ve ailelerin beklentisini (n=3) göstermişlerdir. Türkiye'deki eğitim anlayışı ile ilgili olarak, okul öncesi öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bu yaklaşım Türkiye'de uygulanamaz çünkü ilkokuldan tutun da üniversiteye kadar sınav kazanma amaçlı ve henüz oturmamış bir sistem var. Okul öncesinin önemi daha yeni anlaşılıyor. Böyle bir eğitim anlayışında da Montessori eğitiminin kendine yer bulması çok zor." (K22)

Bir başka öğretmen adayı ise bu konu ile ilgili şunları söylemiştir:

"Bu yaklaşımın uygulanması bence imkânsız... Çünkü biz eğitimde hala davranışçı bir anlayışa sahibiz. Programlar ne getirirse getirsin; öğretmenin aktif, çocuğun pasif ve itaatkâr olduğu yaklaşımı istiyoruz. Ne zamanki çocuğu gerçek anlamda eğitimin merkezine alırız, yapılandırmacı bir anlayışı benimseriz; o zaman bu yaklaşımı uygulamayı düşünebiliriz." (K30)

Yaklaşımın ekonomik etkenlerden dolayı uygulanamayacağını söyleyen öğretmen adaylarından biri (K27); öğretmen eğitiminden ve istihdamından, okul ortamlarının düzenlenmesine ve materyallerin sağlanmasına kadar her şeyin maddi bir götürüsü olacağını ve bu yükün şu anda karşılanmasının da mümkün olmadığını vurgularken, bir başka öğretmen adayı ise, sınıfların kalabalık ve küçük olması ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Türkiye'de bu yaklaşım şu anda olmaz çünkü sınıflar çok kalabalık. Bir öğretmene düşen çocuk sayısı 25 civarında. Ayrıca sınıflarda çocukların hareket edeceği yer yokken Montessori materyallerini hangi raflarda düzenli bir şekilde saklayacağız?" (K23)

Montessori yaklaşımının Türkiye'de uygulanamayacağını söyleyen öğretmen adaylarından bazıları toplumsal yapıyı ve aile beklentilerini gerekçe olarak gösterirken, bu adaylardan biri bu görüşünü şu ifadelerle desteklemiştir:

"Ben bu yaklaşımın, toplumumuzun kültürel yapısından dolayı kullanılmayacağını düşünüyorum. Çünkü bizim kültürümüzde çocuklar her zaman hoş görülür, yaptığı çok fazla sorgulanmaz ve genellikle de ebeveynler tarafından korunur. Bu da çocuğun sorumluluk almasını ve yaptığı hataları görmesini engeller. Ya da çocuk oynadığı oyuncakları odanın ortasında bırakır. Anne bunu normal karşılar; gelir oyuncakları toplar." (K9)

Türkiye'de Montessori yaklaşımının uygulanmasının imkânsız olmadığını ama zor olduğunu söyleyen öğretmen adayları da benzer şekilde ekonomik etkenleri (n=7), öğretmenlerin donanımını (n=7) ve Türkiye'deki eğitim anlayışını (n=4) gerekçe göstermişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K13), bu yaklaşımın Türkiye'de uygulanmasının gerekli olduğunu ve uygulanabileceğini dile getirmiş ancak, maliyet, eğitim fakültelerinde verilen eğitim ve Türkiye'deki eğitim anlayışı

düşünüldüğünde bunun oldukça zor olacağını ifade etmiştir. Bir başkası ise bu durumla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bu yöntem elbette Türkiye'de uygulanır ancak yıllar geçmesi lazım. Öncelikle eğitim sistemimizin bu tür uygulamalara açık hale gelmesi lazım. Ancak bu uygulamaların kabul görmesi için, temelden bu veya buna benzer eğitimler almış insanların yetişmesi lazım."(K4)

Bu yaklaşım Türkiye'de uygulanabilir diyen öğretmen adayları ise, bunun için Montessori yaklaşımının Türkiye'deki eğitim anlayışına yakın olmasını (n=1) ve bu yaklaşımın çocukların bütün gelişim alanlarını desteklemesini (n=1) neden olarak vurgulamışlardır.

Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımının tartışıldığı dersin bitiminde öğretmen adaylarından bu yaklaşımla ilgili değerlendirmelerini ve Türkiye'de uygulanmasının mümkün olup olmadığını ile ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir. Öğretmen adayları öncelikle kendilerine göre yaklaşımın olumlu ve olumsuz yönlerini belirtmişler, daha sonra da Türkiye'de uygulanıp uygulanamayacağını sebepleri ile ifade etmişlerdir.

Olumlu Yönler: Öğretmen adaylarının yarısından fazlası (n=18), Reggio Emilia yaklaşımının olumlu yönü olarak yaklaşımda aile ile işbirliğine verilen önemi dile getirmişlerdir (Tablo 4). Bu görüşte olan öğretmen adaylarından biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Okul aile işbirliğine önem verilmesi ve ailenin bu kadar ön planda olması önemli bir özellik diye düşünüyorum. Çünkü bizim öğretmen olarak kazandırdığımız bazı becerilerin kalıcı olması ve üzerine yeni şeyler konması aile desteği ile mümkündür." (K1)

Tablo 4
Reggio Emilia Yaklaşımının Olumlu Yönleri

Görüşler	(n)
Aile ile iş birliği	18
Yaratıcılığın desteklenmesi	14
Dokümantasyon	13
Sanat ve estetik kaygı	11
Sınıfın ve diğer mekânların düzenlenme şekli	9
Öğrenci merkezli olması	9
Bireysel çalışmalar ve küçük grup çalışmaları yapılması	8
Anlık hazırlanan program (emergent curriculum)	5
Projeler yapılması	3

Reggio Emilia yaklaşımında yaratıcılığın desteklenmesi (n=14) ve dokümantasyon yönteminin kullanılması da (n=13), çalışmaya katılan öğretmen adaylarının hemen hemen yarısı tarafından olumlu bir nokta olarak görülmektedir. Yaklaşımda yaratıcılığın desteklenmesi ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K7), projelerle çocukların yaratıcılıklarının desteklenmesinin çocukların özgün bireyler olması açısından önemli olduğunu, ayrıca yaklaşımda ifade edildiği şekilde çocukları zaten yaratıcı bireyler

olarak kabul edip onlardaki bu potansiyeli açığa çıkarmaya çalışmanın, çocukların her birine eşit derecede önem verilmesini sağlayacağını dile getirmiştir.

Öğretmen adayları tarafından dokümantasyon yönteminin kullanılmasının, süreç ve sonuç değerlendirmesine fırsat verdiği vurgulanırken, bu görüşte olan adaylardan biri şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence dokümantasyon yöntemi, üretmek ve bunu bir süreç içerisinde değerlendirmek anlamına geliyor. Etkinlikler boyunca sürecin fotoğraflanması, videoya alınması, notlar tutulması, geçilen aşamaların ve gelişimin gözlenmesi, çocuk hakkında bilgi edinilmesi açısından çok önemli. Ayrıca ürünle beraber bütün bunların ailelerle paylaşılacak için sergilenmesi yapılan her etkinliğin amacına ulaşmasını sağlar." (K13)

Yaklaşımda sanatsal ve estetik bir kaygının olması da (n=11), öğretmen adayları tarafından vurgulanan bir diğer olumlu noktadır. Öğretmen adaylarından biri sanatın çocuğun gelişimi açısından önemini vurgulayarak, şu ifadeleri kullanmıştır:

"Sanat atölyeleriyle sanata ve estetiğe duyarlı insanlar yetiştirilmesinin, bu modeli diğer modellerden bir adım öne çıkardığını düşünüyorum. Çünkü sanatın hem rahatlatıcı bir etkisi vardır, hem de fiziksel, bilişsel ve özellikle de duygusal becerilerin gelişiminde önemli bir payı bulunmaktadır." (K1)

Sınıf ve diğer mekânların düzenlenme şekli (n=9), yaklaşımın öğrenci merkezli olması (n=9) ve yaklaşımda bireysel çalışmalar ve küçük grup çalışmalarının yapılması (n=8) da, çalışmaya katılan adaylar tarafından olumlu özellikler olarak ifade edilmiştir. Reggio Emilia yaklaşımında, sınıfın ve diğer ortamlarının düzenlenmesine vurgu yapan öğretmen adaylarının tamamı, bu yaklaşımda olduğu gibi aydınlık ve geniş sınıf ortamlarının özellikle okul öncesi dönem çocuklarının motivasyonlarını arttırdığı, piazza adı verilen mekânların hem çocuklar, hem öğretmenler hem de veliler için ilgi çekici bir paylaşım alanı olduğu ve sınıflarda bulunan mimar masalarının çocukların bireysel çalışmasına ve istedikleri nesnelere incelemelerine fırsat verdiği gibi durumlara değinmişlerdir.

Yaklaşımın öğrenci merkezli olması konusunda ise öğretmen adaylarından biri (K9), Reggio Emilia yaklaşımının çocuğu ve çocuğun ilgisini, yeteneklerini merkeze aldığı, yaklaşımda çocuğun ihtiyaç duyduğu ve verim alabileceği etkinliği kendisinin seçmesinin sağlandığını, bunun da çocukların motivasyonunu ve kalıcı öğrenmesini desteklediğini vurgularken, bir başka öğretmen adayı da bu yaklaşımda bireysel çalışmalar ve küçük grup çalışmalarının yapılması ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bence bu yaklaşımda bireysel etkinlikler ve küçük grup çalışmalarının olması olumlu bir şey. Bireysel etkinlikler, çocuğun nelere ilgi duyduğunu, hangi noktalarda iyi olduğunu, hangi noktalarda desteğe ihtiyaç duyduğunu anlamamızı sağlar. Küçük grup çalışmalarında ise çocuk, işbirliğini öğrenir. İnsanların birbirleriyle yarışmadan birlikte ortak bir şeyler ortaya koyabileceğini anlar." (K23)

Bunlara ek olarak, yazılı bir program yerine, anlık olarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun şekillenen bir programın olması (n=5) ve yaklaşımın projeler üzerinden ilerlemesi (n=3) de, Reggio Emilia yaklaşımının öğretmen adayları tarafından vurgulanan diğer olumlu yönleridir.

Olumsuz Yönler: Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının Reggio Emilia yaklaşımının olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5
Reggio Emilia Yaklaşımının Olumsuz Yönleri

Görüşler	(n)
Sanat ve estetiğin ön planda olması	17
Anlık hazırlanan program (emergent curriculum)	8
Öğretmen donanımı	7
Maliyet	4
Sınıf düzeni	3

Sanat ve estetiğin ön planda olması (n=17), çalışmaya katılan öğretmen adaylarının yarısından fazlası tarafından olumsuz bir özellik olarak dile getirilmiştir. Öğretmenlerden bazıları, sanatın ayrıntılara odaklanmayı gerektireceğini ve bu nedenle de özellikle kalabalık sınıflarda çok fazla zaman kaybına neden olacağını vurgularken, bazıları da çoklu zekâya vurgu yaparak her çocuğun farklı alanlarda iyi olabileceğini dile getirmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak adaylardan biri şu açıklamayı yapmıştır:

"Her şeyde sanat ve etkinliği ön planda tutmak bazen etkili olmayabilir. Amaç yaratıcılığı geliştirmek belki ama her insanda aynı zekâ türü baskın değildir. Bazısının matematiksel zekâsı daha iyiyken, bir başkasının görsel zekâsı daha iyi olabilir. Bu durumda da sanatsal anlamda bir ilgisi ya da becerisi olmayan çocuk için Reggio Emilia etkinlikleri çok anlamlı olmayabilir." (K20)

Belirli bir program kullanmak yerine, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre anlık hazırlanan bir program kullanılması (n=8) ve öğretmenin donanımı (n=7), bazı öğretmen adayları tarafından olumsuz noktalar olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmen adayları ise, bu iki durumun birbiriyle ilişkili olduğu üzerinde durmuşlardır. Bu adaylardan biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bence öğretmeni düşündüğümüzde bu modelin olumsuz yönü kendiliğinden çıkıyor aslında. Çünkü her gün çocuklara göre yönlenebilmek, onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak, nabza göre şerbet vermek önemli bir deneyim ve donanım gerektirmekte. Bu konuda bu yeterliliğe sahip öğretmenler bulmak da çok zor." (K3)

Bir başka öğretmen adayı ise bu konu ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

"Bence Reggio Emilia yaklaşımı çocuklar açısından çok fazla olumsuz yönü olmayan bir program. Çünkü program tamamen çocuk merkezli olarak hazırlanmış. Dezavantajları ya da olumsuz noktaları öğretmenlerle ilgili durumlar için... Bu yaklaşımda öğretmenin sorumlulukları ve görevleri biraz yoğun... Belli bir programın olmaması ve akışın çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi öğretmen için en büyük sorumluluk bence... Bunun

gerçekleşebilmesi için öğretmenin tecrübe ve yetenek açısından zengin olması gerekir.” (K9)

Reggio Emilia yaklaşımının maliyetli olması (n=4) ve yaklaşımdaki sınıf düzeni (n=3) de öğretmen adayları tarafından belirtilen diğer olumsuz yönlerdir. Maliyetle ilgili olarak öğretmen adayları hem sınıf ortamının düzenlenmesinin hem de zengin materyallerin sağlanmasının önemli bir ekonomik külfet olacağını vurgularken, sınıf düzenlemesi ile ilgili olarak da sınıfların birbirlerinden tamamen duvarlarla ayrılmamasının ve diğer gruplarla sürekli bir etkileşime fırsat tanınmasının olumsuz bir durum olabileceğini dile getirmişlerdir.

Türkiye’de Uygulanabilirliği. Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de uygulanıp uygulanamayacağı ile ilgili olarak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı (n=30) bu yöntemin Türkiye’de kesinlikle uygulanamayacağını söylemiştir (Tablo 6).

Tablo 6
Reggio Emilia Yaklaşımının Türkiye’de Uygulanabilirliği

Görüşler	(n)
Mekânların yetersiz ve sınıfların kalabalık olması	13
Maliyet	11
Hayır (n=30)	
Öğretmenin donanımı	11
Aile katılımını sağlamak çok zor	8
Akademik becerilerden çok sanat ve estetik odaklı	7
Eğitim anlayışımız	7
Dokümantasyon	4

Bu yaklaşımın Türkiye’de kullanılamamasına gerekçe olarak öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı (n=13), sınıf ortamlarının yetersiz olmasını ve sınıfların kalabalık olmasını göstermişlerdir. Bu durumla ilgili olarak, öğretmen adaylarından biri görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Türkiye’de bu yaklaşımın uygulanması bence mümkün değil. Çünkü okullarımızın fiziksel ortamı buna uygun değil. Sınıflarımız çok küçük. Bu küçük mekânlara ayrı ayrı atölyeler kurmak ve çok çeşitli malzemeler yerleştirebilmek için o kadar çok şeyi gözden geçirmek ve değiştirmek zorundayız ki... Her şey sıfırdan başlamalı.” (K8)

Sınıf ortamlarına ilave olarak, maliyet (n=11) ve öğretmen donanımı (n=11) da, okul öncesi öğretmen adayları tarafından bu yaklaşımın Türkiye’de uygulanamamasına sebep olarak gösterilmiştir. Maliyetle ilgili olarak katılımcılar genellikle ortamların yeniden düzenlenmesinin, gerekli materyallerin sağlanmasının ve bu yaklaşımı uygulayacak öğretmenlerin yetiştirilmesinin önemli bir maliyeti olacağı üzerinde durmuşlardır. Öğretmenin donanımının önemli bir engel olacağını dile getiren öğretmen adaylarından biri ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bence bu yaklaşımın ülkemizde uygulanması çok mümkün değil çünkü Türkiye’de okul öncesi öğretmenlerinin bu yaklaşıma uyum sağlayabilmesi mümkün değil. Bunun sebebi de fakültelerde öğretmenlerin bu şekilde eğitim almıyor olması. Öğretmen kendisi öğretmen merkezli şekilde eğitim almışken bu derece çocuk merkezli olması bana mümkün gelmiyor.” (K19)

Aile katılımını sağlamanın zor olması (n=8) da, öğretmen adayları tarafından dile getirilen bir başka durumdur. Bununla ilgili olarak öğretmen adaylarından biri (K1), Türkiye’de ailelerin okul öncesi eğitimi yeni yeni eğitimin bir parçası olarak kabul etmeye başlamalarına rağmen, yoğunluğun bu süreci hala çalışan anneler için bir kurtuluş ya da çocuklar için bir eğlence alanı olarak gördüğünü bu nedenle aile katılımını sağlamanın kolay olmadığını söylemiştir. Bir başka öğretmen adayı ise şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bizde genellikle çalışan annelerin çocukları okul öncesi eğitim alıyor. Bu nedenle de ailelerin çocuklara zaman ayırma bakımından eksik kaldığı noktalar oluyor. Bu eksiklikleri de genellikle anneanne veya dedeler kapatmaya çalışıyor. Onların da çocukların gelişimi ile ilgili bir değerlendirme yapma derterleri yok zaten. Daha çok ne yediği ile ya da okulun sıcak olup olmadığı ile ilgileniyorlar. O nedenle de programın beklediği gibi nitelikli bir aile katılımının sağlanması bana çok mümkün görünmüyor.” (K2)

Yaklaşımın akademik beceriler kazandırma veya akademik başarılar sağlamaktan ziyade sanatsal ve estetik bir kaygı taşıması (n=7) ve Türkiye’deki eğitim anlayışı (n=7) da, çalışmaya katılan bazı öğretmen adayları tarafından, Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de uygulanmasını engelleyecek noktalar olarak dile getirilmiştir. Yaklaşımın sanat ve estetik odaklı olması ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bu yöntem bence Türkiye’de uygulanamaz. Çünkü biz düşünce olarak bile buna hazır değiliz. Bizde akademik başarı her zaman ön plandadır. Ne aileler ne öğretmenler ne de okul idaresi çocuğun akademik başarısının yerine yaratıcılığının gelişmesini, kendini sanatsal ve estetik bir yolla en iyi şekilde ifade etmesini tercih eder.” (K7)

Türkiye’deki eğitim anlayışı ile ilgili olarak ise, kültürel açıdan sanata çok değer veren bir toplum olmadığımız görüşü vurgulanırken, öğretmen adaylarından biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kesinlikle uygulanamaz çünkü bizim okul öncesi eğitim anlayışımız ve sanata bakış açımız, böyle bir eğitim ortamının düzenlenmesine asla imkân vermez. Veremez. Bir noktayı tamamlasak bir diğer yan mutlaka eksik kalır. Örneğin ailelerle işbirliği yapmayız çünkü onların işimizi engellediğini düşünüyoruz. Bu sorunu aşsak sınıfların fiziksel özellikleri bir sorun. Sınıflar o kadar küçük ve kalabalık ki; atölyeleri, materyalleri düzenleyip fiziksel çekiciliği yakalamamız zor. Diyelim ki bunları da aştık. Bu defa da süreç mi önemli ürün mü noktasında takılıp kalırız. Çocuk kendini sanatla ifade edecek, bu süreçte pek çok ilerleme kaydedecek ama bizim için bunlar da çok önemli olmayabilir. Önemli olan; sonuçta ortaya ne çıktı, bu çocuk akademik olarak ne kazandı?” (K14)

Son olarak, dokümantasyon yönteminin kullanılması da, çalışmaya katılan bazı okul öncesi öğretmen adayları (n=4) tarafından Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de kullanılmasını engelleyebilecek bir nokta olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları özellikle, dokümantasyon yönteminin ürünle birlikte sürece de odaklı olmasının Türkiye’de kabul görmeyeceği ve sergilenen ürünlerle ilgili olarak velilerin tepki ve

yorumlarının yaklaşımın temel amacı ile örtüşmeyeceği noktalarına vurgu yaparken; biri görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Dokümantasyon Türkiye’de kullanılacak bir yöntem değil. Bu yöntemde amaç; aile-çocuk-okul arasındaki bir paslaşmayla çocuğun gelişimini desteklemekken, bizde çocukların kıyaslandığı ve aileler arasında tartışmalara neden olan bir durum halini alabilir.” (K1)

TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın bulguları, okul öncesi öğretmen adaylarının erken çocukluk yaklaşımlarının olumlu yönlerini belirtirken, bazı ortak gelişime uygun noktalar üzerinde durduklarını göstermektedir. Örneğin yaklaşımların çocuk merkezli olması, çocukların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurması, ailelerin bu sürece dâhil edilmesi gibi bazı özellikler pek çok öğretmen adayı tarafından dile getirilmiştir. Bu noktaların sıklıkla dile getirilmesinde bu özelliklerin Türkiye’deki okul öncesi eğitim programında da (MEB, 2013) vurgulanıyor olması etkili olmuş olabilir. Çünkü sınıfta gerçek materyallerin kullanılması veya sanat ağırlıklı bir eğitim uygulanması daha çok bu yaklaşımlara özgüyen, sıkça vurgulanan diğer noktalar öğretmen adaylarının hem staj sürelerinde aşına oldukları, hem de öğretmen olduklarında kendi eğitim etkinliklerinde yer verecekleri noktalardır.

Öğretmen adaylarının, yaklaşımların olumsuz yönleri ile ilgili değerlendirmelerine bakıldığında, kültürel bakış açısından bağımsız bir şekilde görüşlerini dile getirmedikleri söylenebilir. Örneğin, Montessori yaklaşımında amaç, Montessori materyallerini ve gerçek materyalleri kullanarak, çocuğun hayal gücünü gerçek deneyimlerle geliştirmek ve onlara pratik yaşam aktiviteleri sunmaktır. Bununla birlikte, Eratay’ın (2011) da çalışmasında vurguladığı gibi bu materyallerin çocukların duygularını fark edip akranlarından görsel-işitsel uyaran alıp daha yaratıcı olmaları da sağlanmışken, çalışmanın katılımcıları bu materyallerin çocukların yaratıcılıklarını engelleyeceğini dile getirmişlerdir ki bu da yapılan çalışmalarla örtüşmemektedir.

Reggio Emilia yaklaşımının temelinde sanat ve yaratıcılık varken, çalışmanın katılımcıları bunun çocukların akademik becerilerini engelleme gibi bir riski olabileceğini dile getirmişlerdir ki; bu da literatürdeki bazı çalışmalarla desteklenebilir. Örneğin; Gill, Winters ve Friedman (2006) ile Şahin, Sak ve Tuncer (2013) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle ilköğretime hazırlık sürecini de göz önünde bulundurarak akademik becerileri sosyal duygusal becerilerden daha ön planda tuttuklarını dile getirmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının Reggio Emilia yaklaşımının Türkiye’de kesinlikle kullanılamayacağını vurgulamaları ve bununla ilgili ortaya koydukları gerekçelerde çoğunlukla, akademik becerilerden ziyade sanat ve estetiğin ön planda tutulmasını dile getirmeleri de bu çalışmalarda ifade edilen durumlarla açıklanabilir.

Sonuç olarak, bu çalışma öğretmen adaylarının bazı ön yargılarını ve yanlış algılarını da ortaya koymaktadır. Örneğin, öğretmen adayları sanat ve yaratıcılığın çocukların çeşitli akademik becerileri kazanması için bir risk teşkil edebileceğini dile getirmektedirler. Bu ve bunun gibi çalışmalar artırılarak, öğretmen adaylarının ön yargı ve yanlış algıları ortaya konabilir ve bunların düzeltilmesi için çeşitli eğitim seminerleri düzenlenebilir. Bununla birlikte, bu çalışmada öğretmen adaylarının yalnızca okumuş oldukları makaleler, çeşitli görseller ve öğretim üyesinin anlatımıyla edindikleri fikirler

doğrultusunda görüşleri alınmıştır. Ancak, daha sonraki çalışmalarda, sınıfta yapılan derse ilave olarak bu okulların ve uygulamalarının gözlenmesi ve bunun sonucunda öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasının da daha detaylı veri sağlaması mümkündür. Son olarak, derste pek çok yaklaşım ele alınmış ancak burada yalnızca iki yaklaşımla ilgili görüşler ifade edilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda, High/Scope, Waldorf ve Head Start Yaklaşımı gibi farklı yaklaşımlar ile ilgili de öğretmen adaylarının görüşleri alınabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akar, H., Tantekin-Erden, F., Tor, D., &Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ve deneyimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Bernard, H. R., & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic Approaches*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs: Serving children from birth through age 8*. Washington DC: NAEYC.
- Daoust, C. J. (2004). *An examination of implementation practices in Montessori early childhood education*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, Mass: D.C. Heath.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1, 11-19.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into Practice*, 48, 99-105.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally appropriate practice: Curriculum and development in early education*. Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Gill, S., Winters, D., &Friedman, D. S. (2006). Educators' views of pre-kindergarten and kindergarten readiness and transition practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(3), 213-227.
- Goss, S. S., & Ingersoll, G. M. (1981). Management of disruptive and off-task behaviors: Selected Resources. Bibliographies. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 200 520).
- İnan, H. Z., Trundle, K. C., & Kantor, R. (2010). Understanding natural sciences education in a Reggio Emilia-inspired preschool. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(10), 1186-1208. doi:10.1002/tea.20375.
- Kök, M., Küçükoğlu, A., Tuğluk, M. N., &Koçyiğit, S. (2007). Okul öncesi eğitiminin sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 160-171.
- Lampert, M. (1990). When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching. *American Educational Research Journal*, 27(1), 29-63.
- Lillard, P.P. (1973). *Montessori: A modern approach*. New York: SchockenBooks.
- Lillard, A., & Else-Quest,N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: MEB.
- Morrison, G. S. (2011). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.

- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. OX: Routledge.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109.
- Schmidt, W.H., & Kennedy, M.M. (1990). Teachers' and teacher candidates' beliefs about subject matter and about teaching responsibilities. East Lansing, MI. Michigan State University, National Center for Research on Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 320 902).
- Soydan, S. (2013). Çocuklarda merak duygusunu uyandırmada Montessori öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 269-290.
- Şahin, İ. T., Sak, R., & Tuncer, N. (2013). Okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin ilköğretime hazırlık sürecine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1691-1713.
- Topbaş, E. (2013). *Montessori yöntemi ile çocuk eğitimi*. Ankara: Panama yayıncılık
- Torrence, M., & Chattin-McNichols, J. (2000). Montessori education today. In Jaipaul L. Roopnarine & James E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 181-219). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Wexler, A. (2004). A theory for living: Walking with Reggio Emilia. *Art Education*, 57(6), 13-19.
- Winsler, A., & Carlton, M. P. (2003). Observations of children's task activities and social interactions in relation to teacher perceptions in a child-centered preschool: Are we leaving too much to chance? *Early Education & Development*, 14 (2), 155-178.

İletişim/Correspondence

İkbal Tuba ŞAHİN SAK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi, Van
ikbalsahin@gmail.com

Hasan Ali Yücel: A Leader Transforming Turkish Education and Culture between Years 1938 and 1946¹

Gökhan KILIÇOĞLU
Derya YILMAZ
Selahattin TURAN

Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education

Abstract

Biographic studies provide long term perspectives on leadership, learning of leadership attributes and its development. It is clear that life story of a leader is an important source of information that provides followers with information about the traits and behaviors of the leader. Thus, the current study seeks to offer an in-depth look at transformational leader attributes of Hasan Ali Yücel, one of the prominent intellectuals of the Republican period in history of Turkey, from the perspective of Bass and Avolio (1993). Based on the public documents (e.g., archival materials, books and journals written by Yücel and other authors), biographies, photographs and speeches, four general frames of transformational leadership; idealized influence and charisma, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration were handled to reveal transformational leader characteristics of Hasan Ali Yücel.

Keywords: *transformational leadership, cultural change, Hasan Ali Yücel, Turkish Education System.*

INTRODUCTION

Transformational leadership has captured the interest of many researchers in the field of organizational leadership over the past decades. Transformational leadership theory was developed by Burns (1978) and enhanced by Bass (1985, 1998) and other researchers (Avolio & Bass, 1988; Bass & Avolio, 1994; Bennis & Nanus, 1985; Tichy & Devanna, 1986). The major premise of the transformational leadership theory is said to be the leader's ability to guiding and motivating followers to work toward common goals (Bass, 1985). Indeed, transformational leadership encompasses various aspects such as emphasizing motivation and development of followers, raising awareness, highlighting priorities, fostering moral maturity of followers, creating ethical climate, encouraging followers to common good, promoting cooperation, providing coaching and mentoring for followers, appealing to the ideals of followers. Thus, it is concluded that transformational leadership has four components: idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration (Bass, 1985).

¹ *A part of this study was presented at the 7th National Congress on Education Administration held in İnönü University, on 24-26 May 2013.*

When the related literature is examined, it is clear that a wide variety of different research methods have been employed in the research on transformational leadership. Normative and instrumental approaches have been dominated these leadership studies (Leithwood, 1994; Yammarino & Bass, 1990). Most of the research has been utilized Multiple Leadership Questionnaire (MLQ) developed by Bass and Avolio (1995), stemming from leader behavior and how it affects followers' motivation, job satisfaction and performance (Yukl, 2010). Specifically, transformational leadership is found to be associated with the personal outcomes of the followers (Barling, Moutinho & Kelloway, 1998; Hatter & Bass, 1988; Kirkpatrick & Locke, 1996) and organizational outcomes (Barling, Weber & Kelloway, 1996; Boerner, Eisenbeiss & Griesser, 2007; Howell & Avolio, 1993; Jorg & Schyns, 2004). Research has shown that transformational leadership have an effect on follower satisfaction (Koh, Steers & Terborg, 1995), commitment to the organization (Barling et al., 1996; Koh et al.) and commitment to organizational change (Yu, Leithwood & Jantzi, 2002). Over the last years, it is clear that scholars in the education field have emphasized transformational leadership traits of leaders in educational setting by utilizing qualitative research methods through interviewing (Balyer, 2012; Veland, 2012; Xavier, 2013). As it is clear from the literature, transformational leadership studies provide ample information about that leadership style and its relations with other variables. However, studies describing the characteristics of transformational leaders with representative behaviors and statements are limited in qualitative studies. Thus, biographical and narrative approach to leadership studies should complement the dominant emphasis on leadership styles because real world details and constitutive roles in structuring social action and actors are neglected by these normative and instrumental approaches (Gronn & Ribbins, 1996; Shamir, Dayan-Horesh & Adler, 2005). Specifically, two methodological approaches for searching leadership studies; namely biography and ethnography are ignored in leadership research. In fact, there are some ways in which biographies and ethnographic evidences facilitate theorizing leadership. Furthermore, biographic studies unveiling the genesis and value frameworks and work styles of leaders are developed while ethnographic studies clarify situational dynamics of leader followership. Ethnographic observation of leaders in natural setting provides an accurate understanding of why particular individuals are attributed as leaders by the followers and how these leaders sustain or weaken their leadership status over time. Biographic studies provide long term perspectives on leadership, learning of leadership attributes and its development (Gronn & Ribbins, 1996). Therefore, it is obvious that life story of a leader is an important source of information that provides an information for the followers about the traits and behaviors of the leader (Shamir, Dayan-Horesh & Adler, 2005).

When the history of Republic of Turkey is examined, transformation movement in Turkish education system is said to begin with Hasan Ali Yücel since he was a successful educator, politician and a delicate person in Turkish culture and education history. At the same time, Yücel was an enlightened leader aiming to transform the society with his charisma by embodying this character in his personality. Throughout ninety-two years Republic period, he was the only person serving seven years, seven months and seven days as the minister of national education with successful duties, innovative practices and great steps transforming the Turkish culture. It is clear that Hasan Ali Yücel motivated members of Turkish Republic to transcend people's self-interests in order to achieve collective educational objectives and to meet needs of the society. Therefore, Hasan Ali Yücel can be said to be a model of integrity and fairness,

setting clear roles, having high expectations, providing opportunity, and getting people to look their beyond their needs and reach for higher goals. Therefore, it is significant to examine that important person in history of Turkish education with his leadership qualities. From this standpoint, one of the prominent intellectuals of the Republican period in history of Turkey, Hasan Ali Yücel is aimed to be scrutinized whether he can be considered as a transformational leader. Thus, the current study seeks to offer an in-depth look at transformational leader attributes of Hasan Ali Yücel from the perspective of Bass and Avolio (1993). First of all, it is necessary to mention at this point, who is Hasan Yücel and what is his life story that is worth telling.

Hasan Ali Yücel: Educator Having a Heart in East, a Mind in West

Hasan Ali Yücel who was borned in 1897 in Istanbul was the founder of the main institutions in current Turkish education system with his achievements in the fields of education, culture, aesthetic and art. Hasan Ali Yücel was the former minister of education of Turkey, serving from December 1938 to August 1946 with 7 years, 7 months and 7 days service reputation throughout the minister of education history. He was proven in history of Turkish education by his character and reforms. Yücel was an honest, clear and simple person with having a consistent and strong character. At the same time, he was also accepted as an effective speaker possessing principled and reliable personality with being an enlightened person internalizing cultures of east and west. His ideas and works in the ministry still have influence on many areas of education and social life in Turkey since he facilitated to built a new society after the foundation of Turkish Republic. He gave inspiration and direction to enlightenment project of Turkey by leading educational reform efforts in education system (Coşkun, 2007; Çıkar, 1998; Yücel, 1990).

During his service as a minister, he provided First National Congress of Education with scientists, educators, writers, and artists and First Turkish Publishing Exhibition in order to discuss problems of education and to create solutions. He was also established National Bureau of Translation to present world classical works to Turkish citizens and provided several symposiums by setting initiatives in the fields of Grammar and Alphabet, Antiquities and Museums, Sports and Physical Education, Vocational and Technical Education. Yücel assigned educators to edit and publish Islam Encyclopedia which was later turned to Turkish Encyclopedia and facilitated to publish journals in the field of education, art and various areas of culture. In order to encourage artists to art and introduce contemporary music, theatre, opera, ballet to Turkish citizens, he organized Public Painting and Sculpture Exhibition for the first time and pioneered establishment of State Conservatory in Ankara. Within his service, he provided works regarding the standardization and purification of Turkish language for education to become spare and clean. Furthermore, he restructured Ministry of National Education and performed initiatives for the establishment of vocational and technical schools. Yücel also gave importance to higher education; Higher Education Act was authorized, universities were set sovereignty and higher education institutions became autonomous, universities and faculties were established in his service period. Yet, his main and important achievement was Village Institutes which were established to serve education in rural areas for uneducated citizens, to graduate teachers for other districts and to improve life standards of the villages (Coşkun, 2007; Çıkar, 1998, Yücel, 1990).

When the related literature is reviewed, there is limited number of study conducted about the leadership of Hasan Ali Yücel even though his life and achievements were subject of many books. On the other hand, there are not much biographical studies concerning transformational leadership. Research on transformational leadership seems to be heavily shaped within positivist paradigm. In this study, transformational leadership behaviors of Hasan Ali Yücel who was Minister of National Education (1938-1946) and made the most effective educational reforms in Turkey was examined from Bass and Avolio' point of view.

Theoretical Framework

Researchers dealing with management became to be interested in emotional and symbolic aspects of leadership in 1980s. By means of emphasizing these aspects, one can easily acknowledge how leaders affect their followers through self-sacrificing and putting forward needs of the mission or organization rather than their self-interest. In fact, this important aspect of leadership can be described with transformational leadership theories (Yukl, 2010).

Transformational leadership involves processes comprising change and transforming people through accomplishing more than what are expected of them. More specifically, transformational leadership deals with emotions, values, standards, long term goals, motivation, and satisfaction of personal needs by treating people as human being (Northouse, 2007). Actually, the first transformational leadership term was firstly introduced by Downtown (1973). Afterwards, political sociologist James MacGregor Burns and his book entitled *Leadership* (1978) emphasized political leadership. In his work, Burns tried to connect the roles of leadership and followers considering the followers' needs and raising higher levels of motivation and morality. Indeed, Burns gives importance to humanistic psychology by proposing that transforming leader shapes and changes his followers' motives, values and goals.

In the mid-1980s, Bernard M. Bass (1985, p. 20) provided first formal theoretical presentation of transformational leadership in his book titled *Leadership and Performance Beyond Expectations* by extending Burn's work emphasizing followers' needs rather than the leaders'. In his book, Bass presents three functions characterizing transformational leaders. First, transformational leaders raise followers' awareness and level of consciousness about importance of their task and the importance of performing well. Second, followers are being aware of their level of need for personal growth and success by transformational leaders. The third function, transformational leaders motive followers to transcend their personal interest for the good of the organization. By means of that, followers are motivated to do more than they had previously expected to do. However, Bass provides one-way transformation from leader to followers while Burns perceives transformational leadership as a two-way process (Bolden, Gosling, Marturano & Dennison, 2003). Different from Burns, Bass also deals with transformational style of executive leadership incorporating social change.

From perspective of Bass, transformational leaders increase needs of their followers, transcend followers' self-interest, raise their confidence, encourage behavioral change, increase their expectations and motive followers for personal achievement (Bass, 1985, 1990). In fact, transformational leadership occurs when leaders elevate interests of their subordinates, generate awareness and acceptance of the group mission and purposes with providing the perception of looking behind the self-

interest for the good of the group. However, Bass (1990) states that these results can be achieved through being charismatic to the followers with inspiring them because being charismatic gives the person great power and influence, high degree of trust and confidence, and subordinates want to identify with him. Furthermore, emotional needs of the followers can be met since and/or subordinates can be stimulated intellectually via providing willing and showing new ways of looking at old problems and teaching followers that problems can be solved with rational solutions.

Dynamics of transformation process is elaborated through providing a model of transformational and transactional model by Bass and Avolio (1990, 1993, 1994). According to Bass and Avolio, transformational leadership includes four factors: charisma or idealized influence (attributed or behavioral), inspirational motivation, intellectual stimulation, and individualized consideration (Bass, 1985, 1998; Bass & Avolio, 1993).

Charisma or Idealized Influence: This factor describes the leader acting with a strong role model for the followers with envisioning, being confident, building others' respect and setting high standards for rivalry. These leaders consider moral and ethical issues, talk about the importance of trusting each other, and emphasize most important values and beliefs. In fact, charisma provides a vision and a sense of mission with specifying the importance of having a strong sense of purpose. These leaders also instill pride to people for being associated with them and reassure others to go beyond their self-interest for the good of the group (Bass, 1985, 1998; Bass & Avolio, 1993).

Inspirational Motivation: The second factor inspirational motivation describes leaders who talk optimistically about the future and communicate high expectations to followers. In order to be committed and a part of shared vision in the organization, followers are also inspired through motivation by leaders with enhancing team spirit. In addition, transformational leaders express important purposes in simple ways, articulate confidence that goals will be achieved, and use symbols to focus members' efforts for achieving more than they would do in their own interest (Bass, 1985, 1998; Bass & Avolio, 1993).

Intellectual Stimulation: This factor covers leadership by promoting intelligence, rationality and careful problem solving. Specifically, this leadership stimulates followers to be creative and innovative with a leader having an orientation to be rational, empirical, existential and idealistic. This leader needs to be capable of solution generation and encourage followers to seek different perspectives when solving organizational problems. Indeed, this type of leadership supports new ways of looking and engages non-traditional thinking while engaging with problems (Bass, 1985, 1998; Bass & Avolio, 1993).

Individualized Consideration: The last factor emphasizes developmental orientation with giving personal attention, treating each follower individually, coaching and advising. This factor actually includes leadership that provides supportive climate with spending time for teaching and coaching by giving attention to individualization through considering individuals' different needs, abilities and aspirations from others as

well as a sense of ownership and personal responsibility, helping followers to develop their strengths for their self development (Bass, 1985, 1998; Bass & Avolio, 1993).

Transformational leadership appears to involve a process in which leaders raise awareness of members in the organization as regards what is right and important, increase motivation and take action to go beyond members' self-interests for the good of the group by making personal sacrifices for others' benefit, elevate members' maturity level of the needs from security to self-development and achievement (Bass & Avolio, 1994). In fact, transformational leadership engages with purposes, values, morals and ethics, focuses on missions and strategies, and releases human potential by identifying and developing new talents (Covey, 1992).

Transformational leadership may be in the form of changes in macro level in social systems as well as being seen at micro level among individuals (Yukl, 2010). Since education lies behind the transformation of social systems, leading people in education are needed to reach future's information society adapting to changes brought by the era and to implement changes into practice.

METHOD

Research Design

This research presents a biographical study aiming to analyze Hasan Ali Yücel who was Minister of National Education between years 1938 and 1946 in Turkey, from the perspective of transformational leadership. Biographical study is a form of narrative study that involves the study of a single individual and his or her experiences as told to the researcher or as found in documents and archival materials (Denzin, 1989). Indeed, narrative is a specific type of qualitative design which provides an account of a chronologically connected an event or action, or series of events or actions (Czarniawska, 2004). Specifically, narrative may also an extended story about a significant aspect of one's life (Chase, 2005). Narrative studies with a specific contextual focus may be guided by a theoretical lens or perspective (Creswell, 2007, p.55). Therefore, this study provides leadership behaviors of Hasan Ali Yücel from transformational leadership perspective via documents and archival materials.

Procedure

This narrative study uncovering the experiences of Hasan Ali Yücel about his transformational leadership behaviors is considerably lean on documents. In document research, the issues involve public documents (e.g., archival materials, books and journals written by Yücel and other authors), biographies, photographs and speeches of Yücel from First National Congress of Education, Second National Congress of Education to First Publication Congress.

Five practical stages that are followed when using, accessing and utilizing documents were used in the study. These stages are access, checking for authenticity, understanding the documents, analyzing and utilizing the data (Forster, 1995). More specifically, the choice of documents was determined by considering transformational leadership behaviors perspective that we were trying to investigate, and where these data are to be obtained were explored. In terms of checking for authenticity, genuine and original primary sources like speeches, books and journals were utilized. While

understanding the documents, interpretations were placed on transformational leadership behaviors of Yücel considering the perspective of Bass and Avolio (1993) in a systematic way. Lastly, primary public sources were chosen and the presented information in these documents about Yücel's transformational leadership was quoted considering the citation rules while utilizing the data. Furthermore, general existing themes and codes of transformational leadership driven from Bass's perspective (Bass, 1984) were developed deductively in this study (Miles & Huberman, 1994). The research data was reviewed by the researchers depending on the existing themes through reaching authentic and original resources. In order to ensure definitional clarity, as well as reliability, two experts performed independent examination of entire research process from data gathering to data analysis for determining to what extent the findings are not influenced by biases (Lincoln & Guba, 1985; Miles & Huberman, 1994).

FINDINGS

Characteristics and behaviors of Hasan Ali Yücel from the perspective of transformational leadership model (Bass, 1984) are presented in Table 1. Four general frames of transformational leadership; idealized influence and charisma, inspirational motivation, intellectual stimulation and individualized consideration were handled and sub-categories were given place under these frames.

Table 1
Characteristics and behaviors of Hasan Ali Yücel emerged from transformational leadership model

<i>Charisma and idealized influence</i>	<i>Inspirational motivation</i>	<i>Intellectual stimulation</i>	<i>Individualized consideration</i>
-Vision -High level goals -Forward thinking -Role model -Respect and admiration -Moral and ethical standards	-Source of inspiration -Internalization -Team spirit	-Creativity -Problem solving -A new perspective -Opportunity providing	-Considering individual needs -Importance to individual growth -Accepting differences

Creating a Vision and Setting High Level Goals for Education

Charismatic leaders analyze the existing situation effectively and create a vision with high level goals by drawing picture of the future. In Yücel period, Turkey was quite inferior in terms of both quality and number of teachers. After 15 years passing World War I, implications of economic depression emerged in education; difficulties about primary education dissemination in the villages were faced. According to 1935 census, literacy rate for males were %23.3 and females were %8.2; number of children attending to school was %80 in cities and %26 in villages. While interviewing about law of Village Institutions in 17 April 1940, the number of primary schools in villages stated as 5080, teachers as 6091 and the number of students was 370370 (Yücel, 1993, pp. 304-305). Therefore, Yücel had to focus on education on rural areas and teacher training as the previous minister Saffet Arıkan done in his ministry period (1935-1938). The Project named Village Institutions constructed by Yücel involves a plan that elects

students from villages, trains them as teacher, trainer and leader, and sends them again to the village. While discussing law of this project (Yücel, 1993, pp. 304-305), his statement shows that these institutions are going to be both educational institutions and practicum sites where people in the villages can benefit for everyday life, get economic income and learn modern life subjects like culture, health, agriculture and animal husbandry.

We did not adopt village institution as an institution that only serves for theoretical training. We did not call it as a school because of practicing a number of activities like agricultural arts, blacksmithing and simple carpentry; we name it as an institution.

The basic method in all courses and activities in these institutions depends on “learning-by-doing” principle and public education also lies behind the given education there (Binbaşıoğlu, 1993). The main goals of Village Institutions were to raise education levels of the masses, to create the necessary conditions for the reform establishment, to enable the participation of the public into political, economic and cultural life actively, and to raise people’s awareness about their rights in accordance with the populism principles of Atatürk, the founder of Turkish Republic (Tonguç, 1970). Still, the other aim of these institutions was to establish a country that was purified from squirarch-dominant management style in that period- and developed in all aspects involving independent and intellectual individuals. In line with this target, 16400 teachers, 7300 health officers and 8756 educators started to be trained in these institutions in order to serve in villages until 1946 (Binbaşıoğlu, 1993).

Yücel noticed that transformation movement in education system would not be effective without cultural improvement. Therefore, he aimed to raise education level of the society, ensure all segments of society to be educated and establish a balance between peasants and urban people. By means of creating a vision in culture, he intended to carry Turkish society to a valuable forward position. His vision about translation of foreign pieces which was stated at First Publication Conference in May 1939 clearly shows up his ideas about direction of Turkey and intend of translation movement (Maarif Vekilliği, 1939a, p.12).

Republican Turkey wishing to be an eminent member of Western culture and thought with having determination that has to translate old and new works of civilized world into its own language and strengthen its self about the sense and thought of the world.

In order to reach this vision, 496 classical works, both western and eastern classics, were translated to Turkish language in his ministry period even though translation of 3500 books were completed throughout 200-year period (1728-1928) until his ministry position. The effectiveness of Yücel showed his reputation not only in translation works but also in cultural and educational works in a short time with determined vision and higher levels goals (Eronat, 1997).

The other theme that Yücel focused on was Turkish language issue; improvement of Turkish language, purification of foreign words and being science language were aimed. His words in First Education Congress reflect the vision about Turkish language (Maarif Vekilliği, 1939b, p.16):

Native language is backbone of our culture issue. Where there is science, there will be definitely language of the science. There is no science without language and will not be. We are on a path that will create Turkish culture and set up science life having national features and the presense of it will be known in all civilizations. Since science is a system that is established through concepts inspired by observations and concepts is shaped by words, Turkish language will be science language.

In order to reach this goal, spelling guide, Turkish and law dictionary were published in his ministry period beside to bringing philosophical and grammatical terms in Turkish language. Furthermore, the basis of science movement was established in Hasan Ali Yücel period in Republican Turkey. His statement in the First Education Congress also shows that Yücel gave importance to culture and science with setting high level targets where Turkish science should be. Besides, Yücel perceived art fields like theatre and opera important for Turkish humanism and he was also supporter of these facilities that artistic activities should be served under the government according to him. In this sense, Yücel took attention to how Turkish humanism would be and the importance of arts in graduation ceremony of State Conservatory for the first graduates in 3 July 1941 with his statements (Yücel, 1993, p. 379):

We perceive representational arts such as theatre and opera as civilization issues. A new phase of Turkish humanism that we believe all humanity apperceive one day will burn with State Conservatory. Turkish humanism is an independent understanding and feeling that gives value to human being without exception and cuts across all boundaries regarding time and place. Whatever its nationality, we foster all works that bring new thought and new feeling to humanity with respect and adoration.

By means of his statements, we understand that Yücel had higher levels goals for Turkish humanity in terms of arts and he was forward thinking leader anticipating that humanity lies behind arts.

Hasan Ali Yücel created high level aims and vision for Turkish culture in addition to anticipating future needs of the society in that years. Yücel expressing his humanist thoughts freely in every place had gained respect of the world. After World War II, he convened to UNESCO meeting in London to sign the establishment of UNESCO with being a representative of Turkey in 4 November 1945. In this meeting, his statements reveal his peaceful and humanist character beside to being forward thinking with realizing the necessity of international education putting into practice as now nations put emphasis on cultural interaction programs like Erasmus, Leonardo Da Vinci, Sokrates (Yücel, 1993, pp. 265-266).

Events of the last years reveal significant role of education in preparing nations for war as well as for peace. People get rid of despise motion with World War II somehow; continuous peace will be acquired by international education with the basis of respecting humans. Reaching information is not enough for people. It is required to instill those peaceful principles.

Yücel was a leader succeeded in being a role model to people that come after him with his educational and cultural initiations. He initiated these events as a start point in

the related field and he aimed continuation of these events as a tradition. His wished the continuation of these initiatives that presents itself in his closing speech in First Geography Congress (Maarif Vekilliği, 1941, pp. 114-117):

In the last years, some meetings possess an attribute of being the first. Publication Conference was prepared; we called it as first because it has not existed before. Council of Education was convened; in the same way, we called it as 'First Council of Education'. We use the same number while opening this congress. My heart sincerely wishing these firsts will be second, third, fifth, tenth, hundredth and thousandth.

First Publication Conference, First Geography Congress, First Council of Education, First Public Painting and Sculpture Exhibition were obvious examples in order to reach this aim. His initiated act has been continued at the present time; 18th Council of Education held on 1 November 2010 and the next Council of Education will be held on the following years.

The other issues that Yücel succeeded with being a role model and the ongoing practices today can be stated as “one type book implementation” and “values education”. His thoughts about standard book implementation of the government reveals the purpose lies behind distributing one type book in his speech in First Education Congress (Maarif Vekilliği, 1939b, p. 16):

The government is not only responsible for raising a book writer. The government is raising a book writer but is also responsible for providing students with books that are appropriate for financial and economic situation of the country, whose price and the physical quality are determined through rational principles, and whose content are correct. Furthermore, it is necessary to follow that teaching task in every corner of the country will be the same and all teachers should work with the same method in lectures. We especially must think about it.

Even though some governments left one type book initiation after Yücel period, this implementation embraced again with the new government in 2003. In addition, Nabi Avcı who is new minister of National Education in Turkey has taken over ministry from Ömer Dinçer, the previous minister, and began his duty by thanking Hasan Ali Yücel for his introduction of Eastern and Western principles, and specialists to them and the previous generation. Thus, Yücel can be also seen as a role model to people that come after him in ministry (Memurlar, 2013).

Yücel was an admired and respected leader that UNESCO proclaimed annual years just for five people in Turkish society (Mustafa Kemal Atatürk, Mevlana, Yunus Emre, Nasreddin Hoca and Hasan Ali Yücel) and Yücel was one of these valuable persons. Not only UNESCO celebrated this annual year in 100th anniversary of his birth (1997), but also Yücel's name has been endured to live today. Especially Istanbul University Faculty of Education and schools in almost every province of Turkey possess the name of Hasan Ali Yücel. Furthermore, Ministry of Culture has undertaken the publication of his books since 1993; Atatürkçü Düşünce Derneği awarded Yücel with “1994 Atatürk Prize” and opened a photography exhibition in his name in 1995, Yücel's sculpture has been put in Ankara University Faculty of Fine Arts' garden and his name given to one of the Expolangues Languages, Cultures and International Exchange Exhibition halls in 1996 when Turkey was guest of honour. These events can be accepted as the expressions of respect and admiration for his valuable personality. At

the same time, Yücel can also be seen as a charismatic leader who took care of his cloths. As it is clear from his photograph (Figure 1), his confident posture, handsomeness and cloth selection are proofs of his charismatic image (Çıkar, 1998).



Figure 1. Hasan Ali Yücel [1897-1961]

In charisma and idealized influence aspect, Yücel's another trait that should be mentioned is his ownership about moral and ethical standards. When he was general directorate of Secondary Education before his ministry position, ministry of the period Yusuf Hikmet Bayur wanted Yücel to favour his relative; however, Yücel rejected his request due to its being illegal. Upon his insistence, a discussion was experienced between Yücel and Bayur, and Yücel resigned from his position. Due to being in a difficult situation, minister Bayur apologized from Yücel and Yücel returned to his work (Çıkar, 1998). In another case, when Yücel's son Can Yücel (1926-1999), a famous Turkish poet, and his friend Gazi Yaşargil, a famous Turkish scientist and neurosurgeon (1925-...), graduated from high school (1943), they wanted Ministry of Education to send them abroad for education with their savings. Yet, Yücel made his son out of the room, said Yaşargil "I can send you, but if I send your friend, it will be gossip, they will say 'he sent his son to the abroad', that's why I can't send him." and sent Yaşargil to Switzerland for education. As can be seen from these events, Yücel was a government man adopting ethic principles with being far from favoritism. At the same time, Yücel was a person clearly telling his ideas with being away from flattery. In a conversation with Atatürk, even if the people around Yücel talked Atatürk obsequiously, he answered his question "When Turkish nation assumes itself as saved?" by replying "When Turkish nation doesn't need to search itself a saver, it will be rescued.", thus Yücel won his respect and admiration (Yücel, 1960, pp. 894-895). In a time when racism reached its climax in Europe and extreme nationalism was prevalent driving nations from each other through various ideologies and assertions, Yücel's statements showed the signs of his humanist and peaceful mentality in UNESCO meeting (Yücel, 1993, p. 267):

It's time to disseminate the principles urging nations to become close to each other and it's time to fasten education to these principles in all over the world. While killing others terribly increasing at the present time, only shelter of the nations will be unwavering friendship ideal.

Actually, these statements clearly indicate how Yücel's family taught him Mevlana and his thought [Come, come again, whoever you are, come.] with internalizing it from his childhood. Furthermore, Ahmet Hamdi Tanpınar, a famous Turkish writer, who knew Yücel since Turkish War of Independence years stated Yücel's open and honest character by his words in a conference about Hasan Ali Yücel "Ali is a person explicitly expressing himself. He has no hidden and dark side." (Tanpınar, 1961, pp. 16-17). Still the other issue that Yücel focused on and today the education system concentrated is bringing up morally upright individuals; in other words, values education. His words in First Education Congress show the importance that he gave to values education (Maarif Vekilliği, 1939b, p. 6):

The first matter of our national culture is moral education. It is necessary to rethink obligations of the school and to provide students deeper and more extensive expediency and suggestions than today by making practical quality decisions.

Being Source of Inspiration through Initiating Culture Movements

Yücel was a leader being far away from pessimistic view and having optimistic thought about future of Turkish education. His words are obvious sign how he set off the purpose of education (Yücel, 1947, p. 3):

We won't leave any fading flower behind the mountains, hills, countrysides and even far-flung places in Turkish land through achieving the handled elementary education litigation.

Hasan Ali Yücel was an education leader being source of inspiration to Atatürk about language and culture concepts for shaping language and culture movements in Republican Turkey with his ideas that he put forward. When he was on country trip with Atatürk, Atatürk criticized difficult words that he used in his textbook and asked why he didn't find Turkish translations of these terms. Yücel responded as below (Yücel, 1947, p. 3):

I thought. Even I made some practices; I noticed that these kinds of alterations done by individuals would be unfavorable. If all people use their own way of address, there will be no unity in the expressions and no one understands each other. Hence, I think that commissions and associations will be established and science translations will be studied there.

By his thoughts, he built main stones of Turkish language studies and establishment of Turkish Language Association after two years in 1932. Therefore, it can be suggested that he was committed to set the goal of education and inspired society through initiating culture movements.

Yücel internalized reforms that he made in the field of culture and arts in his behaviors, and was a role model to the followers by his acts. The statement of Prof. Ekrem Akurgal who was a famous Turkish archaeologist best described his internalized behaviors with his expressions (Şengör, 2001):

Hasan Ali breeze was blowing in Ankara in 1940s. He followed every kind of cultural event and gave contributions to these events cordially. Every Saturday,

he went to listen to the given concert in Conservatory founded by himself in Cebeci, with İsmet İnönü who was president of the ministry in that period.

At the same time, Yücel was a source of inspiration to wide audience of parents and students by establishing a connection through radio and explaining the performed transformations. Likewise, he tried to create awareness on society about education and training and to increase their culture levels while giving a public speech at children and sports celebration and at “domestic goods” weeks (Çıkar, 1998). Thus, it is obvious that he encouraged Turkish society for cultural progress in his speeches and inspired them through motivation for cultural events.

The basic characteristic that Yücel put his mark on Turkish education system perhaps corresponds to giving importance to work as a team. Yücel always created team spirit and cooperation by gathering the country’s writers, artists, academicians, ministry personnel, publishers, parliamentarians, teachers and doctors both at First Education Congress and Turkish Publishing Exhibition in order to receive ideas of all concerned parties. These congresses were important due to providing space for discussing the future of education and culture in all aspects and making decisions in order to improve the country’s education system and culture. Building the same team spirit and handling the issues in depth were also seen in Physical Education and Sports Forum. Yücel invited everyone from sociologists, educators, athletes, presidents of associations, architects to sports writers into this process. This situation provides how he provided the participation of the followers into the process and how he created a tempting vision with the followers through a team spirit (Yücel, 1993). Yücel’s statements in closing speech in First Geography Congress in 1941 and in opening speech in the first meeting of First Ancient Monuments and Museums Advisory Commission in 1945 demonstrate the obvious evidence of his success and how much importance given to team spirit and cooperative working by himself (Maarif Vekilliği, 1941, p. 116; Yücel, 1993, p. 225).

Our aim about connecting the works to a thorough program in the Ministry for 6-7 years demonstrated the efficacy of setting unity of ideas and ideals. Regardless of the work, working with qualified people and cooperating with each other always provide good results.

The important feature of the period which reached the highest point of culture and enlightenment movement at the beginning of the 40’s and the proposed long term plans were actualized is dynamism. First, the country requirements were detected, then ‘collaborative’ environment was created, methods and regulations in other countries were examined by contributions of the specialists, comparisons were made and solutions were provided accordingly.

Providing Opportunity for the Enlightenment

Yücel’s ministry period was starting point of creative movements in education and culture. His biggest sounding project Village Institutions, a project for instigating a poor and uneducated nation that experienced resurgence after World War II, indicates his creativity against the existing situations and needs in that years (See Figure 2). Yücel described this creative project in his words when interviewing about law of Village Institutions (Yücel, 1993, pp. 304-305):

The principle of Village Institutions, this practical principle is totally ours. It is not an imitation. It is Turkish discovery. It is unique. Because it has taken its inspiration from love of the nation. Pedagogy books do not include it, classical pedagogues do not know. They do not know because it is not an educational theory, it is a fundamental principle of national development and an attack to be actualized...

When conditions of that time considered, Village Institutions was a creative solution for teacher training which was mostly discussed in education authorities. Development and enlightenment were needed to begin villages at first in 1940s Turkey since great majority of people was living in villages. Thus, this enlightenment and development project expected to be initiated by teachers (Binbaşıoğlu, 1993).



Figure 2. While visiting Village Institutions

Creative movements in the field of education were not limited only by Village Institutions. Arrangements in vocational education and higher education have constituted other steps of his reform movements in education system. Due to giving importance to vocational education and restructuring the Ministry, Yücel restructured two types of undersecretary named General Education Undersecretary and Vocational Education Undersecretary in 1941. Still other regulation on vocational education that Yücel ensured was the acceptance of Opening and Upgrading Vocational and Technical Schools Act [Act No 4309]. With this Act, vocational educational studies were regularized, the number of vocational education schools increased from 113 to 275 and vocational education courses increased their number from 42 to 470 in nationwide as well (Doğan, 1983). Reforms in higher education system followed changes in vocational education. Yücel's the soundest enterprise in development of Turkish universities was Universities Act [Act No 4936] in 13 June 1946 when he was in the last year of his minister position. This act played a significant role in planning of disbanding universities' dependency to Ministry of National Education; becoming autonomous institutions in terms of budget, education and management; giving importance to research rather than espousing traditional education; development of Turkey and solving problems of higher education (Widmann, 1981). Yücel period also corresponds to foundation of today's most respected universities. Yücel established İstanbul Technical University (1944) whose roots come from Ottoman Empire and has been directing Turkish science policies today; Ankara University (1946) whose

foundations laid by Atatürk was also established by Yücel. Another issue that Yücel attached importance was the place of sport on youths' education. The first movement coming from Yücel in his minister position about this issue was unifying General Physical Education Directorate with his ministry on 29 May 1942. He wanted the directorate to investigate how and in what conditions youth performed sports classes. In this respect, Physical Education and Sports Forum was organized on 18 February 1946 with the participation of various occupational groups in order to determine problems and deficiencies of sports in Turkey beside to making decisions about future studies (Yücel, 1993).

Hasan Ali was a leader providing opportunities for cultural and artistic facilities with contributing to Western art by adding Turkish harmony that Turkish society was not accustomed to and introducing different branches of art such as painting, sculpture, music, opera, theater and ballet with Turkish society. Key initiations in arts brought to life in his ministry period during Republican period. Yücel responded politicians while negotiating State Conservatory in Turkish Grand National Assembly by criticizing these branches of art due to not being national at that time (Yücel, 1993, pp. 323-324):

We accepted values of human community. This should not mean that we leave Turkishness. Is it possible that being civilized prohibit being Turkish? We are Turkish; not just our traditional music, but all we have is national.

In order to raise students in the fields of music, theatre, opera and ballet with this mind, Ankara State Conservatory was established. Besides, First Painting and Sculpture Exhibition was organized in order to exhibit the works in painting and sculpture.

In parallel with arts, the other areas that Yücel gave importance and providing opportunity to modernize were museums and exhibition of ancient monuments. For the purpose of exhibiting unique works in Turkish culture and carrying out these activities regularly, Yücel established General Directorate of Antiques and Museums in 1944, Aşyan Museum in 1945 in memory of famous Turkish poet Tevfik Fikret and organized First Ancient Monuments and Museums Advisory Commission with participation of various communities (Yücel, 1993). This Advisory Commission aimed to detect, restorate and conserve ancient monuments, and to prompt museological activities. At the same time, Yücel perceived this subject as an important part of education as it is clear from his opening speech in the first meeting of First Ancient Monuments and Museums Advisory Commission (Yücel, 1993, pp. 221-227):

We should know better that when culture is restricted to school alone, there will be no cultural integrity in that country. It is difficult to believe that culture of a school will be strong in a city without library, museum and theatre. Therefore, I see museums as schools on their own.

Still the other step for enlightenment of Turkish society was translation and literature act initiated by Yücel. In order to arrange translation and encyclopedia movements, plan printing and publishing works and determine the works that will be translated, First Turkish Publication Congress was organized and an unprecedented translation act began (Maarif Vekillîği, 1939a). By means of this act, 496 works of the eastern and western classics were translated into Turkish in Translation Office which

was established in Yücel's 7-years of ministry period (Ertuğrul, 1997). Yücel who wrote 56 books reflects the importance that he gave to literature and translation in his words (Yücel, 1941):

The first understanding and feeling stage of humanism spirit starts with internalizing of art works that are particular expressions of human existence. Of the art branches, literature has the richest consciousness elements for this expression. Thus, it is a nation's repetition of other countries' literature in its own language, or rather in its own comprehension; increase, vitalize and recreate its power of intelligence and understanding in proportion to that works.

Yücel also supported translation and literary enterprises with encyclopedia and journal studies by decisions taken in First Publishing Congress. For the purpose of a better understanding of Turkish culture and the religion of Islam, he prepared the ground for enlightenment by establishing an Encyclopedia Office, publishing the first volumes of Turkish [İnönü] and Islam Encyclopedias and giving a start to translation of Grand Memento Larousse in 1942. In the field of journal publishing, Journal of Translation [Tercüme dergisi], hosting translation works, Primary Education [İlköğretim], Notifications [Tebliğler], Fine Arts [Güzel Sanatlar], Technical Education [Teknik Öğretim], Village Institutions [Köy Enstitüleri] and Woman-house journals were began to be published (Çıkar, 1998). Yücel's Turkish language studies were also added to these cultural initiatives. As mentioned above, in order to achieve Turkish language as science language and to refine it, spelling and term guides like Turkish Spelling Guide (1941), Grammar Terms (1942), Geography Terms (1942), Philosophy Terms (1942), Law Dictionary (1942) and Turkish Dictionary (1944) were published (Coşkun, 2007).

Yücel's other characteristic on his transformational leadership was his approach to old events with a new perspective. Different from previous education ministers, he possessed a holistic perspective towards educational issues. He emphasized that the process of education was not only comprised of primary education; all stages up to higher education should be meticulously dwelled on. The reason for why he carried out reform movements in all levels from primary education to higher education can be understood from his statements (Yücel, 1993, p. 297):

When we look our history of education briefly, in a hundred-year cycle since Tanzimat period, our education studies have just stayed in ministry or had an imitation property with very few expectations, and certain facades of the studies tried to be solved in certain times by adaptations. However, due to not being one sided facade, the culture of a nation should be studied in detail with a synthetic eye, I believe. That is why we need to handle Turkish education not only in primary education origin, but we should consider it as a whole from primary education toward universities and academies without neglecting any side of it.

His perspective about ministry was to create a ministry of education which operating itself without a minister, has non-changing policies even if the minister changes, and moving with its unique vision and goals. He mentioned his perspective about ministry of education as follows (Yücel, 1974, p. 104):

When will ministries become organizations that function without any minister? That's the whole point here. We have seen such countries that new government had not formed for weeks, ministers were unable to be elected, but ministries

worked perfectly. We need this common principle: minister comes and goes, but the ministry stays permanent.

Reforms in Yücel period should not be seen as the only practices in the field of education and culture; these reforms can be approached as opportunity providing for the followers' creativity. Translation act of the classics, journal publishing and publishing activities showed its creativity influence on poem and contemporary literature of a short time later (Gürsel, 1983). These kinds of culture movements not only showed themselves in literature, but also they stood out in education; modernism was generated beside to development of the world of thought in Turkish youth. The same situation was also actualized by Village Institutions. Teachers who went to Village Institutions would not be an ordinary village teacher; on the contrary, they would be models for the peasants with regards to education, culture, health, agriculture, animal husbandry, and modern life concerns, help them about these issues for enlightenment, and ensure them to become creative individuals by maintaining their vital activities and playing an effective role in the targeted modernism project.

Considering Individual Needs and Growth

When Yücel's transformative leadership is examined from individualized consideration perspective, it is clear that he showed many characteristics of this aspect. He was democratic, participatory and put special emphasis to followers' needs for developing their personal development. Yücel conducted mentioned reforms for the purpose of the followers' development, Turkish society's growth and taking place between developed countries.

Yücel was a democratic leader respecting ideas and opinions of his colleagues, accepting individual differences and complying with majority decision. His characteristics about this aspect can be understood from his opening speech in the first meeting of First Ancient Monuments and Museums Advisory Commission (Yücel, 1993, p. 225):

The most fundamental rule during ministry studies is minorities' maintenance of their idea and complying with the majority even though degree of the disagreement.

The importance that he gave the thoughts of teachers as the followers is obviously seen on the journals of "Primary Education" and "Notifications". Indeed, these journals were not solely one-way communication tools declaring directives of the Ministry; but also a communication tool that teachers noticed their thoughts and views to the Ministry (Yücel, 1993). At the same time, Yücel gave importance to followers' individual growth and encouraged them. Specifically, the other purposes of establishment of First Public Painting and Sculpture Exhibition and Ankara State Conservatory were to encourage art and the artists. After his initiatives, the government has taken the functions of encouraging, developing art and the artists through preparing exhibitions, promoting artists as government staff, and arranging artistic and cultural activities until today.

DISCUSSION & CONCLUSION

Educational transformations in Turkey started 1850s, speeded up after Tanzimat Period and turned into more structured and aimed education policies with the Republican Period. Indeed, education was utilized as a strategic and political instrument in the founding years of the Republic of Turkey and it was believed by the founders of the Republic that education is the main determinant of social, political, cultural and economic changes and it has a driving force. Even though the all controversy and criticisms, the person who implemented this belief, started and carried on educational reforms, initiated cultural transformations, provided new perspectives on language, arts and literature with being one of the important educational leaders in our history is said to be Hasan Ali Yücel. Specifically, the study investigating Hasan Ali Yücel from transformational leadership perspective of Bass (1984) concludes that many characteristics of Hasan Ali Yücel shows that he was a transformational leader. If Yücel's transformational leadership is taken under charisma and idealized influence aspect, his analysis about present status of Turkey in that period, setting a vision for followers with high expectations and actualizing Village Institutions, arranging studies regarding translation, language, theatre and opera are said to increase education level of the society in a short time beside to acculturation, enlightenment and development. Yücel had a humanist character putting ideas that have enlightened the present day as well as his ministry period and he was a far-sighted leader emphasizing intercultural education which is put into practice today. At the same time, he brought the first important studies to life with shaping Turkish education and culture as being a role model to people come after him. Specifically, 19th Council of Education held on 4-6 December 2014 and the next Council of Education was going to be held on the following years. The other trait that leaders should have as regards charisma and idealized influence is arousing respect (Bass & Avolio, 1995). In fact, Yücel was an admired and respected leader not only in Turkey but also in worldwide that UNESCO proclaimed the year 1997 as an annual year on behalf of Hasan Ali Yücel. In addition to having a respected character, transformational leaders possess moral and ethical tenets on their personalities (Bass & Avolio, 1995). In accordance with this, Yücel was a public servant who was far from favoritism in government works with being honest and open. Moreover, he had a humanist character accepting humanity as a whole against racism and extreme nationalism that was prevalent in Europe at that time.

In terms of inspirational motivation, it can be concluded that Hasan Ali Yücel had transformational leadership traits regarding having optimistic thought about the future of Turkish education and pioneering the idea of establishing Turkish Language Association which was established by Atatürk and also serves for Turkish language studies today. Besides, internalizing reforms that he made in the field of culture and arts in his behaviors shows his transformational leader characteristic. Yücel also gave importance to work as a team while implementing changes on Turkish education system with a tempting vision for the followers that can be considered under his inspirational motivation.

As regards intellectual stimulation, transformational leaders are perceived as creative individuals (Bass & Avolio, 1993). Hasan Ali Yücel provided first fundamental education and culture movements in Republic of Turkey; by presenting new education institutions to the world, regulating higher education and enabling universities as autonomous institutions in terms of budget, education and management, arranging

vocational education studies, restructuring of Turkish Ministry of National Education, introducing various branches of art such as painting, sculpture, music, opera, theater and ballet with Turkish society, promoting artists as government staff and providing institutions to raise people in these artistic fields, modernizing museums, doing studies for enabling Turkish language as science language, and bringing classical works into Turkish language through translation act. His endeavors prove his creativeness in many fields. Besides, approaching to old events with a new perspective is another characteristic of transformational leaders in that aspect (Bass & Avolio, 1993). Yücel's difference from previous education ministers is his holistic perspective towards educational issues without perceiving primary education, secondary education and higher education as separate stages. In fact, he is different from other ministers with his efforts in creating a ministry that systematically functions. Furthermore, educational and cultural reforms performed by him have positive influence on followers through providing opportunities for their creativity. His acts on reforms and providing opportunities for followers can be considered as his transformational leader characteristic that Turkey has proceeded to attach on literature, art, education and social development after his reforms.

In individualized consideration perspective, it can be said that Yücel bears some features consistent with traits of a transformational leader. His democratic and participatory personality, putting special emphasis on needs of Turkish society in all reforms and making efforts for developing personal development of the followers point his characteristics as a transformative leader.

Lastly, it can be concluded that even though Turkey has the most comprehensive educational experience since 1950s, Turkey has stayed weak in developing unique educational models without taking advantage of this experience. Therefore, it can be suggested for future research that important leaders in our educational history are required to be examined and discussed in their own context in leadership studies as well as in education and teaching training fields. Based on these leadership characteristics and experiences, comprehensive biographical studies can be suggested for future research in order to contribute to leadership theories with unique context.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1988). Transformational leadership, charisma, and beyond. In J. G. Hunt, B. R. Baliga, H. P. Dachler, & C. A. Schriesheim (Eds.), *Emerging leadership vistas* (pp. 29-49). Lexington, MA: Lexington Books.
- Balyer, A. (2012). Transformational leadership behaviors of school principals: A qualitative research based on teachers' perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 581-591.
- Barling, J., Moutinho, S., & Kelloway, E. K. (1998). *Transformational leadership and group performance: The mediating role of affective commitment*. Manuscript submitted for publication. Kingston, Ontario: Queen's University.
- Barling, J., Weber, T., & Kelloway, E. K. (1996). Effects of transformational leadership training and attitudinal and financial outcomes: A field experiment. *Journal of Applied Psychology*, 81(6), 827-832.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18, 19-31.
- Bass, B. M. (1998). The ethics of transformational leadership. In J. Ciulla (Ed.), *Ethics: The hearth of leadership* (pp.169-192). Westport, CT: Praeger.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In M. M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1995). *The multifactor leadership questionnaire form 5x*. Palo Alto, CA: Mind Garden.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). *Çağdaş eğitim ve köy enstitüleri: Tarihsel bir çerçeve*. İzmir: Dikili Etki Ofset.
- Boerner, S., Eisenbeiss, S. A., & Griesser, D. (2007). Follower behavior and organizational performance: The impact of transformational leaders. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(3), 15-26.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). *A review of leadership theory and competency frameworks*. Edited version of a report for Chase Consulting and The Management Standards Centre.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chase, S.E. (2005). Narrative inquiry: Multiple lenses, approaches, voices. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 651-679). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Coşkun, A. (2007). *Hasan Ali Yücel: Aydınlanma devrimcisi*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Covey, S. (1992). *Principle-centered leadership*. New York: Simon and Schuster.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çıkar, M. (1998). *Hasan Ali Yücel ve Türk Kültür Reformu* (2nd ed.). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Doğan, H. (1983). *Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: MEB Bilim ve Kültür Eserler Dizisi.
- Downtown, J. V. (1973). *Rebel leadership: Commitment and charisma in a revolutionary process*. New York: Free Press.
- Eronat, C. Y. (1997). Aydınlanmanın hızı. In M.Coşturoğlu and M. Emiroğlu (Eds.), *Hasan Ali Yücel'e Armağan* (pp.7-45). Ankara: Birleşmiş Milletler Türk Derneği Yayınları.
- Ertuğrul, F. (1997). Yücel-Öner davası: In M.Coşturoğlu and M. Emiroğlu (Eds.), *Hasan Ali Yücel'e Armağan* (pp.X-X). Ankara: Birleşmiş Milletler Türk Derneği Yayınları.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 147-166). London: Sage Publications.

- Gronn, P., & Ribbins, P. (1996). Leaders in context: Postpositivist approaches to understanding educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 452-473.
- Gürsel, N. (1983). Uygarlık ve çeviri. In Murat Belge (Ed.), *Cumhuriyet Dönemi Türk Ansiklopedisi* (pp.320-323, Vol. II). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hatter, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73, 695-702.
- Howell, J. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control and support for innovation: Key predictors of consolidated-business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- Jorg, F., & Schyns, B. (2004). Is similarity in leadership related to organizational outcomes? The case of transformational leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 92-102.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Development*, 16, 319-333.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81, 36-51.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Lincoln, Y. S & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Maarif Vekilliği (1939a). *Birinci Türk Neşriyat Kongresi (1-5 May 1939): Raporlar, teklifler, müzakere zabıtları*. Ankara: Edebiyatçılar Derneği, T.C. Maarif Vekilliği.
- Maarif Vekilliği (1939b). *Birinci Maarif Şurası (17-29 July 1939): Çalışma programı, konuşmalar, lahikalar*. Ankara: T.C. Maarif Vekilliği.
- Maarif Vekilliği (1941). *Birinci Coğrafya Kongresi (6-21 June 1941): Raporlar, müzakereler, kararlar*. Ankara: T.C. Maarif Vekilliği.
- Memurlar (2013). *Diğer görevini Nabi Avcı'ya devretti*. Retrieved February 10, 2013, from www.memurlar.net/haber/332272.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2007). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Shamir, B., Dayan-Horesh, H., & Adler, D. (2005). Leading by biography: Towards a life-story approach to the study of leadership. *Leadership*, 1(1), 13-29.
- Şengör, A. M. C. (2001). *Hasan Ali Yücel ve Türk aydınlanması*. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1961). Yücel toplantısı. *İmece*, 1(2), 16-17.
- Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1986). *The transformational leader*. New York: Wiley.
- Tonguç, E. (1970). *Devrim açısından köy enstitüleri ve Tonguç*. İstanbul: Ant Yayınları.
- Veland, T. D. (2012). *A study of leadership dispositions of transformational leaders in Georgia High School*. Georgia Southern University Electronic Thesis & Dissertations.
- Widmann, H. (1981). *Atatürk üniversite reformu (Almanca konuşulan ülkelerden 1933 yılından sonra Türkiye'ye gelen öğretim üyeleri) yaşam öyküleri, çalışmaları, etkileri* (A. Kazancıgil & S. Bozkurt, Trans.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Özel Seri 3.

- Xavier, P. (2013). Transformational leadership: A qualitative study of ruralelementary schools in Fresno County. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Loyols Marymount University.
- Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.
- Yu, H., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40(4), 368-89.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organizations* (7th ed.). Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Yücel, H. A. (1941). *Klasiklere birinci önsöz*. In Oscar Wilde, Hikayeler (N. Sevin, Trans., pp. 1-5). İstanbul: MEB.
- Yücel, H. A. (1947, September 10). *Hasan Ali Yücel sıfır meselesini anlatıyor*. Yeni Gazete, 3.
- Yücel, H. A. (1960). *Hürriyet gene hürriyet* (Vol. 2). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Yücel, H. A. (1974). *Kültür üzerine düşünceler*. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yücel, H. A. (1990). *Geçtiğim günlerden* (2nd ed.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yücel, H. A. (1993). *Milli eğitimle ilgili söylev ve demeçler*. İçel: Kültür Bakanlığı Yayınları.

İletişim/Correspondence

Gökhan KILIÇOĞLU
Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Education,
Department of Educational Sciences
gkilocglu@outlook.com



An Investigation of Bullying Cases in Middle School Students in Terms of Some Variables

Nilgün ÖZTÜRK
Ministry of National Education

Abdullah ATLI
Mustafa KUTLU
İnönü University Faculty of Education

Abstract

In this study, middle school students' tendencies of bullying and victimisation in terms of their gender, grade and the violent events taking place at and around the school were examined. The study group consists of 429 students, 210 (49%) of whom are female and 219 (51%) are male. Students with different socio-economic status were attending to 6th, 7th and 8th grades. Data were collected through the latest form of "Traditional Peer Bullying Scale" and "Personal Information Form" developed by the researchers. The data were analyzed through t-test, one-way analysis of variance and "Tukey's Test". The levels of bullying with respect to the grade level showed no significant difference. On the other hand, significant differences were observed with regard to gender and violence in and around the school. In addition, the variance of being a victim of violence in and around the schools makes a significant difference in their level of being victims. Whereas, it has been found out that the variances of grade level and gender didn't make any differences.

Keywords: Bully, victim, gender, middle-school student, violence, school.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Due to human beings' social characteristics, one of the most basic needs of mankind is the need to communicate with other people in various environments. Twelve to fourteen year-old students who are at the beginning of puberty mostly communicate and interact with their peers. The communication that the students establish with their peers or friends is not always seamless. Students who lack problem-solving skills can resort to aggression and bullying to solve their problems. In many countries of the world including Turkey, research findings reveal that the rates of aggression and bullying incidents need to be taken seriously. It has been determined that at least ten percent of students in different countries of the world have been in bullying events as victim or bully in one of the part of school lives (Besag, 1995). Nowadays, the bullying events in our country has been caused an increasing concern whether school are safe or not for

the students (Alper, 2008; Kartal ve Bilgin, 2008; Koç, 2006; Satan, 2006; Totan, 2008).

According to Charach, Pepler, and Ziegler (1995), bullying is a problem that occurs in all social environments. Parents and teachers are usually not aware of the prevalence of bullying as a problem that exists in social environments. Moreover, teachers do not know how to intervene when they are faced with such bullying behaviors (Cited in Banks, 1997). Because bullying has not been separated from children's ordinary acts and it has been thought as normal social behaviors (Çayırdağ, 2006). One of the main reasons for this is that bullying and aggressive behaviors are very similar to each other. Bullying is often regarded as a "joke" and "child's play". However, the defining characteristic of tyrannical behavior is that it includes acts of violence that takes place between two unequal powers (Harris, 2009).

Olweus (1991) defines bullying as a person's intentional or painful behavior that offends anyone else. Olweus' definition was later developed by other researchers. Another definition of bullying is the repetitive and deliberate attack or attacks of a physically and psychologically strong person for pleasure (Craig, 1998; O'Connell, Pepler and Craig, 1999; Whitted and Dupper, 2005). Banks (1997) defines bullying as behaviors such as hitting, threatening and frightening of one or more persons against a victim.

Research findings have revealed that students who bully others and those who are victims of bullying are different from others because of some unique characteristics. It was observed that students who bully others try to seem to have the control as well as power and act accordingly. In addition, they enjoy hurting and inflicting pain on victims, and are hardly ever able to empathize with the victims. Besides, it is stated that bullying students show negative behaviors to not only against their peers but also against adults, and they usually tend to be anti-social and do not comply with school rules (Banks, 1997; Smokowski and Kopasz, 2005). Ahmed and Braithwaite (2004) express that social intelligence levels of tyrants are low, they do not understand the mental and emotional states of others, and have insufficient levels of empathy and sympathy.

It can be seen that victims are physically smaller, more sensitive, unhappy, cautious, anxious, introvert and quieter, and more passive or weaker than other children (Banks, 1997; Besag, 1995; Smokowski and Kopasz, 2005). In addition, these children are often like a closed book to their parents. The most important defining characteristics of victim students is that they are physically weaker than their peers (Banks, 1997; Smokowski and Kopasz, 2005). According to Olweus (1993), they also often fail in sporting activities. Victims mostly react by crying or running away when attacked. Glew, Rivava and Feudtner (2000) stated that victims are quieter, more sensitive, more anxious, more vulnerable, more careless, and weaker than other children in terms of problem-solving and communication skills.

Grade level is also considered an important contributor in experiencing bullying incidents. Research findings indicate that frequency of bullying incidents increase at elementary school, reaching the highest point at middle school, but tend to decrease at 11th and 12th grades of high school (Banks, 1997). On the basis of this finding, it is noted that bullying incidents are reported to reach the highest level at middle school level and it is important that the underlying factors affecting the victims require investigation. In addition, the number of research conducted on the variables effecting being a victim is quite limited in our country. The results of this study are considered to

contribute determining the caused and effects of being a secondary school student a bully or a victim and setting up interference programs.

Purpose of the Study

In this study, it is aimed to investigate the middle school students' tendencies of being a bully and victim in terms of their gender, grade and violent events taking place in and around the school variables

METHOD

The study group of the research consists total of 429 students, 210 (49%) of whom are female and 219 (51%) are male. Students were attending to 6th, 7th, and 8th grades and they represent various socio-economic status. In this study, "Personal Information Form" developed by the researchers was used to determine the socio-demographic characteristics of the students. Moreover, the latest form of "Traditional Peer Bullying Scale" was used to identify the scores of being Bully-Victim.

FINDINGS

According to the data obtained, with regards to gender and around schools variables statistically significant differences bullying levels were observed. On the other hand, the levels of bullying with respect to the variable of which grade students are attending showed no significant differences. In addition, the variable of being a victim of violence in and around schools showed a significant difference whereas gender and grade level variables statistically showed no significant difference.

DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

Based on these findings, following recommendations can be made:

It is observed that male students were involved in bullying more than female students at middle school level. For this reason, male students can be considered to be given priority in preventive guidance programs. In addition, social and sports activities that students can actively participate can be given more importance at schools. Consequently, not only will students have a nice hobby to spend their free time but they will also use their energy in a good way. In order to reduce bullying behaviors of the students, a blueprint should be prepared in the context of counseling and guidance.

From the findings of the study we can see that 6th graders behave in more bullying activities than the students in other grades. Therefore, the efforts to prevent bullying behaviors should be started at 6th grade and reinforcement activities should be done in the subsequent grades. In order to make this process applicable, every school needs to prepare a program for bullying incidents.

It was said that since the base of the Reggio Emilia Approach was art and creativity, academic skills of children may not be supported efficiently. Therefore, focusing on art and creativity may be a negative aspect of the Reggio Emilia approach. These views and anxiety may be related to the preschool teachers that are supporting academic skills rather than promoting artistic skills and creativity (Gill, Winters & Friedman, 2006; Şahin, Sak & Tuncer, 2013).

Ortaokul Öğrencileri Arasındaki Zorbalık Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Nilgün ÖZTÜRK
Milli Eğitim Bakanlığı

Abdullah ATLI
Mustafa KUTLU
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu araştırmada, ortaokula devam eden öğrencilerin kurban olma ve zorbalık yapma eğilimlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ile okul ve çevresinde yaşanan şiddet olaylarına göre bir farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarına devam eden 210'u (% 49) kız; 219'u (% 51) erkek toplam 429 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler "Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeğinin" yeni düzenlemeler yapılmış olan hali ile araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde t-testi, tek yönlü varyans analizi ve "Tukey Testi" kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre zorba olma düzeylerinde anlamlı bir fark görülmezken, cinsiyet ile okul ve çevresinde yaşanan şiddet değişkenine göre zorba olma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öğrencilerin okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayları değişkeni kurban olma düzeylerinde anlamlı bir fark göstermiştir. Ancak öğrencilerin kurban olma düzeylerinde, cinsiyet ve sınıf değişkeninin anlamlı bir fark göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Zorba, kurban, cinsiyet, ortaokul öğrencisi, şiddet, okul

GİRİŞ

İnsanın sosyal bir varlık olması nedeniyle en temel ihtiyaçlarından birisi de içinde bulunduğu ortam içerisinde diğer insanlarla iletişim kurma gereksinimidir. Ergenlik döneminin başlangıcında bulunan 12-14 yaşındaki öğrencilerin en çok iletişim ve etkileşim içinde buldukları grup akranlarıdır. Öğrencilerin akranları ya da arkadaşları ile kurdukları iletişimleri her zaman sorunsuz olmamaktadır. Problem çözme becerileri gelişmemiş olan öğrenciler sorunlarını çözmede saldırganlık ve zorbalık davranışlarına başvurabilmektedirler. Korkunun olmadığı ve güvenli bir ortamda eğitim hakkına sahip olması gereken öğrenciler için genel olarak okul ikliminde olumsuz sonuçlar doğuran okul zorbalığı ise dünya çapında yaşanan bir problemdir (Banks, 1997). Gerek ülkemizde gerekse dünyanın pek çok ülkesinde yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular saldırganlık ve zorbalık olaylarının ciddiye alınabilecek oranda olduğunu ortaya koymaktadır. Zorbalık ve saldırganlık kavramları bazen birbirinin yerine kullanılıyor olmasına rağmen birbirinden farklı kavramlardır. O'Shea'ya (2004) göre

saldırıcılık, bir kişinin diğer bir kişiye zarar vermek veya incitmek için yaptığı davranışlardır. Zorbalık ise aralarında güç dengesizliği olan bir ya da birden fazla kişinin kurbanın korkmasına, acı çekmesine yönelik, kasıtlı, tekrarlayıcı olumsuz eylemleri olarak tanımlanmaktadır (Carr, 2006; Cheminais, 2008; Twemlow ve Sacco, 2008). Olweus'a (1999) göre, zorbalık birkaç yönü ile saldırganlıktan farklılaşmaktadır. Bunlardan ilki zorbalığın sürekli tekrar eden bir eylem olması diğer zarar vermek niyetiyle yapılıyor olması ve zorbanın genellikle kendisini koruyamayacak nitelikte olan kurbandan yaşça daha büyük olması veya fiziksel olarak daha güçlü olması şeklindedir (Akt. Eisenberg ve Aalsma, 2005). Genelde zorbalık sürecinde kurban daha fazla zarar görse de zorba da ciddi şekilde bu süreçten olumsuz etkilenmektedir (Banks, 1997).

Charach, Pepler ve Ziegler'e (1995) göre zorbalık sosyal çevrelerin hepsinde meydana gelen bir problemdir. Öğretmenler ve ebeveynler sosyal ortamlarda oluşan zorbalığın genellikle bir problem olarak yaygınlığının farkında değillerdir. Ayrıca öğretmenler bu zorba davranışlar ile karşı karşıya kaldıkları zaman nasıl müdahale edeceklerini bilmemektedirler (Akt. Banks, 1997). Çünkü zorbalık uzun yıllar boyunca sıradan çocuk davranışlarından ayrılmamış ve normal sosyal davranışlar içerisinde incelenmiştir (Çayırdağ, 2006; Olweus, 1993). Bunun en önemli nedenlerinden biri zorba ve saldırgan davranışların birbirlerine çok benzemeleridir. Zorba davranışlar dışarıdan bakıldığında çoğunlukla "şakalaşma" ve "çocuk oyunu" gibi gözükmektedir. Ancak zorba davranışların belirleyici özelliği eşit olmayan iki güç arasında gerçekleşen şiddet eylemlerini içeriyor olmasıdır (Harris, 2009).

Zorbalık okul çağındaki çocuklar arasında eskiden beri yaşanan bir durumdur. Ancak sistematik olarak araştırılması 1970'lerde İskandinav ülkelerinde başlamış, 1980-1990 yıllarında arasında Japonya, Britanya, Norveç, Avustralya, Kanada ve Amerika Birleşik Devletlerinde de konu hakkında çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Olweus, 1993). Dolayısıyla okul zorbalığı konusundaki ilk çalışmaların Olweus ve Heinemann tarafından 1972'li yıllarda İsveç'te başladığı söylenebilir (Olweus, 1991). Bu yüzden uluslararası çalışmalarda en sık kullanılan tanım onun tanımıdır. Olweus (1993) zorbalığı, bir kişinin başka birine fiziksel, sözel ve psikolojik olarak zarar vermek amacıyla yaptığı tekrar eden saldırıları olarak tanımlamaktadır. Olweus'un bu tanımı daha sonra diğer araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Banks (1997) bir kurbanı karşı bir ya da daha fazla kişinin vurmak, tehdit etmek ve korkutmak gibi davranışlarını zorbalık olarak tanımlamaktadır. Craig (1998), O'Connell, Pepler ve Craig (1999), Whitted ve Dupper (2005) zorbalığı, fiziksel ve psikolojik olarak güçlü durumda bulunanın, haz elde etmek ve kasıtlı olarak tekrarlayıcı niteliği olan saldırı veya saldırıları olarak tanımlamaktadır.

Zorbalık kavramının daha iyi anlaşılması için zorbalıkla ilgili temel bazı ölçütleri ele almakta fayda vardır. Rigby'e (2003) göre zorbalığın ayırt edici özellikleri şunlardır; zorbalık, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan ve kurbanı fiziksel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve eylemlerdir; belli bir süre tekrarlanması özelliği söz konusudur. Ayda en az 2-3 kez herhangi bir zorbalık türüne uğrayanlara kurban, ayda en az 2-3 kez zorbaca eylemlerde bulunanlara da zorba denilmektedir. Zorbaca davranışlara uğrayan kurbanlar kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumdadırlar. Zorbalar, bu tür eylemlerinden dolayı genellikle kendilerine bazı menfaatler sağlamaktadırlar. Son olarak zorbalar, kurban ya da kurbanların acı çekmesinden genellikle haz duymaktadırlar.

Zorbaca davranışların fiziksel, sözel ve ilişkisel zorbalık şeklinde farklı biçimleri bulunmaktadır (Bjorkqvist, Lagerspetz ve Kaukiainen, 1992). "Fiziksel zorbalık"

vurmak, itmek, tekmelemek eşyaların veya paranın alınması gibi davranışlardır. “Sözel zorbalık” alay etme, lakap takma, kötü söz söyleme, tehdit etme şeklindedir. Bir diğer zorbalık biçimi olan “ ilişkisel zorbalık” ise gruba almama, kötü niyetli olarak dedikodusunu yapma, sosyal dışlama şeklinde kendini göstermektedir (Craig ve diğ., 2009; Nansel ve diğ., 2001; Rigby, 2007; Whitney ve Smith,1993). Fiziksel ve sözel zorbalık doğrudan yapılan zorbalık biçimleri iken, ilişkisel zorbalık ise dolaylı olarak yapılmaktadır. Doğrudan zorbalık, mağdura yapılan her türlü açık saldırı şeklinde iken dolaylı zorbalık ise sosyal izolasyonu ve kasıtlı olarak dışlamayı içermektedir (Bosworth, Espelage ve Simon, 1999).

Norveç, İsveç, İngiltere, ABD, Kanada, Güney Afrika’daki okullarda zorbalığın yaygınlığı ile ilgili yapılan araştırma sonuçları zorbalık davranışlarındaki farklılıkları göstermektedir. Olweus (1993) Norveç ve İsveç’te bütün ülke genelini kapsayacak şekilde zorbalığın yaygınlığını ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmasında ortalama olarak kızların % 8’i, erkeklerin % 10.8’i zorbalık olaylarında kurban durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Nansel ve diğerleri (2001) ABD’de zorbalık olaylarının % 15, Wolke, Woods, Stanford, Schulz (2001) ile Whithy ve Smith (1993) de çalışmalarında İngiltere de zorbalık olaylarının % 15 ile % 25 arasında değiştiğini, Richter, Palmary ve Wet (2000) 1990 yılında Güney Afrika’da birinci ve ikinci sınıf seviyesindeki 1073 öğrencinin katıldığı çalışmalarında öğrencilerin % 38’inin akranları tarafından zorbalığa uğradıklarını, Dake, Price ve Telljohann (2003) İrlanda’da zorbalık olaylarının tüm ülkede % 49.8 gibi oldukça yüksek bir oranda olduğunu, Fosse (2006) Kanada’da 4000 ilkokul öğrencisinin katıldığı çalışmasında öğrencilerin % 15’i zorbalık olaylarından dolayı stres yaşadıklarını bildirmişlerdir. Craig ve diğerleri (2009) Baltık ülkesindeki ergenlerde kurban olma ve zorbalık olayları daha yüksek iken Avrupa ülkelerindeki yaygınlığın daha düşük olduğunu belirtmektedirler.

Ülkemizde ise Yıldırım (2001) kurban öğrenci oranının % 26, zorba öğrenci oranının % 16 hem zorba hem de kurban öğrenci oranının ise % 23 olduğunu saptamıştır. Pişkin (2003) Ankara’da 4.,5.,6.,7. ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı çalışmada haftada en az bir kez fiziksel zorbalığa uğrayan öğrenci oranının % 26, sözel zorbalığa uğrayan öğrenci oranının % 34, dolaylı zorbalığa uğrayanların oranının % 21 ve eşyalarına zarar verilen öğrenci oranının ise % 11 olduğu bulunmuştur. Çinkır ve Karaman-Kepenekçi (2003) çalışmalarında, zorbalığın ilk ve orta öğretim kurumlarında ne ölçüde ve hangi ortamlarda/mekânlarda görüldüğüne ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerine başvurmuşlardır. İtme, ad takma, alay etme ve cinsellik içeren sözler söyleme en sık rastlanan zorbalık türleri olarak belirtilmiştir. Ayrıca, zorbalık davranışlarının en çok okul bahçesinde gerçekleştiği ifade edilmiştir. Alikışıfoğlu ve diğerleri (2004) 9. ve 11. sınıf seviyesinde 4000 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğrencilerin % 30’unun son dönemde okulda zorbalığa uğradıklarını saptamıştır. Alper İlhan (2008) 6., 7., ve 8 sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin % 52.4’ünün fiziksel zorbalığa, % 64.4’ünün sözel zorbalığa, % 43.2’si hakkında söylenti çıkarılmasına, % 34.8’i oyun gibi etkinliklerde dışlanmaya, % 52’si eşyalarının izinsiz alınmasına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan bu araştırmalarda zorbalığın ülkemizde de yaygın bir biçimde görüldüğü ortaya konmuştur.

Espelage ve Swearer (2003), Bronfenbrenner’ın ekolojik sistem kuramının hem zorba olmayı hemde kurban olmayı açıklayabilecek bir çerçeve sunduğunu belirtmektedirler. Ekolojik sistem kuramının yapısı temel alındığında zorbalık gözlenebilen ekolojik bir olaydır ve kişisel ve kişilerarası değişkenlerin karşılıklı

etkileşiminin bir ürünüdür. Ekolojik bağlamda aile, okul, akran grubu ve diğer toplumsal faktörler bireyin hem kişisel özellikleri etkilemekte hemde onlardan etkilenmektedir. Yapılan çalışmalarda zorbalık olaylarına karışma ile kişisel özellikler arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca akran etkileşimi, öğretmenler ve okuldaki diğer yetişkinler, okulun çevresinin fiziksel özellikleri, aile özellikleri, kültürel faktörler (etnik köken, ırk) ve hatta toplumsal faktörler zorbalığın gelişmesi ve devam etmesini etkileyen değişkenlerden bazılarıdır.

Ekolojik sistem kuramına göre zorbalığı oluşturan değişkenlerden biri olan kişisel özellikler birçok araştırmacı tarafından araştırılmıştır. Araştırma bulguları zorba olan öğrenciler ile kurban olan öğrencilerinin sahip oldukları bazı özellikleri nedeniyle diğer kişilerden ayrıldıklarını ortaya koymuştur (Olweus, 1993). Zorbalar, kurbanlara karşı saldırgan davranışları sürekli tekrarlamakla (Olweus, 1993) birlikte kurban durumundaki kişilere acı çektirmekten ve onlara zarar vermekten zevk almakta, kurbanlarıyla neredeyse hiç empati kuramamaktadırlar (Olweus,1995). Ahmed ve Braithwaite (2004), Besag (1995), Smokowski ve Kopasz (2005), Sweeting ve West (2001) zorbalık gösteren çocukların ve kurbanların, okulda mutsuz, akademik performanslarının kötü ve kederli bir hallerinin bulunduğu ve okulu sevmediklerini saptamıştır. Ahmed ve Braithwaite (2004), Smokowski ve Kopasz (2005) yine zorbaların akran ilişkilerinin zayıf olduğu, sosyal ilişki kurmada zorlandıkları, diğer insanlara karşı genellikle düşmanca bir tutum sergilediklerinin, çok az sayıda arkadaşına sahip olduklarının ve okuldaki popülerliklerinin düşük olduğunu belirtmektedir. Kurbanların ise diğer çocuklara göre fiziksel olarak daha küçük, daha duyarlı, mutsuz, sessiz ve içe kapanık, pasif ya da güçsüz olarak nitelendirildikleri görülmektedir. Haynie ve diğerleri (2001) göre de kurbanlar çoğunlukla kaygılı, yalnız ve depresiflerdir. Ayrıca kurbanların diğer çocuklardan daha sessiz, daha hassas, daha kaygılı, daha korumasız, daha dikkatsiz olduklarını ve problem çözme yeteneklerinin ve iletişim kurma becerilerinin de daha zayıf olduğu rapor edilmiştir (Glew, Rivara ve Feudtner, 2000). Carney ve Merrell (2001) kurbanların çoğunlukla kendilerini başarısız, çekici olmayan, düşük zekaya sahip ve önemsiz olarak gördükleri bulgusuna ulaşımlardır. Dolayısıyla kurbanlar sahip oldukları bu olumsuz düşünce nedeniyle, zorbalık olayları için kendilerini suçlamaktadırlar.

Zorbaca davranışların hem zorbalık yapanlar üzerinde hem de kurban olanlar üzerinde bırakmış olduğu etkileri ortaya koymak için çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Zorbalıkla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda zorbaların ruh sağlığı ile ilgili problemlere sahip oldukları belirtilmektedir. Kumpulainen, Rasanen ve Puura (2001) araştırma sonucuna göre zorbaların üçte birinde duygu durum bozukluğu, % 12.5'inin depresyon yaşadığı saptanmıştır. Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen (2000) çalışmalarında zorbalık ile baş ağrısı, mide ağrısı, uyku bozuklukları ve yorgunluk arasında bir ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar. Zorbalıkta hem kızların hem de erkeklerin yeme bozuklukları gösterdikleri kaydedilmiştir. Sansone ve Sansone (2008) çalışmalarında hem zorbaları hem de kurbanları etkilediği düşünülen psikolojik septomların (anksiyete, depresyon, yeme bozuklukları, öz kıyım gibi) ve somatik septomların (baş ağrısı, uyku bozuklukları, yorgunluk, karın ağrısı gibi) yetişkinlik döneminde kalıcı olabileceğini vurgulamaktadırlar. Ayrıca zorbaların problemlerle başa çıkma ya da problem çözme becerileri de yeterli düzeyde değildir (Smokowski ve Kopasz,2005; Sweeting ve West, 2001).

Ekolojik sistem kuramına göre zorbalığı oluşturan değişkenlerden bir diğeri de okuldur. Okul, çocuk ve gençlerin eğitim ve öğretim gördükleri kurumlar olmakla birlikte günümüzde zorbalık olaylarının en yoğun yaşandığı yerlerden biridir. Okulda zorbalık olaylarının yaşanması okul iklimi (okulun büyüklüğü, okul türü gibi) ile ilişkili olabileceği gibi çevresel faktörlerden (okulun bulunduğu yer gibi) de kaynaklanıyor olabilir. Banks (1997) öğrencilerin zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri okul ortamında karşılaştıkları zorbalık olayları, okulun sosyal ortamında bozucu bir etki oluşturarak, zorbalık yapan, zorbalığa uğrayan ve bu olaylara tanıklık eden bütün öğrenciler için eğitim öğretim sürecinin etkililiğini olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla okul zorbalığı, tüm öğrenciler için öğrenmeyi engelleyen olumsuz bir okul atmosferi yaratmaktadır. Bilgiç (2007) zorbalığın görülmesinde okul çevresi, okul türü, sınıf atmosferi gibi farklı değişkenlerin etkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılmıştır. Banks (1997) okulun büyüklüğü, etnik kompozisyon ve okulun bulunduğu yer (kırsal, kentsel) değişkenlerinin zorbalık davranışının açıklanmasında belirli olmadıklarını vurgulamakta birlikte okul, zorbalığın aksine kurbanlar için güvensizliğin hüküm sürdüğü, korku duyulan ve mutsuz olunan bir mekandır. Kurbanlar, okulların güvenli ve emniyetli yerler olmadığını düşündükleri için hem korkarlar hem de mutsuz olurlar. Amerika’da 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler okulda yaşanan zorbalık olayları yüzünden ayda bir kez okula gitmediklerini belirtilmektedir. Zorbalığın en fazla yaşandığı yerin “okul bahçesi” ve en fazla yaşandığı zamanın ise “okuldan eve dönerken” olduğu belirlenmiştir (Yurtal ve Cenkseven, 2007).

Zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, yapılan tanımlar ve kullanılan ölçme biçimlerindeki farklılık nedeniyle zorbalığın yaygınlığının tam olarak ortaya konulması oldukça güç görünmektedir. Ancak yapılan çalışmalarda zorbalığın yaygınlığında cinsiyetin ve yaşın önemli olduğu belirtilmektedir (Olweus,1991; Rigby ve Slee,1993; Whitney ve Smith,1993). Cinsiyet açısından araştırmalarda genel eğilim erkeklerin kizlardan daha çok zorbaca davranışlar gösterdiği yönündedir (Craig ve diğ., 2009; Devoe ve Chandler, 2005; Kartal ve Bilgin, 2007; Nansel ve diğ., 2001; Özkan ve Çiftçi, 2010; Veenstra ve diğ., 2005, Wolke ve diğ., 2001). Kumpulainen ve diğerleri (1998) çalışmalarında erkeklerin zorba ya da zorba-kurban olarak zorbalık olaylarına karışmaları olasılığının kızlara göre 4-5 kat daha fazla olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık yaptıkları (Olweus, 1993) ve cinsiyet açısından erkeklerin fiziksel zorbalığı (vurmak, itmek gibi) kızların dolaylı zorbalığı (sözlü alay etme, dışlama gibi) daha çok kullandıkları bulunmuştur (Banks, 1997; Crick ve Grotpeter, 1995; Craig ve diğ., 2009; Olweus, 1993; Whitney ve Smith, 1993). Ülkemizdeki çalışmalarda da erkeklerin kizlardan hem daha fazla zorbalık yaptıkları hem de daha fazla zorbalığa uğradıkları saptanmıştır (Dölek, 2002; Pişkin, 2003).

Zorbalık olaylarında yaşın ve sınıf düzeyinin de önemli bir faktör olduğu değerlendirilmektedir. Zorbalığın yaş ile ilişkisine yönelik yapılan çalışma sonuçları birbirinden farklılık göstermekle birlikte, Elsea ve Rees (2001) 11 ile 13 yaşları arasında zorbalık olaylarının başladığını söylemektedirler. Nansel ve diğerleri, (2001) Natvig, Albretsen ve Qvarnstorm (2001) zorbalığın en sık görüldüğü yaş grubunun olduğunu belirtmektedirler. Olweus (1991) 2. sınıf ile 6. sınıflar arasında zorbalık olaylarının % 11.6, 7. sınıf ile 9. sınıf arasında % 5.4 olduğunu rapor etmişlerdir. Pellegrini ve Bartini (2000) 4. sınıf ile 8. sınıf düzeyleri arasında zorbalık olaylarının arttığını ve 8. sınıfın sonlarına doğru ise zorbalık olaylarında bir azalma meydana geldiğini belirtmektedirler. Schafer ve diğerleri (2004) ilköğretim okullarında kurban olmanın ortaöğretim

okullarına göre daha yaygın olduğunu bulmuşlardır. Ortaöğretim okullarında oran % 5 ile % 16 iken, ilköğretim okullarında % 15 ile % 35 arasında değişmektedir. Yine benzer şekilde zorbalığın nicel olarak ilköğretim düzeyinde arttığı, ortaokul düzeyinde en üst düzeye çıktığı ve lisenin 11. ve 12. sınıflarında ise azalma eğilimine girdiği yönünde araştırma bulguları vardır (Banks, 1997). Yine Englander ve Muldowney (2007), zorba davranışların hangi yaşlarda ortaya çıktığına dair yaptıkları araştırmalarında, zorba davranışların ilköğretim döneminde başladığı, ortaokul yıllarında zirveye ulaştığı ve lise yıllarında durulmaya başladığını saptamışlardır.

Zorbalık, son zamanlarda okullardaki şiddetin en yaygın biçimi olup öğrencilerin hedeflenen okul kazanımlarını da olumsuz şekilde etkilemektedir. Zorba davranışların birey üzerinde gerek psikolojik gerekse de fiziksel birçok olumsuz etkisi olmaktadır (Beane, 2008; Twemlow ve Sacco, 2008). Dolayısıyla öğrencilerin zorba olmalarını ve kurban olmalarını etkileyen değişkenlerin neler olduğunun belirlenmesi bu anlamda önemlidir. Bu nedenle yukarıda belirtilen araştırma bulgularından yola çıkılarak ortaokul döneminde en üst düzeye çıktığı belirtilen zorbalık olaylarında öğrencilerin zorbalık yapma ve kurban olma düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, sosyoekonomik düzey ve okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ülkemizde yapılan araştırmalarda kurban olmayı etkileyen değişkenler üzerinde yapılan araştırma sayısının da oldukça sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguların ortaokul öğrencilerinin zorba olma ve kurban olmalarını etkileyen etmenlerin belirlenmesine ve müdahale programlarının hazırlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ortaokula devam eden öğrencilerin kurban olma ve zorbalık yapma eğilimlerinin cinsiyet, sınıf ve okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayları değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışmada, çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Malatya il merkezinde bulunan Atatürk İlköğretim Okulu, Fatih İlköğretim Okulu, Gazi İlköğretim Okulu, Türkiyem İlköğretim Okulu, Vakıfbank İlköğretim Okulu ve Şehit Murat Doğru İlköğretim Okulunun 6., 7., ve 8. sınıflarına devam eden 210'u (% 49) kız; 219'u (% 51) erkek toplam 429 öğrenciden oluşmuştur. Çalışmada 504 öğrenciye ulaşılmış olmasına rağmen çeşitli nedenlerden (veri aracını eksik doldurma, rastgele doldurma, uç değerler) dolayı 75 veri kaybı yaşanmış ve analize dâhil edilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubunun sınıf düzeyine göre dağılımı şöyledir; 6. sınıf 134 (% 31,23), 7. sınıf 140 (% 32,63), 8. sınıf 155 (% 36,13) toplam 429 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği: Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği, ergenlerin fiziksel ortamda akran zorbalığına hem hedef olma hem de bu tür davranışlar gösterme sıklıklarını belirlemeye yönelik iki paralel soru formundan oluşan bir ölçme aracıdır. Bu araştırmada, Akran Zorbalığı Kurbanlarını Belirleme Ölçeği ile Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeği (Gültekin, 2003; Pekel, 2004) temel alınarak Burnukara (2009) tarafından yeni düzenlemelerle oluşturulmuş olan Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği kullanılmıştır. Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği 31 maddeden ve iki paralel formdan oluşmaktadır. Ölçeğin her bir maddesindeki ‘a’ seçeneği ergenlerin kurban olma deneyimlerini ölçerken, ‘b’ seçeneği zorba olma deneyimlerini ölçmektedir. Bir başka ifadeyle zorba-kurban ölçeği puanlamasında iki ayrı puan türü bulunmaktadır. Örneğin bir öğrencinin zorbalık puanı 35 iken aynı öğrencinin kurban olma puanı 37 olabilir. Dolayısıyla puanların yüksek ya da düşük olmasına göre bir öğrenci kurban ya da zorba olarak sınıflandırılması yerine, öğrencinin hem zorba hem de kurban puanı ayrı ayrı verilmektedir.

Geleneksel Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeğinin hem zorba hemde kurban formundaki alt boyutların belirlenmesi amacıyla faktör analizi ve temel bileşenler analizi yapılmıştır. Promax rotasyon türü ile yapılan temel bileşenler analizi sonucunda kurban formunda toplam değişimin % 51.52’sini açıklayan ve özdeğeri, zorba formu 1’in üzerinde olan sözel, ilişkisel, fiziksel, kişisel eşyaya saldırı, sosyal dışlama ve korkutma/sindirme olmak üzere altı faktör belirlenmiştir. Ölçeğin kurban formunun güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Kurban formunun genel iç tutarlılık katsayısı .90’dır. Elde edilen faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla sözel zorbalığa maruz kalma için .81, ilişkisel zorbalığa maruz kalma için .85, fiziksel zorbalığa maruz kalma için .75, kişisel eşyalara saldırı için .74, sosyal dışlama yoluyla zorbalığa maruz kalma için .63, korkutma /sindirme için .69’dur. Geleneksel Akran Zorbalığını Belirleme Ölçeğinin zorba formu için promax rotasyonu ile yapılan temel bileşenler analizi sonucunda toplam değişimin % 53.6’sını açıklayan ve özdeğeri 1’in üzerinde olan sözel, ilişkisel, fiziksel, kişisel eşyaya saldırı, sosyal dışlama ve korkutma/sindirme olmak üzere altı faktör belirlenmiştir. Ölçeğin zorba formunun güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak elde edilmiştir. Zorba formunun genel iç tutarlılık katsayısı .91’dir. Elde edilen faktörlerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla sözel zorbalık için .76, ilişkisel zorbalık için .73, fiziksel zorbalık için .79, kişisel eşyalara saldırı için .73, sosyal dışlama yoluyla zorbalık için .67, korkutma /sindirme için .76’dır (Burnukara, 2009).

Verilerin Analizi

Ölçek puanlarının bir takım demografik özelliklere göre ilişkinin belirlenebilmesi için ikili gruplarda t-testi, ikiden fazla bağımsız gruplar için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Yapılan analizler sonucunda bazı değişkenlerin bazı boyutlarda bağımlı değişkene ilişkin varyanslarda her bir grup için eşit olmadığı görülmüştür. Bu nedenle varyansları

homojen olmadığı durumlarda, ortalamalar arası karşılaştırmaları yapmak için ANOVA testinde ortalamalar arası karşılaştırmaları yapmak için “Brown-Forsythe” testi yapılmış ve bu test sonucunda elde edilen “F” değerleri kullanılmıştır (Antalyalı, 2008). ANOVA testi sonucunda anlamlı farkın belirlendiği gruplarda, farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testleri kullanılmıştır. Grup varyanslarının eşit dağıldığı durumlarda, ortalama puanların çoklu karşılaştırılmasında “Tukey” testi, grup varyanslarının eşit olmadığı durumlarda ise “Dunnet-C” testi kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 49). Verilerin analizinde bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ne derece etkili olduğunu gösteren etki büyüklüğü değerleri de incelenmiştir. İki grup ortalaması arasındaki farkın hesaplandığı istatistiksel yöntemler için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen’s d formülü kullanılmıştır. Hesaplamalar sonucunda elde edilen Cohen’s d değeri <.20 küçük; .20 <.50 orta ve .50 <.80 ise büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanmıştır. İki den fazla grubun karşılaştırılmasında etki büyüklüğünün hesaplanması için Omega kare (Ω^2) yöntemi kullanılmıştır. Omega kare için etki büyüklükleri .01 küçük, .06 orta, .14 büyük etki olarak yorumlanmalıdır (Kirk, 1996; Akt. Field, 2009). Ortalamalar arası farkların önem dereceleri test edilirken tüm analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ alınmıştır. Araştırmada tüm çözümlenmeler SPSS paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Cinsiyet ve Zorbalık

Öğrencilerin geleneksel akran zorbalığı ölçeğinden almış oldukları puanların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Cinsiyete göre zorba-kurban olma puanlarına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{x}	Ss	t	p	Cohen’s d
Zorba	Kız	211	37.17	9.22	-2.66	.008*	.26
	Erkek	218	40.47	15.66			
Kurban	Kız	211	45.62	15.39	1.59	.290	
	Erkek	218	44.17	12.82			

* $p < .05$

Tablo 1’de görüldüğü gibi, erkeklerin geleneksel akran zorbalığı ölçeği zorbalık yapma puan ortalaması $\bar{x} = 40.47$, $Ss = 15.66$ iken, kızların geleneksel akran zorbalığı ölçeği zorbalık yapma puan ortalaması $\bar{x} = 37.17$, $Ss = 9.22$ ’dir. Ortalamalar arasında gözlenen bu farkın manidarlığı t-testi ile sınanmış ve t değerinin -2.66 olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu farka ilişkin etki büyüklüğü incelendiğinde (Cohen’s d = .26) cinsiyet değişkeni için düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Kızların akran zorbalığı ölçeği kurban olma puan ortalaması $\bar{x} = 45.62$, $Ss = 15.39$ iken,

erkeklerin geleneksel akran zorbalığı ölçeği kurban olma puan ortalaması $\bar{x} = 44.17$, $Ss = 12.89$ 'dır. Ortalamalar arasında gözlenen bu farkın manidarlığı t-testi ile sınanmış ve t değerinin 1.59 olduğu görülmüş ve bu farkın anlamlı olmadığı ($p < .290$) bulunmuştur. Bu bulgu erkeklerin kızlara nazaran daha fazla zorbalık yaptıklarını, cinsiyet değişkeninin zorba olmayı etkilerken kurban olmayı etkilemediğini gösterir niteliktedir.

Sınıf Düzeyi ve Zorbalık

Öğrencilerin geleneksel akran zorbalığı ölçeğinden almış oldukları puanların sınıf düzeylerine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Sınıf düzeylerine göre zorba-kurban düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analiz sonuçları

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	\bar{x}	Ss	F	p	Omega squared (ω^2)
Zorba	6. Sınıf	134	40.47	17.78	1.31	.26	-
	7. Sınıf	139	38.80	11.34			
	8. Sınıf	156	37.49	8.75			
Kurban	6. Sınıf	134	43.46	12.10	1.85	.15	-
	7. Sınıf	139	46.38	14.56			
	8. Sınıf	156	44.77	15.30			

$p < .05$

Tablo 2'de görüldüğü gibi, 6. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı ölçeği zorbalık yapma puan ortalaması $\bar{x} = 40.47$, $Ss = 17.78$, 7. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma puan ortalaması $\bar{x} = 38.80$, $Ss = 11.34$ ve 8. sınıf öğrencilerinin zorbalık yapma puan ortalaması $\bar{x} = 37.49$, $Ss = 8.75$ 'tir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin zorbalık yapma davranış puan ortalamasının düştüğü görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2-426) = 1.819$, $p > .05$]. 6. sınıf öğrencilerinin akran zorbalığı ölçeği kurban olma puan ortalaması $\bar{x} = 43.46$, $Ss = 12.10$, 7. sınıf öğrencilerinin kurban olma puan ortalaması $\bar{x} = 46.38$, $Ss = 14.56$ ve 8. sınıf öğrencilerinin kurban olma puan ortalaması $\bar{x} = 44.77$, $Ss = 15.30$ 'dur. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(2-426) = 1.462$, $p > .05$]. Bu bulgular sınıf düzeyi değişkeninin hem zorbalık yapma hem de kurban olma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Okul ve Çevresinde Yaşanan Şiddet Olayları ve Zorbalık

Öğrencilerin geleneksel akran zorbalığı ölçeğinden almış oldukları puanların okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayları değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayla değişkenine göre zorba-kurban düzeylerine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayları	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark	Omega squared (ω^2)
Zorba	Hiçbir zaman	263	37.19	11.67	4.347	.015	1-2*	.021
	Ayda bir kez	117	41.29	13.55				
	Ayda birden çok	49	41.91	16.73				
Kurban	Hiçbir zaman	263	42.47	11.76	8.357	.000	1-2*	.041
	Ayda bir kez	117	49.01	17.17				
	Ayda birden çok	49	47.93	15.32				

*p<.05

Tablo 3'de görüldüğü gibi, okul ve çevresinde yaşanan şiddet olaylarının ayda birden çok olduğunu belirten öğrencilerin akran zorbalığı ölçeği zorbalık yapma puan ortalaması $\bar{x} = 41.91$, Ss = 16.73 ile en yüksek iken olayların hiç olmadığını belirten öğrencilerin zorbalık yapma puan ortalaması $\bar{x} = 37.19$, Ss = 11.67 ile en düşük puan ortalamasına sahiptir. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2,465)} = 4.347$, $p < .05$]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmış ve okul ve çevresinde yaşanan şiddet olaylarının hiçbir zaman olması ve ayda birden çok yaşandığı gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin zorba puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde ($\omega^2 = .021$) düşük düzeyde etki büyüklüğü olduğu görülmektedir. Okul ve çevresinde yaşanan şiddet olaylarının ayda bir kez olduğunu belirten öğrencilerin kurban olma puan ortalaması $\bar{x} = 49.01$, Ss = 17.17 ile en yüksek iken olayların hiç olmadığını belirten öğrencilerin kurban olma puan ortalaması $\bar{x} = 42.47$, Ss = 11.76 ile en düşük puan ortalamasına sahiptir. Ortalamalar arasındaki farkı test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2,465)} = 8.357$, $p < .05$]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey Testi yapılmış ve okul ve çevresinde yaşanan şiddet olaylarının hiçbir zaman olması ile ayda birden çok yaşandığı gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerinin zorba puanlarındaki bu farka ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde ($\omega^2 = .041$) orta düzeyde etki büyüklüğü

olduğu görülmektedir. Bu bulgular, okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayları değişkeninin hem zorba olmayı hem de kurban olmayı gösterir niteliktedir.

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen ortaokul öğrencilerinin cinsiyeti ve okul ve çevresinde yaşanan şiddet olayları değişkeni zorbalık yapma düzeylerini etkilerken, sınıf düzeyi değişkeni öğrencilerin zorbalık yapma düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Ayrıca araştırmaya dahil edilen öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri kurban olma (zorbalığa uğrama) düzeylerini etkilemezken, okul ve çevresinde yaşanan şiddet olaylarının öğrencilerin kurban olma düzeylerini etkilediği görülmüştür. Elde edilen bu bulgular başka araştırmalarda elde edilen bulgularla birlikte ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin zorbalık yapma ve zorbalığa uğrama düzeyleri cinsiyet bakımından karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin zorbalık davranış puan ortalamaları kız öğrencilerin zorbalık davranış puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırma sonucuna göre, cinsiyet değişkeni zorba olmayı etkilerken kurban olmayı etkilememektedir. Bu bulgu Bektaş'ın (2007) cinsiyetin kurban olmayı yordamadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda elde edilen bulgular erkeklerin kızlardan daha çok zorbalık ve kurban olma olaylarına karıştığı yönündedir (Alper, 2008; Beane, 2008; Bosworth, Espelage ve Simon, 1999; Bilgiç, 2007; Coşkun, 2008; Frisen, Jonsson ve Persson, 2007; Harris, 2009; Kaltiala-Heino ve diğ.,2000; Veenstra ve diğ, 2005). Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgunun cinsiyet rolleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Özellikle kız çocukların yetiştirilmesi sürecinde ebeveynleri tarafından daha boyun eğici ve daha itaatkar yetiştirilmesi, bunun yanında erkek çocukların ise erkek egemen toplumda daha saldırgan ve başat yetiştirilmesi ile bu durumun ilgili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın sınıf değişkenine göre bulguları incelendiğinde, öğrencilerin zorbalık yapma ve kurban olma düzeylerinde sınıf değişkenine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Ancak araştırma sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin daha çok zorbalık yaptığı, 7. sınıf öğrencilerinin ise daha çok kurban olduğu görülmektedir. 6. sınıf öğrencileri 7. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden yaşça daha küçüktür. Bu bulgu genellikle küçük yaş gruplarında zorbalık yapma oranı daha yüksektir ve yaşın ilerlemesiyle zorbalık yapma davranışında azalma olmaktadır bilgisiyle açıklanabilir (Boulton ve Underwood 1992; Hoover, Oliver ve Hazler, 1992). Dolayısıyla yaşın ilerlemesiyle birlikte öğrencilerin duygu ve düşüncelerini zorbalık gibi saldırganlık içeren davranışlarla ifade etme yerine daha kabul edilebilir şekilde ifade etmeyi öğrenmiş olabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca yaşın ilerlemesiyle birlikte içinde yaşanılan sosyal ortamın da etkisiyle öğrenciler kendi duygu ve davranışlarını nasıl kontrol edebileceklerini de öğrenebilmektedirler. Öğrenciler aralarında yaşadıkları çatışmalarda ya da yaşadıkları problem durumlarında isteklerini, ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini zorbalık gibi saldırgan bir biçimde ifade etmek yerine, zaman içerisinde yaşlarının büyümesi ve sosyal ortamında etkisiyle daha çok kabul gören farklı yolları kullanarak çözmeyi öğrendikleri düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgu diğer araştırma bulgularıyla (Alper, 2008; Bosworth, Espelage ve Simon, 1999; Dölek, 2002; Yurtal ve Cenkseven, 2007) paralellik göstermektedir. Craig'e (1998) göre yaş ilerledikçe hem zorbalık hem de kurban olma düzeyinde azalma olmaktadır.

Araştırmada öğrencilerinin okul ve okul çevresinde yaşanan şiddet olayları değişkeninin hem zorba olmalarını hem de kurban olmalarını etkilediği görülmüştür. Bir ayda birden çok olayın yaşandığı okul ve çevrelerinde zorba olma davranış puan ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Yine ayda bir kez olayın yaşandığı okul ve çevrelerinde kurban olma davranış puan ortalamalarının diğerlerinden yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla zorbalık davranışının sosyal öğrenme yoluyla öğrenilebildiği ve şiddet olaylarının sık yaşandığı yerlerde ayakta kalmanın bir yöntemi olarak boyun eğmenin ve zorbalığın kullanıldığı düşünülmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgu bireyin içerisinde bulunduğu yaşam alanındaki olumsuz yaşantıların bireyin davranışları üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Zorbalık hem kurban olanlar hemde zorbalılar için ciddi problemlere yol açabilmektedir. Dolayısıyla zorbalık olaylarının okul ikliminin bozulmasına ve öğrencilerin güvenli bir ortamda öğrenmesinin güçleşmesine yol açacağına, uzun dönemde ise okuldan uzaklaşmaya, psiko-sosyal uyumun bozulmasına ve kurbanlarda kaygı, yalnızlık ve depresyona yol açabileceği düşünülmektedir. Anderman ve Kimweli (1997) öğrencilerin okulların tehlikeli yerler olduğuna yönelik algıları çocuklarda kaygının oluşması, güdülenmenin azalması ve daha fazla şiddet olaylarının yaşanmasına neden olabilir. Çünkü çocuklar okulda şiddet olaylarına tanık olduklarında kendilerini güvende hissetmedikleri için okula yönelik bir korku duygusu geliştirebilirler. Bastion ve Taylor (1991) çalışmalarında okulda zorbalık olaylarının kurbanı olan çocukların, ileriki günlerde de okulda tekrardan kurban olma ve saldırıya uğramaya yönelik bir endişeye kapıldıklarını ve bu iki durum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Boothe, Bradley, Flick, Keough ve Krik (1994) göre öğrencilerin, okulların güvenli ya da tehlikeli yerler olduklarına yönelik algıları ile akademik ortam arasında güçlü bir ilişki vardır. Alan yazın incelendiğinde zorba ve saldırgan davranışların okul çevresi ile ilişkili olduğu görülmüştür. Mooij (1998) zorba ve saldırgan davranışları açıklamada kişisel ve çevresel değişkenlerin okul ve sınıf değişkenlerinden daha önemli olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Kartal ve Bilgin (2008) de zorbalıkla ilgili davranışların kişisel olmaktan daha çok çevresel faktörlerle ilgili olduğuna değinmektedirler. Dolayısıyla bu noktada okulda etkili öğretmen davranışlarının varlığı hem zorbanın davranışlarının güçlenmemesi, hem de kurbanın mağdur olmaması ve ayrıca zorbalık olaylara tanıklık edenlerinde yanlış davranışları model almamaları açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla hem okulda hem de okul çevresinde yaşanan zorbalık olaylarının önlenmesi için programlı çalışmalarının yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Olweus (1993) zorbalığı önleme çalışmalarının birey, okul ve sınıf seviyesinde olmak üzere üç farklı seviyede yapılabileceğini vurgulamaktadır. Whitted ve Dupper (2005) okulda uygulanan zorbalığı önleme programının başarısının okulun gereksinimlerine uygun bir programın ve stratejilerin seçimine bağlı olduğuna değinmektedir. Hazırlanan programın ve stratejilerin içeriği üzerinde önemle durulmalıdır. Öncelikli olarak program ve stratejiler deneysel desteğe sahip olmalıdır. İkinci olarak zorbalığı önlemek için geliştirilen program ve stratejiler hem öğrenciler için zevkli ve anlamlı hem de öğrencilerin gelişimsel düzeyine uygun olmalıdır.

Son olarak her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışmanın en temel sınırlılığı çalışılan gruptur. Ortaokul öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının bazı değişkenler açısından incelendiği bu çalışmadan elde edilen bulgular bu yaş dönemindekilerle sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen bulguların diğer yaş gruplarına genellenmesi uygun olmayacaktır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise çalışmanın eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Mayıs ayı

içerisinde yapılması ve çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin okula devam etmemesi nedeni ile daha büyük bir örnekleme gidilememiş olmasıdır. Ayrıca, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin zorbalık yapma ve kurban olma düzeyleri ise “Geleneksel Akran Zorbalığı Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Ortaokulda okuyan erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok zorbalık olaylarına karıştıkları görülmüştür. Bu nedenle önleyici rehberlik programlarında erkek öğrencilere öncelik verilmesi düşünülebilir. Ayrıca bu amaçla öğrencilerin aktif olarak katılabilecekleri sosyal ve sportif faaliyetlere daha fazla ağırlık verilebilir. Bu sayede öğrenciler hem boş zamanlarını değerlendirebilecekleri güzel bir hobi edinmiş hem de enerjilerini olumlu bir şekilde kullanmış olacaklardır. Öğrencilerinin zorbalık davranışlarını azaltmak için psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları kapsamında gerekli planlamalar yapılmalıdır. Bu okullarda çalışan psikolojik danışmalar, zorbalık eğilimleri yüksek olan öğrencileri sınıf rehber öğretmenleri ile işbirliği yaparak tespit edebilir ve onların problem çözme, çatışma çözme, öfke ve davranış kontrolü, sosyal beceri eğitimi, empatik düşünme becerileri kazanmaları için özellikle grup rehberliği süreçlerinden yararlanabilirler.

Araştırmada elde edilen 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilerden daha zorba olmaları bulgusundan hareketle zorba davranışları engellemeye yönelik yapılacak çalışmaların 6. sınıf düzeyinden başlaması ve daha sonraki sınıflarda ise pekiştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek içinde her okulun zorbalık olaylarına yönelik hazırlayacağı bir programının olması da süreci kolaylaştıracaktır.

Araştırma sonucu okul ve çevresinde yaşanan şiddet olaylarının öğrencilerin hem zorba olmalarını hem de kurban olmalarını etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle zorbalığın yaşandığı okullarda zorbalığı önleme, müdahale etme ve iyileştirmeye yönelik çalışmaların yapılması gereklidir. Dolayısıyla her okulun zorbalığı önlemeye yönelik bir programının olması ve programın ana amacının okulun içinde ve dışındaki zorba- kurban problemlerini mümkün olduğunca azaltmaya çalışmak ve yeni problemlerin oluşmasını önlenmek olmalıdır. Uygulanan programın etkililiği için öğrenci, veli, öğretmen ve okuldaki tüm personelin bu program hakkında bilgi sahibi olmaları ve işbirliği halinde birlikte çalışmalarında oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and schools. *Social Psychology of Education, 7*, 35-54.
- Alikaşifoğlu, M., Erginoz, E., Ercan, O., Uysal, O., Kaymak, D. A ve İter, O. (2004). Violent behavior among Turkish school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health, 14-* (2), 173-177.
- Alper, İ. S. (2008). *İlköğretimde zorbalık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Anderman, E. M., & Kimweli, D. M. (1997). School violence during early adolescence. *Educational Research Association*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410486.pdf>
- Antalyalı, Ö. L. (2008). Varyans analizi (Anova-Manova). In Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS*

- Uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (3. baskı) (131-67). Ankara: Asil Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. ERIC Digest [Online]. Retrieved from <http://npin.org/library/pre1998/n00416/n00416.html>.
- Bastion, L. D., & Taylor, B. M. (1991). School crime: A national crime victimization survey report. *USA Department of Justice, Office of Justice Programs, Bureau of Justice Statistics*, (NCJ-131645). <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/sc.txt>.
- Bektaş, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde okul zorbalığının yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying. Expert advice to help you recognize, prevent and stop bullying before your child gets hurt*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Besag, V. (1995). *Bullies and victims in schools*. Philadelphia: Open University Press.
- Bilgiç, E. (2007). *İlköğretim I. kademedeki görülen zorba davranışlarının sınıf değişkenleri ve atmosferi algulamalarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Björkqvist K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18,117-127.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19- (3), 341-362.
- Boothe, J. E., Bradley, H. L., Flick, M. I., Keough, K. E., & Krik, S. P. (1994). American schools confront violence. *USA Today*, 122(2584), 33-35.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/ victim problems among middle school children. *British Journal Education psychology*, 62(1), 73-87.
- Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Carney, A. G., & Merrell, K. W. (2001). Bullying in schools. *School Psychology International*, 22(3), 364-382.
- Carr, A. (2006). *Prevention: What works with children and adolescents*. New York: Brunner-Routledge.
- Cheminais, R. (2008). *Every child matters a practical guide for teaching assistants*. New York: Routledge.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: PegemA Akademi.
- Coşkun, G. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorbalık eğilimleri ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Person Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Craig, W., Harel- Fisch, Y. H., Grinyald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Morton, B., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescent in 40 countries. *International Journal Public Health*, 54- (2), 216-224.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algulayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çınkır, Ş., ve Karaman-Kepenekçi, M. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.

- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, J. K. (2003) The nature and extend of bullying at school. *Journal of School Health*, 73- (5), 173-181.
- Devoe, J. F., & Chandler, K. (2005). Student report bullying: Results from the 2001 school crime supplement to the national crime victimization survey. *National Center for Education Statistics*. 2005-310. Retrieved from <http://www.nces.ed.gov/pubs2005/2005310.pdf>
- Dölek, N. (2002). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorbacı davranışların incelenmesi ve "zorbalığı önleme tutumu" programının etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eisenberg, E., & Aalsma, C. M. (2005). Bullying and peer victimization: Position paper of the society for adolescent Medicine. *Journal of Adolescent Health*, 36- (1), 88-91.
- Elsa, M., & Rees, J. (2001). At what age are children likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior*, 27, 419-429.
- Englander, E., & Muldowney, A. M. (2007). *Just turn the darn thing off: Understanding cyberbullying*. Bridgewater State Universty: MARC Publications.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Reserach on School bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using spss*. (3th ed.). London: SAGE Publications Inc.
- Fosse, G. K. (2006). *Mental health of psychiatric outpatients bullied in childhood*. Unpublished doctoral dissertation, University of Norwegian: Trondheim. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:123668/FULLTEXT01.pdf>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw Hill.
- Frisen, A., Jonsson, A. K., & Persson, C. (2007). Adolescents' perception of bullying: who is the victim? who is the bully? what can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 750- 761.
- Glew, G., Rivava, F., & Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children. *Pediatrics in Review*, 21, 183-190.
- Harris, M. J. (2009). *Bullying, rejection and peer victimization*. New York: Springer Publishing Company.
- Haynie, D. L., Nansel, T. R., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the midwestern USA. *School Psychology International*. 13, 15-16.
- Kartal, H., ve Bilgin, A. (2007) İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3, 207-227.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2008). Öğrenci, veli ve öğretmen gözüyle ilköğretim okullarında yaşanan zorbalık. *İlköğretim Online*, 7 (2), 485-495.
- Kaltiala-Heino R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). A Bullying at school- an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*. 23(6), 661-674.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*(- (2)), 102–110.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S., Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect, 22*, 705-719.
- Mooji, T. (1998). Pupil-class determinants of aggressive and victim behaviour in pupils. *The British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 373-385.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among us youth: prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 16*, 2094-2100.
- Natvig, K. G., Albretsken, G., & Qvargnstorm, J. (2001). Psychosomatic symptoms among victims of school Bullying. *Journal of Health Psychology, 4*, 365 -377.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22*,437-452.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim Problems Among School Children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In R. D. Pepler & K. Rubin (Ed.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school-what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell.
- O'Shea, H. K. (2004). *Assesment of aggression in children: an exploration of self and peer report methods*. Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, San Diego. Ebsco.
- Özkan, Y., ve Çiftci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *Elementary Education Online, 9*(2), 576-586.
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal 37* (3),699-725.
- Pişkin, M. (2003). *Okullarımızda yaygın bir sorun: Akran zorbalığı*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri, 9-11 Temmuz, Malatya.
- Rigby, K. (2003). *Stop the bullying: A handbook for schools*. Australia: Australian Council for Educational Reserach Ltd.
- Rigby, K. (2007). *Bullying in schools and what to do about it*. Australia: Australian Council for Educational Reserach.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1993). Dimensions of interpersonal relating among Australian school children and their implications for psychological well-being. *Journal of Social Psychology, 133*(1), 33-42.
- Richter, L., Palmay, I., & Wet, D. (2000). The transmission of violence in schools: Birth to Ten children's experiences of bullying. *Urban Health and Development Bulletin, 3*(- (3)), 19-22.
- Sansone, R. A., & Sansone, L. A. (2008). Bully victims: Psychological and somatic aftermaths. *Psychiatry, 5*(6), 62–64.
- Satan, A. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin zorba davranış eğilimlerinin okul türü ve bazı sosyo-demografik değişkenler ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchan, J., Singer, M. M., & Van Der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 22*, 379-394.

- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools*, 27 (2), 101-110.
- Sweeting, H., & West, P. (2001) Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11, *Research Papers in Education*, 16 (3), 225-46.
- Totan, T. (2008). *Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2008). *Why school antibullying programs don't work*. ABD: The Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Whitted, K. S., & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children and Schools*, 27(3), 167-175.
- Whitney, I., & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92, 673-696.
- Veenstra, R., Linderberg, S., Oldehinkel, A. J., Winter, A. F., Verhulst, F., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682.
- Yıldırım, S. (2001). *The relationships of bullying, family environment and popularity*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28- (3), 1-13.

İletişim/Correspondence

Nilgün ÖZTÜRK
Milli Eğitim Bakanlığı,
nozturk78@myinet.com

Abdullah ATLI
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Malatya –TÜRKİYE
abdullah.atli@inonu.edu.tr



Analyzing Teachers' Attitudes towards Democracy in Terms of Some Variables

Faysal ÖZDAŞ

Abdurrahman EKİNCİ

Mardin Artuklu University Faculty of Letters

Recep Bindak

Gaziantep University Faculty of Education

Abstract

The main aim of this research is to determine teachers' attitudes towards democracy in high schools and investigate whether these attitudes levels differ or not, according their genders, length of service, graduation and educational status. The research has been conducted among 234 teachers in high schools in Diyarbakır in the 2010 – 2011 educational year. The Attitude Scale toward Democracy and a personal collection form were used as a data collection tool. When these averages related to positive expressions are evaluated, it is possible to say that teachers' attitudes related to democracy were generally positive in a high rate. In the obtained results, it has been found out that female teachers and teachers who have longer service have more positive attitudes towards democracy than others.

Keywords: *Democracy, attitude towards democracy, secondary school teachers.*

EXTENDED SUMMARY

Introduction

Education is the most prominent factor that determines the attribute and quality level of democracy, which is regarded as a life style, in social life. Democratic consciousness and behaviors in social life are closely related to the quality of education. In this respect, the education of democracy and democratic operating of educational institutions are some of the most important functions of education in terms of the individual and social processes. The aim of democratic education for individuals is bearing and adopting the present differences, having a pluralist understanding, and behaving in this respect. Teachers are the most important element in educating individuals to have the perception of democracy and to be the initiators in this respect. This is because one of the basic conditions of democratic education, which is determinant in bringing up the citizens bearing the qualities mentioned before, is to train teachers who adopt the democratic culture. It is impossible to expect for democracy to be a life style in classrooms where teachers do not adopt a democratic culture.

In today's world, one of the foremost problems is to teach the democratic attitudes and behaviors to individuals and make them to be adopted by them. Families are one of social institutions that make individuals gain democratic attitudes and behaviors and when it is taken into account that families in traditional societies mostly have authoritarian attitudes, it is likely to say that the duties and responsibilities of schools increase even more (Gömleksiz & Kan, 2008). In this regard, teachers' attitudes, perceptions, and approaches related to democracy have been a determinative factor for the future of democratic culture in the society. For that reason, investigating the kind of attitudes teachers have towards democracy has been a primary starting point of this research.

Purpose of the Study

The main aim of this research is to determine teachers' attitudes towards democracy in high schools and investigate whether these attitudes levels differ or not, according their genders, length of service, graduation and educational status.

METHOD

In this study, the data related to the attitudes of the sample teachers towards democracy are analyzed and described. The research was conducted in high schools in the center of Diyarbakir in the 2010 – 2011 educational year. The data collection tool was applied to 234 teachers chosen randomly from 17 schools in the center towns of Diyarbakir.

The scale "The Attitude Scale toward Democracy" (ASTD) that was developed by Oral (2008) was used in research to measure teachers' attitudes concerning democracy. ASTD is a Likert scale that has five points, and it is answered as 1 being "strongly disagreed" and 5 being "strongly agreed" and it consists of 27 items- seven of them being negative. The scale is graded to define high point positive attitudes towards democracy. The scale was reported as 0.90 Cronbach Alpha's Coefficient of Internal Consistency in the studies of validity and reliability that has been carried out.

Arithmetic mean, standard deviation, independent groups' *t* test and one-way variance analysis have been used in analyzing the data, and level of significance has been taken as 0.5.

FINDINGS & DISCUSSION

When the teachers' attitude points concerning those clauses, which include positive expressions corresponding to democracy, are investigated it was observed that while the expression "I believe that democracy is the most suitable governing type for modern life" had the highest average, "Democracy is difficult to implement in non-developed countries" had the lowest average. When these averages related to positive expressions are evaluated, it is possible to say that teachers' attitudes related to democracy were generally positive in a high rate. However, when their attitude points pertaining to those expressions that are arranged as negative are investigated, it is seen that "Democracy is a utopian" had the highest average and "I find the discussions about democracy as unnecessary" had the lowest average.

Teachers' attitudes related to democracy were investigated in terms of the variables such as gender, seniority, whether they are graduated from Teaching Faculty or not, and their education levels. In the research, in terms of gender, female teachers' attitudes concerning democracy were found to be substantially higher than those of the male teachers. While, in some research, it had been found that there is not a considerable difference between male and female teachers' democratic attitudes (Koç, 2008; Yalçın, 2007; Yalçın & Durmuş, 2009), some researchers such as (Genç & Kafalat, 2007; Kesici, 2008; Taçman, 2006; Topper, 2007) found a considerable difference. The main reason for this dilemma might be due to the difference of respondent group.

A significant difference was found between teachers' attitudes concerning democracy in terms of length of service as well. It was found that the average attitude points concerning democracy of those who have 21 years and more service are considerably higher than of those who have 1-5 years service. When the literature was analyzed, a considerable difference was found between teachers' attitudes who have different lengths of service. In some research, an important relationship was established between teachers' democratic attitude and professional seniority (Taçman, 2006; Topper, 2007). While in other research a considerable attitude difference was not found (Gözütok, 1995; Koç, 2008; Yalçın, 2007).

It was observed that teachers' graduated faculties and graduate education were not a distinctive factor in their attitudes concerning democracy. In literature, it is possible to find some research which supports the differences that are obtained and some that doesn't support it. In this regard, in order to obtain more reliable results, conducting a qualitative and meta-analysis based on obtained findings is necessary. By this method, finding the level of view difference would presumably present important results.

Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Faysal ÖZDAŞ
Abdurrahman EKİNCİ
Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

Recep Bindak
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarını cinsiyetlerine, kıdem yılına, mezun oldukları bölüme ve eğitim durumlarına göre incelemektir. Çalışmanın örneklemini, 2010-2011 öğretim yılında Diyarbakır merkezdeki genel liselerde görev yapan 234 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Demokrasiye Yönelik Tutum Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak demokratik tutumlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca bayan öğretmenlerin ve mesleki kademi yüksek olan öğretmenlerin demokrasiye yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Demokrasi, demokrasiye yönelik tutum, ortaöğretim öğretmenleri.

GİRİŞ

Demokrasi, günümüz toplumlarında bir yaşam biçimi olarak kabul görmektedir. Akbari (2008), günümüz dünyasında daha fazla talep edilen özgürlük ve yönetime katılma taleplerinin imkân bulduğu bir sistem olan demokrasinin, dört temel bileşeni olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, özgür ve adil seçimler yoluyla yönetimde söz sahibi olma, bireylerin bir vatandaş olarak sivil toplum ve politik yaşamda rol alması, insan haklarına saygı ve hukukun üstünlüğü olarak ifade edilebilir. Farklılıkların bir arada ve birbirine baskı kurmadan yaşamasını hedef alan demokrasinin yerleşmesinde eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Dewey'e (1966) göre, söz konusu olan demokrasi ise eğitim süreci ve yapılanmalarının da demokratik olması bir zorunluluktur. Bu bakımdan, söz konusu yaşam biçiminin, yani demokratik ilkelerin eğitim sürecinde öğretilmesi ve uygulanması oldukça önem taşımaktadır (Kıncal, 2009).

Demokratik tutumun fırsat ve imkân eşitliği, özgürlük, düzen ve yasalar çerçevesinde genel bir hayat tarzı olarak algılanması önemlidir. Aksi takdirde toplum ya da bireylerin adalet duyguları zedelenecektir. Demokratik düzenlerde bireylerin adalet duygusu, özgürlük ve eşitliğe dair algıları öncelikle eğitim kurumları vasıtasıyla yaşantıya dönüştürülüp kazandırılabilir (Genç, 2006). Bu doğrultuda, demokratik

eğitime vurgu yapan Cunat (1996) demokratik bir eğitim sürecini öğrenen bir toplumu inşa etmede en canlı ve dinamik yapı olarak değerlendirmektedir. Bu bakımdan siyasal ve toplumsal yaşamda demokrasi kültürünün gelişmesi ancak demokratik temele dayalı bir eğitim sistemi ve öğrencilere demokrasi kültürünü aşılaiıcı davranışların kazandırılması ile mümkün olabilmektedir. Toplumun demokrasi kültürüne dayalı olma özelliğini belirleyen en temel etkenlerden biri demokrasi bilincini edinmiş bireylerin toplumdaki oranıdır.

Bireyin kişilik yapısı ile toplumsal değişme arasında önemli bir ilişki vardır. Durum bu şekilde düşünüldüğünde demokrasiye ilişkin bireylerin tutum, düşünce, inanç ve davranışlarının niteliği ile o ülkenin sahip olduğu demokrasi seviyesi birbirleri ile doğru orantılıdır (Toktok, 2010). Zira toplum, bireylerden müteşekkildir ve bireyin demokrasiye ilişkin tutum, algı ve davranışları değişmeden toplumsal bağlamda demokratik uygulamalarda değişimi beklemek mümkün değildir. Bu bakımdan toplumsal dönüşümü gerçekleştirecek ve demokrasiye ilişkin nitelikleri güçlendirecek en önemli kurum eğitimidir. Çünkü, öğretmen-öğrenci ilişkileri, eğitsel etkinlikler, öğrencinin birey olarak görülmesi durumu, birlikte çalışma, karşılıklı saygı, hoş görü, kişiliğe değer verme, demokrasi ilke ve kuralları ile insan haklarının yaşatılarak öğrenildiği sistem, eğitimidir. Print, Ornstrom ve Nielsen (2002), de okulu demokratik eğitim süreçlerine dayalı olarak bireylere demokratik tutum ve davranışlar kazandıracak yegane kurum olarak görmektedir. Bu bakımdan demokratik eğitim ve eğitim kurumlarının demokratik işleyişi, eğitimin bireysel ve sosyal işlevleri bakımından da oldukça önemli yere sahiptir.

Demokratik eğitimin amacı, bireyin içinde bulunduğu durumu sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, demokrasinin kuralları ile uygulamalarını derinlemesine bilen yurttaşların yetiştirilmesini sağlamaktır (Yalçın-Durmuş, Demirtaş, 2009). Pike (2008) göre, demokratik toplumun önemli bileşenlerinden biri vatandaşların demokratik tutum ve davranışlara sahip olacak nitelikte yetiştirilmesidir. Söz konusu nitelikte yurttaş yetiştirilmesinde belirleyici olan demokratik eğitimin temel şartlarından biri ise, demokrasi kültürünü benimsemiş öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Demokrasi kültürü ile yetişmemiş ya da bu kültürü içselleştirmemiş öğretmenlerin görev yaptığı sınıflarda ve okullarda demokrasinin bir yaşam tarzı haline gelmesi beklenemez (Okutan, 2010).

Toplumsal bir sistem olarak eğitimin birçok ögesi bulunmaktadır. Bu ögeler içinde en temel olanı öğretmendir. Eğitimin kalitesi ve niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu açıdan değerlendirildiğinde eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin iyi bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir (Şişman ve Acat, 2003). Öğretmenlerin rolü, toplumların gelişmesinde ve eğitim sisteminde çok önemli bir yere sahiptir. Günümüzde özellikle öğretmenin model olma ve liderlik rolleri öne çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, demokratik eğitim ve anlayışla yetiştirilmeleri büyük bir önem arz etmektedir (Akbaşlı, Yanpar-Yelken ve Sünbül, 2010).

Bu amaçla Türkiye eğitim sisteminde bireylerin daha erken yaşlarda demokratik tutuma sahip olmaları için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan biri de okul meclislerdir. Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi'nin 5. maddesinde bu projenin amacı şu şekilde belirlenmiştir: "Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoş görü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesi; öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği

benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır” (MEB, 2006).

Çalışmanın amacına ulaşmasında ilgili yönerge doğrultusunda gerekli iş ve işlemleri yürüten okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Bu bakımdan özellikle öğrencilerle doğrudan muhatap olan, tutum, tavır ve uygulamaları ile öğrenciler üzerinde etkili olan öğretmenlerin demokratik bir kültür ve anlayışa sahip olmaları önem taşımaktadır. Zira, öğrencilerin nitelikli yetişmesi, eğitimcilerin kalitesine bağlıdır (Semerci, 2003). Öğretmen, öğrenci için model bir kişiliktir. Araştırma sonuçları da öğretmenlerin davranışlarının önemli ölçüde öğrenci davranışlarına yansıdığını göstermektedir (Kahne ve Westheimer, 2003; Tuncel ve Balcı, 2015). İyi bir öğretmen, yeri geldiğinde öğrencinin gözünde anne babası dâhil herkesten daha kıymetli olabilmektedir. Bu yönüyle öğretmen, öğrenci üzerinde derin bir eğitsel etkiye sahiptir (Başaran, 1996).

Günümüz dünyasının öncelikli sorun alanlarından biri demokratik tutum ve davranışların bireylere öğretilmesi ve benimsetilmesidir. Bireylere demokratik tutum ve davranışları kazandıran sosyal kurumlardan biri olan ailenin, çoğu zaman otoriter tutuma sahip olması göz önüne alındığında, okullara düşen görev ve sorumlulukların daha da arttığını söylemek mümkündür (Davis, 2003; Gömleksiz ve Kan, 2008). Pajares (1992) öğretmenlerin algıları, tutumları ve inançlarının sınıflardaki davranışlarını belirlediğini ve karar alma süreçleri üzerinde de doğrudan etkili olduğunu vurgulamaktadır. Bununla ilişkili olarak, öğretmenlerin sınıf içerisindeki tutum ve davranışları da öğrencilerin demokratik tavırları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Samancı, 2010). Yalçın-Durmuş ve Demirtaş (2009) yaptıkları araştırmada, ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler, öğretmenlerinin demokratik davranışlarını yeterli düzeyde görmemektedirler. Oswald ve Engelbrecht (2004) de yapılan araştırma sonuçlarının eğitimcilerin demokratik değerleri yeterince içselleştiremediklerini, bu nedenle sınıflarda ve okullarda arzulan değişimi gerçekleştirmede etkili bir aktör olmadıklarını vurgulamaktadır. Çünkü, değişimin aktörü olmak öncelikle kuşatıcı, model olarak kabul gören bir tutum ve davranışı gerektirmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumları, algıları ve yaklaşımları toplumsal açıdan demokrasi kültürünün geleceğini de belirleyici bir husustur.

Öğretmenin tutumu, öğretmenin bir duruma, eşyaya ya da insana tepki göstermeye hazır olması, öğrencilerini etkilemesi şeklinde tanımlanmıştır (Senemoğlu, 2011; Hesapçıoğlu, 2011). Tutumlar, en önemli kişilik özellikleri arasında yer almaktadır. Belirli bir durumda özel bir tercihe dönük olan tutumlar, duyuşsal alan özelliği olarak da görülmekte ve tutumların duyuşsal özellikleri vurgulanmaktadır (Senemoğlu, 2011). Bu bakımdan toplumsal açıdan demokrasi kültürünün mevcut ve gelecekteki durumuna da ışık tutabilecek olan öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının belirlenmesi önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çerçevede araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarını cinsiyetlerine, kıdem yılına, mezun oldukları bölüme ve eğitim durumlarına göre incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumları a) cinsiyet, b) mesleki kıdem, c) mezuniyet ve d) öğrenim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırma, konu ile ilgili literatür taraması ve örneklemeden toplanan verilerin nicel çözümlemesine dayalı betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2008) göre betimsel araştırmalar, var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı ve araştırma kapsamında veri toplanan kişilerin mevcut koşulları içerisinde tanımlanmaya çalışıldığı araştırmalardır. Bu bakımdan, bu çalışmada örnekleme alınan öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarına dair veriler analiz edilerek betimlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezindeki genel liselerde çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem ise, Diyarbakır merkez ilçelerinde (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) bulunan, 17 farklı okulda görev yapan ve rastgele belirlenen 248 öğretmenden oluşmaktadır. Yönergeye uygun doldurulmayan veri toplama araçları ayıklandıktan sonra, geriye kalan 234 veri toplama aracından elde edilen verilere dayalı olarak analizler yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Oral (2008) tarafından geliştirilen Demokrasiye Yönelik Tutum Ölçeği [DYTÖ] kullanılmıştır. DYTÖ 5'li Likert tipi bir ölçek olup 7'si olumsuz toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Cevaplayıcı tepkileri 1“kesinlikle katılmıyorum” ve 5 “kesinlikle katılıyorum” aralığında 5 dereceli olarak, yüksek puan demokrasiye yönelik olumlu tutumu ifade edecek şekilde puanlanmaktadır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin birbirleriyle ve toplam ölçekle pozitif korelasyon gösteren dört faktörden oluştuğu ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.90 olduğu rapor edilmiştir. Demokrasiye Yönelik Tutum Ölçeği'nin faktör isimleri, örnek maddeler ve cronbach alfa katsayıları şöyledir; Demokrasiye Eğilim (“Demokrasi eğitiminin ağırlıklı olduğu bir programdan mezun olmak isterim”) 0.84, Demokrasiye Bağlılık (“Demokrasinin olmadığı bir yaşam düşünemiyorum”) 0.81, Demokrasi Niteliklerini benimseme (“Demokrasi hak, özgürlük ve adaleti sağlayan bir yönetim biçimidir”) 0.84 ve Demokrasiye Olumsuz Bakış (“Demokrasi elit tabakanın yönetimidir”) 0.75. Dört faktörün açıkladığı varyans oranı ise %63.4 olarak tespit edilmiştir (Oral, 2008). Bu çalışmada ölçeğin bütünü ve alt faktörler için 234 veri ile hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutum puanları DYTÖ toplam puanının madde sayısına bölünmesi ile elde edilmiş ve çalışmada söz konusu puan, bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma,

bağımsız gruplar *t*-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin kişisel değişken kategorilerine ait frekanslar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1
Araştırmanın Örneklemini Oluşturan Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans	%
Cinsiyet	Bayan	69	29.5
	Erkek	165	70.5
Kıdem Yılı	1-5 yıl	56	23.9
	6- 10	80	34.2
	11-15	59	25.2
	16-20	18	7.7
	21 ve üstü	21	9.0
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	157	67.1
	Diğerleri	77	32.9
Eğitim Durumu	Lisans	202	86.3
	Lisansüstü	32	13.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların %29.5’i kadın iken; %70.5’i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların %67.1’i eğitim fakültesi mezunu, %32.9’u diğer fakülte mezunlarından oluşmaktadır. Lisans mezunu oranı ise %86.3; lisansüstü mezunu öğretmen oranı %13.7 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde öncelikle kişisel bilgilere ilişkin bulgular, daha sonra öğretmenlerin demokrasi tutumlarına ilişkin görüşleri analiz edilmiştir.

Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarına Dair Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarına dair genel ortalamalar ve demokratik tutum ölçeğinin alt faktörler bazında birbirleri ile korelasyonlarına dair bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin olumlu ifadeler içeren maddelere yönelik tutum puanları incelendiğinde en yüksek düzeyde ($\bar{x}= 4.77$) “Çağdaş yaşam için demokrasinin iyi bir yönetim biçimi olduğuna inanırım” yargısına yönelik olarak gerçekleşirken; en düşük ortalamanın ($\bar{x}=3.84$) “az gelişmiş ülkelerde demokrasinin uygulanması zordur” yargısına yönelik olarak gerçekleştiği görülmektedir.

Tablo 2
Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarına Dair Genel Bulgular

No	Maddeler	Ort.	S
1	Çağdaş yaşam için demokrasinin iyi bir yönetim biçimi olduğuna inanırım.	4.77	.461
2	Demokrasinin çağdaş insanın yaşamını kolaylaştırdığına inanırım	4.72	.501
3	Demokrasinin gerçekten insan özgürlüğüne hizmet eden bir yönetim biçimi olduğuna inanırım.	4.67	.599
4	Demokrasinin olmadığı bir yaşam düşünemiyorum	4.45	.833
5	Başkalarına demokrasinin gerekliliğine ilişkin fikirlerimi söylerim	4.33	.792
6	Demokrasi ile ilgili tartışmaları gereksiz bulurum.	1.86	.910
7	Medyada demokrasi ile ilgili tartışmaların sık sık yapılmasını isterim.	4.11	.980
8	Okul programlarında demokrasiye daha fazla yer verilmesini isterim.	4.42	.726
9	Demokrasi bilincinin geliştirilmesi için sınıfta sık sık demokrasi ile ilgili tartışmaların yapılmasını gerekli görürüm.	4.22	.976
10	Demokrasi günümüz insanının ihtiyaçlarına en iyi cevap veren bir yönetim biçimidir.	4.26	.907
11	Demokrasi elit tabakanın yönetimidir.	2.11	1.052
12	Zamanım olsa demokrasi ile ilgili daha çok şey öğrenirim.	4.08	1.003
13	Demokrasi günümüz insanının ihtiyaçlarına cevap vermekte yetersiz kalmaktadır.	1.97	.922
14	Demokrasi bireye özgürce düşünmesini ve düşüncelerini özgürce ifade etmesini sağlar.	4.46	.724
15	Az gelişmiş ülkelerde demokrasinin uygulanması zordur.	3.88	1.097
16	Demokrasi ile ilgili kitapları okumaktan hoşlanmam.	3.84	1.065
17	Demokratik davranışlarda bulunmak hoşuma gider.	2.03	1.114
18	Demokrasi eğitiminin ağırlıklı olduğu bir programdan mezun olmak isterim.	4.43	.704
19	Günümüzde demokrasi yerine daha gelişmiş yönetim biçimleri aranmalıdır.	4.20	.874
20	Demokrasinin yerleşmesi için sınıf içi uygulamalarda öğrencilerin görüşlerine daha fazla yer verilmelidir.	1.91	.788
21	Demokrasi insanlar arasında sevgi ve hoşgörünün oluşmasını sağlar.	4.35	.751
22	Demokrasi bir ütopyadır.	4.30	.862
23	Demokrasi herkesi kucaklayan bir yönetim biçimidir.	2.21	1.321
24	Demokrasi hak, özgürlük ve adaleti sağlayan bir yönetim biçimidir.	4.34	.787
25	Demokrasi yönetimde çoğulculuğu sağlayan bir yönetim biçimidir.	4.41	.707
26	Demokrasi yönetimde halkın egemenliğini sağlar	4.40	.681
27		4.41	.732

Olumlu ifadelerle ilişkin bu ortalamalar değerlendirildiğinde demokrasiye ilişkin öğretmen tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Olumsuz ifadeler olarak düzenlenen yargılara ilişkin tutum puanları incelendiğinde ise tutum puanlarının en yüksek ($\bar{x}=2.21$) “Demokrasi bir ütopyadır” ve en düşük ($\bar{x}=1.86$) “Demokrasi ile ilgili tartışmaları gereksiz bulurum” ifadelerine yönelik olarak gerçekleştiği görülmektedir. Türkiye’de yapılan ilgili araştırmalar

incelendiğinde de öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının genel olarak yüksek olduğu (Akın ve Özdemir, 2009); öğretmenlerin katılımcı, hoşgörüyü dayalı ve eşitliğe önem veren bir demokrasi anlayışına sahip olduklarını (Yurtseven, 2003) ve demokrasi eğitimini önemsedikleri (Akpınar ve Turan, 2004) gibi pozitif yönde bulgular elde edilmiştir.

Tablo 3
Öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutum puanlarının alt faktörler bazında birbirleri ile korelasyonları (n=234)

	F1	F2	F3	F4	Toplam
F1.Demokrasiye Eğilim	1				0.864**
F2.Demokrasiye Bağlılık	0.726**	1			0.922**
F3.Demokrasi niteliklerini benimseme	0.733**	0.734**	1		0.898**
F4.Demokrasiye olumsuz bakış	-0.422**	-0,533**	-0.463**	1	-0,632**
Ortalama	4.23	4.37	4.44	2.27	4.35 ^(a)
Cronbach alfa	0.73	0.83	0.87	0.75	0.92 ^(a)

** : p<0.01 ^(a): Olumsuz maddeler ters puanlandıktan sonraki değerler

Öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarına dair bulgular değerlendirildiğinde alt faktörler bazında “demokrasi niteliklerini benimseme” faktörü en yüksek ($\bar{x}=4.44$) ortalamaya sahiptir. Ayrıca tüm faktörlerin birbirleri ile ve toplam puan ile yüksek düzeyde ilişkili olduğu (tüm korelasyon katsayıları için $p<0.01$) belirlenmiştir. Alt faktörler birbirleri ile ve toplam ölçek ile yüksek düzeyde ilişkili olduğundan olumsuz maddeler ters puanlandıktan sonra toplam puan hesaplanmış ve bu puan öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarının derecesi olarak ele alınmıştır. Araştırmada bağımlı değişken olarak söz konusu bu puan kullanılmıştır.

Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Mezuniyet ve Öğrenim Durumlarına Göre Demokrasiye İlişkin Tutumlarına Dair Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezuniyet ve öğrenim durumları esas alınarak demokrasiye ilişkin tutumları ve bu tutumları arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 3
Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ort.	S	T	p	Etki büyüklüğü (Cohen's)
Erkek	165	4.29	.54	2.067*	0.040	0.311
Kadın	69	4.45	.44			

*p<0.05

Tablo 3'te öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Ortalamalar incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamalarının ($\bar{x} = 4.43$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasında görülen fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2.067$;

$p<0.05$; $\eta^2=0.311$). Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla demokrasiye karşı daha olumlu bir tutuma sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Literatürde öğretmenlerin demokratik tutumları ve cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkiyi sorgulayan araştırmalar bulunmaktadır. Yapılmış olan araştırmaların bir kısmında kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir biçimde farklılaşmanın olmadığı tespit edilirken (Koç, 2008; Yalçın, 2007; Yalçın-Durmuş ve Demirtaş, 2009) bazı araştırmalarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Genç ve Kalafat, 2007; Kesici, 2008; Taçman, 2006; Topper, 2007). Bunun temel nedenlerini örneklem grubunun farklılığına bağlamak mümkündür.

Demokratik tutum ile ilgili araştırmalar öğretmen adayları üzerinde de yapılmıştır. Gömleksiz ve Kan (2008) tarafından yapılan bir araştırmada kız öğrencilerin demokratik tutum puanları erkek öğrencilerin demokratik tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Genç ve Kalafat'ın (2007) yaptıkları araştırma da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha demokratik tutumlar sergilediklerini ortaya koymaktadır. Benzer bulgular Akın ve Özdemir (2009), Bulut (2006), Gömleksiz ve Çetintaş (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da elde edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan kimi araştırmalarda ise cinsiyet bakımından anlamlı farklılık bulunamamıştır (Karahan ve diğ., 2006; Ektem ve Sünbül, 2011). Bu bakımdan cinsiyet değişkenindeki bu farklılığı açığa çıkarmak amacıyla daha büyük örneklem gruplarına yönelik olarak, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla daha kapsamlı araştırmaların yapılmasında yarar vardır.

Tablo 4
Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Kıdem	n	Ort.	S	F- test	p	Etki ^(a)	Fark
1-5 yıl(1)	56	4.23	0.44				
6- 10 yıl(2)	80	4.38	0.47				
11-15 yıl(3)	59	4.40	0.69	3.949*	0.004	0.065	(5) >(1)
16-20 yıl(4)	18	4.45	0.57				
21+ ve üstü(5)	21	4.66	0.32				

* $p<0.05$ ^(a): Kısmi Eta kare etki büyüklüğü

Tablo 4'te öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarına dair bulgular mesleki kıdem durumlarına göre sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demokrasi tutumlarına ilişkin ortalama puanların 4.22 ile 4.66 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarına dair ortalama puanlar incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{x} = 4.66$) ait olduğu, en düşük puan ortalamasının ($\bar{x} = 4.22$) ise 11- 15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, kıdem arttıkça demokrasiye ilişkin tutumun da arttığı gözlenmiştir. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiştir. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, mesleki kıdem gurupları arasında anlamlı fark tespit edilmiştir ($F_{4,229}=3.949$; $p<0.05$; $\eta^2=0.065$). Farkın hangi guruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi uygulanmış ve anlamlı farkın 21 yıl ve üstü kıdeme sahip

öğretmenler ile 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Her ne kadar diğer kıdem grupları arasındaki farkların anlamlı olmadığı elde edilmiş ise de kıdem düzeyi arttıkça demokrasiye ilişkin tutum puanlarının arttığı görülmektedir. Bu durumu kıdemin bir yansıması olarak, deneyim arttıkça demokrasiye karşı tutumun daha olumlu bir nitelik arz ettiği ve daha esnek bir bakış açısının benimsendiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Taçman (2006) da yaptığı bir çalışmada, benzer şekilde 30 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin demokratik tutum puanlarının farklı kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutum puanlarından daha yüksek düzeyde gerçekleştiğini tespit etmiştir. Ancak, alanyazın genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin demokratik tutumları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi sorgulayan bazı araştırmalarda farklı kıdemlere sahip öğretmen tutumları arasında anlamlı fark tespit edilmişken (Taçman, 2006; Topper, 2007) bazı araştırmalarda anlamlı bir tutum farklılığına rastlanmamıştır (Gözütok, 1995; Koç, 2008; Yalçın, 2007).

Tablo 5
Mezun Olunan Fakülteye Göre Öğretmenlerin Demokrasiye Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	Ort.	S	t	p	Etki büyüklüğü (Cohen's)
Eğitim Fakültesi	157	4.34	.49	0.420	0.675	0.062
Diğer Fakülteler	77	4.31	.58			

Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunlarının demokrasiye yönelik tutum puan ortalamalarının (4.34) diğer fakülte mezunlarından (4.31) kısmen daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak görülen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=0.420$; $p>0.05$; $\eta^2=0.062$). Buna göre mezun olunan fakülteye göre öğretmenlerin demokratik tutumlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Koç'un (2008) yaptığı araştırmada da benzer şekilde bulgular elde edilmiş ve beden eğitimi öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre demokratik tutumları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Lisansüstü eğitim almış öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da özetlenmiştir.

Tablo 6
Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Demokrasiye İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

Cinsiyet	n	ortalama	s.sapma	t-değeri	p	Etki büyüklüğü (Cohen's)
Lisans	202	4.33	.53	0.788	0.431	0.124
Lisansüstü	32	4.40	.42			

Ortalama tutum puanlarından lisansüstü düzeyde öğrenim görmüş olan öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının, lisans düzeyinde öğrenim görmüş öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarından biraz daha olumlu olduğu, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($t=0.788$; $p>0.05$; $\eta^2=0.124$).

Bu bulgu, Taçman (2006: 37) tarafından yürütülmüş olan çalışmanın sonuçları ile uyumludur. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ilişkin bulgular değerlendirilmiş ve en yüksek tutum puanına sahip olan öğretmenlerin yüksek lisans, en düşük tutum puanına sahip olan öğretmenlerin ise lisans mezunu olan öğretmenler olduğu görülmüştür. Ancak, Gözütok (1995), Koç (2008) ve Şahin (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin demokratik tutumları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit etmemişlerdir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Diyarbakır ili ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumları cinsiyet, kıdem, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve öğrenim durumu değişkenleri dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmada, cinsiyet boyutunda kadın öğretmenlerin demokrasi tutumlarına ilişkin ortalama puanlar, erkek öğretmenlere oranla anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Ayrıca, çalışmada kıdem boyutunda da öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin demokrasiye yönelik tutumlarına ilişkin ortalama puanlarının, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin demokratik tutumuna ilişkin ortalama puanlarından anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin mezun olunan fakülteye göre ve lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre demokrasiye ilişkin tutumlarının farklı olmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Literatürde, elde edilen bu farklılığı destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu bakımdan daha sağlıklı tespitler elde etmek için, elde edilen araştırma sonuçlarına dayalı nitel ve meta analiz çalışmalarının yapılması ve bu yönde görüş farklılığının düzeyini elde etmenin alan bakımından önemli veriler sunacağı söylenebilir.

Elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel olarak demokratik tutumlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Farklı araştırma sonuçları da benzer yönde bulgular ortaya koymaktadır (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Tuncel ve Balcı, 2015). Öğretmenlerin demokratik tutuma sahip olmaları aynı zamanda hoşgörülü (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996) katılımcı (Print, Ornstrom, ve Nielsen, 2002) ve öğrencilere demokratik bir kişilik olarak model olma imkânı (Kahne ve Westheimer, 2003; Tuncel ve Balcı, 2015) da sunmaktadır.

Ayrıca, öğretmen yetiştiren kurumların programları, öğretmen adaylarının demokratik tutum ve değerlerini geliştirecek, pekiştirecek şekilde düzenlenmeli ve bireylerde demokratik kültürü geliştirecek dersler konulmalıdır. Demokratik tutum ve davranışların geliştirilmesi ve pekiştirilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim seminerleri, paneller, konferanslar vb. çalışmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Akbari, H. (2008). Educating business professionals for year 2010 and beyond: six critical management themes and skills to emphasize. *International Business & Economics Research Journal*, 7(7), 57–62.
- Akbaşlı, S, Yanpar Yelken T. ve Sünbül, Ö. (2010). Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 94–108.
- Akın, U. ve Özdemir, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 183–198.
- Akpınar, B. & Turan, M. (2004). Avrupa birliği uyum sürecinde ilköğretim öğretmenlerinin demokrasi ve demokrasi eğitimine bakış açısı. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu* bildiriler kitabı içinde (ss.386-396). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bulut, N. (2006). Bir grup üniversite öğrencisinin demokratik tutumları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 37-59
- Büyükkaragöz, S. Ve Kesici, Ş. (1996). Öğretmenlerin Hoşgörü ve Demokratik Tutumları. *Eğitim Yönetimi*, 2(3) 353–365.
- Cunat, M. 1996. Vision, vitality, and values: Advocating the democratic classroom. In *Creriting democratic classrooms: The struggle to integrate theory and practice*, edited by L. E. Beyer. New York: Teachers College Press.
- Davis, O. L. (2003). Editorial / does democracy in education still live. *Journal of Cumculum an Supervision* 19(1), 1– 4.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Ektem, I.S. ve Sünbül, A.M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Faakültesi Dergisi*, 31, 159–168.
- Genç, S. Z. (2006). Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkiliğinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*. 171.
- Genç, S. Z. ve Kalafat. T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 10–22.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2008). Eğitim Fakültesi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarına Kayıtlı Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumlarının Değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 178, 44–63.
- Gömlüksiz, M.N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 1–14.
- Gözütok, D. F. (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Kahne, j. ve Westheimer, J. (2003). “Teaching democracy: what schools need to do”. *Phi Delta Kappan* 85(1). 34–40.
- Karahan, T.F., Sardoğan, M.E., Özkamalı, E. ve Dicle, A.N. (2006). Öğretmen adaylarında demokratik tutum, nevrotik eğilimler ve kendini gerçekleştirme. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 149–158.

- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kesici, Ş. (2008). Democratic Teacher Beliefs According to the Teacher's Gender and Locus of Control. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 62–69.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Koç, Y. (2008). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Belirlenmesi ve Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- MEB. (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi. 2006/2588 sayılı *Tebliğler Dergisi*.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde Demokrasi Eğitimi. *Uluslararası İnsani Bilimler Dergisi*, 7(1), 938–946.
- Oral, B. (2008). The evaluation of the student teachers' attitudes toward Internet and democracy. *Computers & Education*, 50, 437–445.
- Oswald M. & Engelbrecht, P. (2004). High school educators' democratic values as manifested in their educational practice and attitudes towards inclusive education. *Education as Change*, 8(2), 4–32.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Pike, M. A. (2008). Faith in citizenship? On teaching children to believe in liberal democracy. *British Journal of Religious Education*, 30 (2), 113–122.
- Print, M., Ornstrom, S., & Nielsen, H. S. (2002). Education for democratic processes in schools and classrooms. *European Journal of Education*, 37(2), 193–210.
- Samancı, O. (2010). Democracy Education in Elementary Schools. *The Social Studies*, 101(1), 30–33.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim Sisteminde Öğreticilerin Kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203–210.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, G. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları ile Dogmatik Düşünce Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 235–250.
- Taçman, M. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 1(1), 60–46.
- Toktok, N. (2010). Türkiye'de Demokrasi Kültürü. *Turan Stratejik Araştırmaları Merkezi Dergisi*. Turan-Sam. 2 (7), 135–142.
- Toper, T. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Demokrasi Eğitimi: İkinci Kademe Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Davranışları Sergileme Düzeyleri (Kars İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Tuncel, G.; Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 31, 82-97
- Yalçın Durmuş, G., & Demirtaş, H. (2009). Genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 121–138.
- Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Gösterdikleri Davranışların Demokratikliğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Malatya İli*

Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
Yurtseven, R. (2003). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İletişim/Correspondence

Yrd. Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ
Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Tel: 0482 213 40 02/1821
faysalozdas@hotmail.com

Doç. Dr. Abdurrahman EKİNCİ
Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü 47100 MARDİN
Tel: 0482 213 40 02/1821
aekinci74@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDAK
Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Bölümü
Tel: 0342 3601200/3785
recepbindak@yahoo.com

A Study of Reliability and Validity of Informal Communication Scale

Celal Teyyar UĞURLU
Cumhuriyet University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of the present study is to develop a reliable and valid scale to determine the level and extent of informal communication at schools. The sample for informal communication scale are all the teachers working in 25 primary schools and 10 secondary schools in Sivas chosen according to suitable sampling method, which is one of the random sampling methods. This study was conducted with 670 of 1120 teachers, who turned back and were available for data collection. Among the teachers 360 were men and 310 were women. As a result of exploratory factor analysis, informal communication was found about to have four factors. As a result of confirmatory factor analysis, the sub factors were named as: "Friendship", "Entertainment", "Affecting" and "Information", respectively. A reliable and valid scale has been developed in order to determine informal communication levels and to find out on which fields these levels intensify.

Keywords: *Informal, Informal communication, Informal relation, Scale development.*

EXTENDED SUMMARY

Communication is an indispensable part of social relations. Communication is regarded as an essential interaction tool among people from all walks of life. It is not regarded to belong to only one field of study. Each discipline is to know and use means of communication for the continuation of its existence. Informal communication affects organizational communication and communication in a group. Especially under uncertain conditions, communication between group and individual can reach higher levels. Informal communication is used to increase social relationships in groups.

Purpose of the Research

The study aimed to conduct the validity and reliability studies of informal communication scale, and also to investigate to what extent informal education is carried out at schools.

METHOD

The samples for informal communication scale development study were teachers working at 25 primary and 10 secondary schools in Sivas, chosen by a suitable sampling method, which is one of the random sampling methods. This study is conducted with 670 (360 men and 310 women) out of 1120 teachers, who turned back and were

available for data collection. For informal education scale, first of all exploratory factor analysis and then confirmatory factor analysis were carried out in order. For the factor analysis, communication, formal communication and informal communication were used as a theoretical basis. For factor analysis, suitability of data is tested through Bartlett Sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) tests. Confirmatory factor analysis (CFA) is the process of testing formerly determined factors. CFA is a necessary application to test the theoretical structures. The factors, which are determined by exploratory factor analysis, are tested through confirmatory factor analysis. In this study as a whole; data input, material statistics, test statistics and exploratory factor analysis are examined by SPSS 17.0 and Confirmatory Factor Analysis is carried out using Lisrel 8.7.

FINDINGS & RESULTS

Essential pre-examination is carried out in order to test the suitability of collected data for exploratory factor analysis with Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Bartlett Sphericity tests. Statistically, 150 is considered to be as adequate sample size and KMO coefficient should be more than .80; therefore, it can be said that 237 samples are enough for this study. As a result of Bartlett Sphericity test, chi-square value was found to be $p < 0,01$, which was significant. These results show that factor analysis on the data can be carried out. The common variance of each item, explained by factors, is expected to be lower than .30. Common variance value is observed to be changing between .32 and .67. Evaluating the connectedness of items and factor loading in terms of whether they meet the acceptance level, it is seen that there is no item having factor load lower than .32.

Two conditions must be met for an item to be connected. First, an item should have factor load higher than acceptance level (.32) among more than one factor. Second, the gap between the values shouldn't be lower than .10 between the values that the item has. 9th item in the analysis was omitted because it could not meet the demand. As a result of confirmatory factor analysis, after examining the fit index, from the results of Exploratory Factor Analysis, friendship latent variable, affecting latent variable, entertainment latent variable are called as latent variables of informal communication scale. Initially, fit index, which is obtained using Lisrel 8.7, is examined. While evaluating the value, Chi Square (χ^2) Goodness of Fit Test, RMSEA, GFI, CFI, NFI, NNFI and AGFI are compared. According to these results, Chi Square (χ^2) Goodness of Fit Test value was 406.65 ($P=0.0$), which was significant, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) value was 0.06 and $0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$ is acceptable. Normal Fit Index (NFI) value is 0.87 and $0,80 \leq NFI \leq 0,95$ is acceptable. Comparative Fit Index (CFI) was 0.93 and $0,90 \leq CFI \leq 0,97$ is acceptable value. Goodness of Fit Index (GFI) is 0.83 and $0,80 \leq GFI \leq 0,95$ is acceptable value. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) value is 0.80 and $0,80 \leq AGFI \leq 0,90$ is acceptable. That the Kay square exemption level (χ^2/sd) is below 5, which shows that the model is suitable and that data fit is acceptable.

DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

Informal relations are accepted as important means for communication in organizations. Formal and informal relations in each organization shape the individual

relations, the existence of organization and organizational management structure. Especially informal networks meet of individuals' social, institutional, information and individual requirements. As a result of this study, after examining the sub factors of 24 item scale, first factor gathered under the "Friendship" factor and included s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8. The second factor gathered under the "Entertainment" factor and included s9, s10, s11, s12, s1. Ant the third factor gathered under the "Affecting" factor and included s14, s15, s16, s18. The fourth factor gathered under the "Information" factor and included s19, s20, s21, s22, s23, s24, s25. A reliable and valid scale has been developed in order to determine informal communication levels and to find out on which fields these levels intensify. The sample for this study is composed of the teachers at primary and secondary schools.

İnformal İletişim Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Celal Tayyar UĞURLU
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Öz

Bu araştırma, okullarda informal iletişim düzeyini ve informal iletişimin hangi boyutlardan oluştuğunu belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Informal iletişim ölçeği için çalışma grubu, Sivas il merkezindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla 25 ilköğretim okulu ve 10 ortaöğretim okulunda görev yapan bütün öğretmenlerdir. Okullarda görev yapan 1120 öğretmenden geri dönen ve işlenmeye uygun olan 670 öğretmen üzerinden çalışma yürütülmüştür. Öğretmenlerin 360'ı erkek, 310'u kadındır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda "informal iletişim ölçeği" dört faktörlü bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin alt faktörleri, birinci faktör "Arkadaşlık" ikinci faktör "Eğlenme" üçüncü faktör "Etkileme" dördüncü faktör "Bilgi" başlıklarıyla isimlendirilmiştir. Bu çalışma ile okullarda informal iletişim düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin hangi alanlarda yoğunlaştığını tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *İnformal, informal iletişim, informal ilişki, ölçek geliştirme.*

GİRİŞ

İnsanlar arası ilişkilerde iletişim vazgeçilmezdir. Farklı sınıf, meslek, topluluk, toplum, grup vb. nasıl ifade edilirse edilsin iletişim bireyler arasında vazgeçilmez bir araç olarak kabul edilir. Sadece bir bilim alanına ait olarak da kabul edilemez. Her bilim alanı kendi varlığının geleceği için iletişim yollarını, yöntemlerini bilmek ve kullanmak zorundadır.

İletişim, anlamları ortak kılma, anlamlandırma, bilgi üretme süreci olarak görülür. Bu anlamda birçok etkinlik, paylaşım, davranış, tavır, tutum iletişim olarak kabul edilir. Zıllıoğlu (1996, 1) iletişimi şöyle tanımlıyor: İletişim bir başkasıyla konuşmadır. Televizyondur, gazetedir, yazınsal bir eleştiridir, resimdir. Bazen duymak, bazen görmek bazen de dokunmaktır. Dökmen (2003)'in Hinde'den aktardığına göre; iletişim, bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir. Aydın (1994)'göre iletişim; emirlerin, enformasyonun düşüncelerin açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir. Bireyler arası bir etkileşimdir. Kayaalp (2002) ise iletişimi "dar anlamıyla bireyler geniş anlamıyla kitleler arası duygu, düşünce ve bilgi paylaşımıdır" şeklinde tanımlıyor.

İletişim kavramının değişik alanlarda kullanılıyor olması ona yüklenen anlamlarında farklılaşması ya da çoğalmasına neden olmaktadır. Zıllıoğlu (1996) bu farklılaşmayla ilgili bir araştırma sonucunu şöyle aktarmaktadır: Yazılı kaynakların taranması yöntemi ile yapılan araştırmada bir sözcüğün 4560 kullanımı derlenmiş ve

bundan çıkarılan anlamlar belirlenmiştir. Bu anlamlar şöyle sıralanmaktadır: Düşüncenin sözel olarak karşılıklı değiş tokuşu; iki kişinin birbirini anlaması, insanın karşısındakine kendisini anlatabilmesi; ortak davranışa olanak veren etkileşim; benlikle ilgili olarak belirsizliğin azaltılması; bilgi ve becerilerin aktarılma süreci, değişme süreci; başkalarına aktarma paylaşma süreci; iletinin gönderilmesi; gönderici ve alıcı arasındaki uyarılma; kaynağın karşıyı etkilemeyi amaçlayan davranışı; belli bir konumdan bir diğerine geçiş; güç kaynağı olarak kullanılan mekanizma.

Genellikle iletişim, örgüt yapısının bir boyutu (Aylor ve Oppliger, 2003; Hage ve Aiken, 1971; Crapmton, Hodge, Misra, 1998) olarak kabul edilir. Bireyler örgütlerinde diğer gruplarla ve birbirleriyle iletişime ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç formal olabildiği gibi informal de olabilir. İnfomal iletişim kendiliğinden gelişen bir durumdur. Plansız ve programsızdır. İnfomal iletişim sosyal grupların amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur. Formal ve informal iletişim özellikleri şöyle ifade edilmektedir (Kraunt vd., 2002). Formal iletişim; Programlı, düzenleme ve katılım, belirlenmiş rol, tek yön etki, belirli içerik, formal dil, olarak ifade edilirken, İnfomal iletişim; Programsız, şans eseri katılımcı, belirsiz roller, karşılıklı etkileşim, belirsiz ve zengin içerik, informal dil şeklinde ifade edilmektedir.

İnfomal iletişim örgütsel ve grup etkileşimini etkiler. Özellikle kesinlik içermeyen koşullar altında grup ve birey etkileşimi daha üst düzeye çıkabilir. Grupların sosyal ilişkilerini artırmada informal iletişimden yararlanılır.

Kaynaktan çıkan her mesaj aslında karşıda yapılması, olması, gerçekleşmesi istenilen davranışlar için bir araçtır. Bazen karşıdaki bireye bazen büyük bir topluluğa ya da topluma iletilmek istenilen mesajlar iletişim kavramı temelinde değerlendirilir. Örgütlerin vazgeçilmez araçları iletişim kanalları ve biçimleridir. İletişim her örgüt için gerekli ve vazgeçilmezdir. Martel (2006) iletişimi örgütsel bağlılığı artırmada önemli bir etken olarak görür. Örgütler insanlardan oluşur. İnsanların birbirleri ile konuşmalarını engellemek düşünülemez. Örgütler çalışanların ihtiyaçları olan bilgileri dedikodu, söylenti aracılığıyla elde ederler. Örgütlerdeki insanların etkileşimde bulunma ağları informal olabilir. Bu ilişki ve etkileşim durumu yemek aralarındaki veya çay sohbetleri olabilir. Bu yollarla elde edilen bilgi her zaman yararlı değil zararlı da olabilir.

İnfomal iletişim, kurum içinde kural dışı yapılanmayla ilişkili olup, kurumun içindeki kararları etkileyen kişiler arası ilişkiler ağıyla kendisini gösterir (Erdoğan, 2005, 269). Örgütler kendi formal yapılarının yaşaması için örgüt yapısının iletişim kanallarını belli hiyerarşik sorumlulukları dağıtarak düzenleseler de informal iletişimin kendi kendine gelişmesini yönetemeyebilirler. Örgüt yapısı içerisindeki formal ağları aşan bir iletişim biçimi olarak informal iletişim bilginin dağıtılmasına yardımcı olur. Dağılan bilgi her zaman hoşça giden istenilen bilgi olmayabilir. Hatta bu bilgiler örgüte ve işgörene zarar verici boyutlara ulaşabilir. Ancak sonuçlarının olumsuz olması, informal iletişim sürecinin engellenmesi fikrini değil yönetilmesi ve ondan yararlanması fikrini doğurur.

İnfomal iletişim, kurum çalışanları arasında biçimsel düzenlemelere bağlı olmayan iletişimi gösterir. Çalışanlar arasındaki yakınlık ve etkileşimler sonucu ortaya çıkan iletişim çalışanların insancıl yakınlıklar kurma isteklerinden kaynaklanmaktadır (Gürüz ve Özdemir, 2004). Hawthorn araştırmaları, insanların iş ortamındaki ilişkilerine mekanik bakışı sorgulamıştır. Örgütlerdeki iş görenlerin her zaman akılcı davranmaları varsayımının yeniden ele alınmasını sağlamıştır. Araştırma sonucunda iletişim sosyal

yapının anahtarı olarak kabul edilmiştir (Waldstrom, 2001). Bandura, öğrenmenin hem kendi davranışlarının sonuçlarından hem de başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenilebileceğini savunmuştur. Toplum hayatı yaşayan bireyler her ortam ve koşulda kendilerine model olacak bireyler bulabilirler (Değer, 2008). Örgüt iş göreni olarak insanlar içinde buldukları sosyal ortamdan etkilenirler. Yani birbirleri ile olan iletişim ve etkileşimlerinin düzeyi yeni öğrenmelerine imkân tanır.

Strauss (2008)'a göre, tartışmasız iletişim insan olmanın gerektirdiği bir zorunluluktur. Farklı toplumsal ilişkilerinde iletişimin farklılaşması söz konusudur. Kraunt, Fish, Root ve Chalfonte (2002) günümüzde özellikle birçok iş yerinde informal iletişimi baskın bir unsur olarak görmekteyiz. Farklı iletişim biçimleri örgütlerin yaşamında önemli bir yer tutar. Örgütleri daha iyi yönetmek için, formal iletişimden çok informal iletişimi vurgulamak işlevsel bir örgüt yaratabilir. Çünkü informal iletişimde kurallar ve iletişimin doğası daha esnekler.

İletişim üzerine yapılan araştırmalarda, araştırmacılar, işgörenlerin bilmek istedikleri ihtiyaç duydukları bilgileri nasıl elde ettikleri ve nasıl paylaştıklarını öğrenmek isterler. Bu işlevin yollarından biri olarak dedikodu ve söylentiye görürler (Martel, 2006; Gouveia, Vuuren&Crafford, 2005). Dedikodu ve söylenti, kuruluşların hiyerarşik, biçimsel düzeninde yanıtlanamayan, çalışanların ihtiyaçlarını resmi olmayan yollarla karşılama şeklidir (Gürüz ve Özdemir, 2004). Bu yolla örgütler bir bütün olarak işgörenler arasındaki ilişkilerle işgören-yönetici arasındaki ilişkileri yönetebilirler. Dedikodu ve söylenti örgütlerde bilginin aktarılması ve dönüşümü işlevini üstlenebilir.

Dedikodu, Türkçe sözlükte; “Konusu çekiştirme ya da kınama olan konuşma” olarak tanımlanır. Benzer şekilde söylenti ise, “ağızlarda dolaşan ve doğruluğu belli olmayan haber” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 1981). Söylenti ne kanıtlanan ne de yalanlanan bir haberken, dedikodu gerçek olduğu bilinen ya da bilinmeyen küçük haberlerdir. Dedikodu insanlarla ilgili iken söylenti bir olay ya da duruma özgü olabilir (Berkos, 2003). Dedikodu söylenti gibi yalanlanamaz, sıkıntıları çoğaltıp ilişkileri bozabilir (Foster, 2004). Wittek ve Wielers (1998) dedikoduyu üçüncü şahısların olmadığı ortamda kişiler hakkında yapılan konuşmalar olarak ifade eder. Dedikodu için en az üç kişi gereklidir. Bunlar, konuşan dinleyen ve hakkında konuşulandır. Konuşan ve dinleyen arasındaki dedikodu yoluyla sağlanan ilişki kişilerin birbirleri ile olan bağlılıklarını artırır. Dedikodu daha çok üçüncü kişinin hakkındaki olumsuz konuşmaları içerir. Kocabay'a (2007) göre de, dedikodu, bir tanıklık, bir olay bir haber hakkında yapılan konuşmaların ağızdan ağza kulaktan kulağa yayılarak iletirme mekanizmasıdır. Crnkovic ve Anokhina'a göre (2008) ise dedikodu arkadaşlar arasındaki başıboş aylak konuşmalardır.

Grupların ilgilerini sürekli kılmanın yollarından biri de dedikodudur. Bu nedenle psikologlar bireysel ilgiyi artırmak için dedikoduyu önemserler. Dedikodu örgütleri birçok düzeyde etkiler (Wilson ve Kniffin, 2005). Sosyal ilişkilerin kontrol edilmesinde dedikodu ve söylenti gibi informal ağlar örgütlerin kontrol edilmesinde önemli araçlardır. Waddigton'a (2005) göre, örgüt iletişimde önemli bir öge olarak görülen dedikodu örgütte görülmeyen ve duyulmayan dünyaları keşfetmeye yarar. Ayrıca örgütsel iletişim için önemli bir görev üstlenir

İnformal iletişim biçimi olarak görülen dedikodu zaman zaman faydalı zaman zaman zararlı olabilir. Bu durum mesaja, mesajın kaynağına göre değişebilir. Dedikodu bazen örgütsel asimilasyonun bir parçası olma görevini de üstlenir. Çünkü örgütün yeni elemanlarının neye inanacaklarına karar vermeleri zordur. Yeni gelen bir çalışan dedikodunun bilgi akışının sıradan bir unsur olduğunu bilmez (Berkos, 2003).

Çalışanlar zaman zaman dedikodunun özel bilgilerinden anlam çıkarırlar (Foster, 2004). Bu durum informal iletişim ağları ile örgüt çalışanlarının sosyalleşmesine, bilgi paylaşımına fırsat tanır. Dedikodu informal iletişim içerisinde çoğu zaman gerekli hatta sağlıklı bir iletişim biçimi olarak görülebilir. Örgüt hakkında formal yollarla söylenemeyen ya da söylenmesi uygun düşmeyecek durumlar informal ilişki ağları ile aşılabilir. Martel (2006)'e göre bilgi, dedikodu aracılığıyla dönüşüme uğrar.

Dedikodu daha çok informal gruplarda informal bağlamda gerçekleşir. Dedikodu sonucu yayılan bilgiyi geri çağırarak artık mümkün olmaz (Prietula& Carley, 2006). Berkos (2003) dedikodunun özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Dedikodunun iletişimsel bir değeri vardır. Bu iletişim sıra dışı, geleneklere uymayan ve uygunsuz olabilir.
2. Dedikodu programsızdır. Kendiliğinden gelişir.
3. Bilginin paylaşılma aracıdır.
4. İnformaldir.
5. Dedikodunun belli bir konusu olmayan, kendiliğinden gelişen bir konuşmadır.
6. Dedikodu genelleştirilir.
7. Dedikodu önyargısız sade bir dille gerçekleri aktarmaz.
8. Dedikodu ahlaki münasebetsizlikler içerebilir.

Dedikodu örgütler için örgütsel iletişimin kusurlu bir yönü gibi görülse de önemlidir. Örgütler içerisinde dedikodu ve söylentinin oynadığı roller inkar edilemez (Michelson & Mouly, 2002). Foster (2004) dedikodunun bilgi yayma, arkadaşlık, eğlenme ve etkileme amacıyla kullanıldığını ifade eder. İnformal iletişim biçimi olarak dedikoduya farklı işlevler yüklenir. Olumsuz bir işleve sahip gibi görünse de olumlu ve olumsuz işlevlerin her ikisini birlikte karşılayan özelliklere sahiptir.

Bir gazete haberine göre, başkaları hakkında dedikodu yapmak, başkalarını karalamak ve şikayet etmek insanları bir araya getiriyor. Sosyal ortam yaratıyor (Kocabay,2007).Bu yolla bilgi kişiler arasında yer değiştiriyor. Bazen bilgi paylaşılırken bazen arkadaşlıklar ve dostluklar kurulabiliyor. Böylece zararlı bir yanının olmasıyla birlikte faydalı denebilecek yanları da ortaya çıkıyor.

Okullarda informal iletişim ortamı olarak; öğretmenler odası, öğretmenlerin nöbet tutukları alanlar, çay ocağı ya da öğlen yemek aralarında kullanılan yerler, öğretmenler arasında informal ilişki yoğunluğunun yaşandığı yerler olarak kabul edilebilir. Bu yollarla informal ilişki ağları bilginin dolanımını sağlayarak formal düzene yardımcı olurken bazen de informal gereksinimleri doyurur. Faris (1979) informal iletişimin kendiliğinden işleyen doğası, normlara sahip olması, bireysellik içermesi, açıklığı, hırsı ön plana çıkarması gibi özellikleri (Waldstorm, 2001) vardır. Bu tür özelliklerin okul örgütlerinde öğretmenler arasındaki ilişkilerin doğasında kendiliğinden yer aldığını söylemek de mümkündür.

Yapılan araştırmaların örgütlerin informal iletişimin yönetimine ilişkin herhangi bir politikalarının bulunmadığı yöndedir (Crampton, Hodge&Mishra, 1998). Okullarda da benzer bir durumdan söz etmek mümkündür. Dedikodu ya da söylenti yoluyla örgütün işleyişini olumlu ve olumsuz düzeyde etkileyen informal iletişim biçimleri örgüt yönetiminin bir aracı olarak kullanılabilir. Okullar insan ögesinin sürekli giriş çıkışı yaptığı kurumlar olarak yönetsel eylemlerinde informal iletişimin sonuçlarından yararlanabilirler. Örneğin informal mesajlar formal olandan daha hızlı yayılmaktadır. Bilgi formal olarak iletilmeden önce örgüt üyelerinin her birine ulaşılabilir. Bazen daha

üst yönetim duymadan bile bazı bilgilerin çalışanlar arasında hızla yayılmış olduğu görülür. Ancak bilginin çarpıtıldığı, yalan olduğu, eksik olduğu gibi sonuçları da görmek mümkündür. Özellikle dedikodu kişisel sonuçları olan bir informal iletişim biçimi olarak görülebilir. Campbell ve Campbell (1988)' e göre, fiziksel ortam informal iletişim için önemli aracılık vazifesi görür. Okulların fiziksel ortamları informal iletişimin doğasını etkileyebilmektedir.

Bu nedenlerle, okullarda informal iletişim düzeyinin ne olduğu, hangi alanlarda informal iletişim biçimlerinden yararlandırıldığına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Informal iletişim ölçeği için çalışma grubu Sivas il merkezlerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla 25 ilköğretim okulu 10 ortaöğretim okulunda görev yapan bütün öğretmenlere uygulanmıştır. Okullarda görev yapan 1120 öğretmenden geri dönen ve işlenmeye uygun olan 670 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin toplandığı öğretmenlerin 310 'u kadın 360'ı ise erkek öğretmendir. Katılımcılardan oluşan birinci grup (237 öğretmen) açılımlı faktör analizi için, ikinci gruptan (443 öğretmen) elde edilen veriler ise doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında kullanılmıştır.

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Çalışmada aşağıda açıklanan adımlarda ölçek geliştirme süreci incelenmiştir. Alanyazın taraması (Crompton, Hodge ve Mishra, 1998; Michelson ve Mouly, 2002; Wilson ve Kniffin, 2005; Berkos, 2003; Waldstrom, 2001) sonucunda informal iletişime ilişkin yargılara ulaşılmıştır. Madde havuzunun oluşturulması için 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Sivas ilindeki farklı okullardan 25 ilköğretim okulu ve 10 ortaöğretim öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılarak okullarda informal iletişim anlamı, ne amaçla kullanıldığı ve informal iletişimin bireyler üzerinde bıraktığı etkilerin neler olduğu anlaşılmasına çalışılmıştır. Okullarda informal iletişim konularıyla ilişkili 76madde oluşturulmuştur. Bu cümlelerin informal iletişimin okul ortamlarındaki anlamı, cümlelerin açık ve anlaşılabilirliği, görüşüne başvuru öğretmenler aracılığıyla indirgenmiştir. Düzenlenen taslak form ölçekte yer alan 42 maddenin her birinin karşısına beş seçenekten oluşan bir cevaplama çizelgesi yerleştirilmiş ve seçenekler beşten bire doğru sıralanmıştır. Maddelerin karşısında yer alan seçenekler ve puan karşılıkları; 5= Tamamen Katılıyorum, 4=Çoğunlukla Katılıyorum, 3=Orta Düzeyde Katılıyorum, 2=Kısmen Katılıyorum, 1=Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bu çalışma için alan uzmanlarından alınan yardımla içerik analizi yapıldı. Taslak formda yer alan maddeler eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından incelenerek değerlendirildi. Bu değerlendirme sonucunda 42 olan ölçek maddesi 26 maddeye indirildi. Taslak forma göre görüşleri alınan uzmanların biri eğitim yönetimi ve denetimi, ikisi ölçme değerlendirme uzmanından oluşmaktadır.

Taslak formada yer alan 26 maddelik form 3 ilköğretim ve 2 ortaöğretim okulunda görev yapan 112 öğretmene uygulanmış ve güvenilirlik düzeyi .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddelerinin biri olumsuz 25 maddesi ise olumlu ifade olarak yazılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi: Verilerin uygunluğunu test etmek için faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısı sonuçları incelendi. Açımlayıcı faktör analizi değişken azaltma ve ortaya çıkan faktörleri isimlendirmenin ötesinde, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktörlerin, davranışın anlaşılmasına yardımcı olan kuramın yapıları ile benzer olup olmadığını ortaya koyar (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Faktör analizi için kuramsal temel olarak iletişim, formal iletişim ve informal iletişim kavramlarından yararlanılmıştır. Faktör analizi için verilerin uygunluğu Barlett Sphericity and Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testlerine bakılmıştır.

KMO değeri .60'ın üzerinde, Barlett Spricity testi ise anlamlı ise verilerin faktör analizi için uygun olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2008). Bulunan faktörleri yorumlamak için Varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda madde yük değerlerinin .35 ve üzerinde olması şartı aranmıştır.

Informal iletişim ölçeği (İİÖ)'nin güvenilirlik hesaplamaları için Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı ve test yarı hesaplamaları yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi: Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile önceden belirlenmiş faktörlerin test edilmesi sürecidir. DFA kuramsal yapıların test edilmesi için gerekli bir uygulamadır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörler, doğrulayıcı faktör analizi ile test edilir. Doğrulayıcı faktör analizinde (DFA) birçok uyum indeksine bakılabilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi yapı geçerliğini test etmek için kullanılan bir test tekniğidir (Çakır, 2011; Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010; Şimşek, 2007)

Doğrulayıcı faktör analizi bir tür hipotez testidir. Kuramsal bilgilere dayalı gözlenen değişkenlerin gizil değişkenlerle ve gizil değişkenlerinde kendi aralarında birbirleri ile ilişkileri kanıtlanmaya çalışılır. Bu şekilde, kurama dayalı olarak oluşturulan modelin doğrulanıp doğrulanmadığı belirlenmeye çalışılır. Bu açıdan doğrulayıcı faktör analizi kuramsal bilginin doğrulanması amacıyla kullanılmaktadır (Şencan, 2005).

Bir modelin kabul edilebilir olması için, modelde yer alan ilişkilerin veri ile ne kadar tutarlı olduğunu ortaya koyan “uyum iyiliği kriterleri” ne bakılmaktadır. Modelin veri ile uyumu ve kurulan teorinin doğruluğunun değerlendirilmesinde kullanılan kriterlerin önerilen kabul aralığı aşağıdaki tabloda sunulmaktadır (Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

Tablo 2
Standart Uyum İyiliği Ölçütleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Ölçütler
$\chi^2/sd(406.65/246)$	<5
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$
RMR	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$
GFI	$0,80 \leq GFI \leq 0,95$
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 0,97$
NFI	$0,80 \leq NFI \leq 0,95$
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$
AGFI	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90$

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation- RMSEA) 0 ile 1 değerleri arasında değişir. “0” yakın değerler vermesi (gözlenen ve üretilen matrisler arasında minimum hata olması) istenir. 0.05 eşit veya küçük olması mükemmel uyum, 0.08’e kadar olan değerler ise kabul edilebilir olduğunu gösterir. Uyum İyiliği İndeksi (Goodness Of Fit Katsayı-GFI): 0 ile 1 değerleri arasında değişmektedir. 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir ve 0.85’in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerlerdir. Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjustment Goodness Of Fit Index-AGFI): Örneklem genişliği dikkate alınarak düzeltilmiş GFI değeridir. 0 ile 1 değerleri arasında değer almaktadır. 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir. Karşılaştırmalı uyum katsayısı (Comparative Fit Katsayı-CFI): Model uyumunun değerlendirilmesinde örneklem büyüklüğünü ve modeldeki serbestlik derecesini dikkate alan bir kriterdir. CFI değerinin 0.90 üzerinde olması yeterli uyuma, 0,95 üzerinde olması ise mükemmel uyumun işareti olarak kabul edilir (Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

Bu çalışmada bütün olarak; veri girişi, madde istatistikleri ve test istatistikleri ve açımlayıcı faktör analizi SPSS 17.0 paket programıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi ise Lisrel 8.7 paket programıyla incelenmiştir.

BULGULAR

İçerik Analizi

Örgüt yapısının bir boyutu (Hage& Aiken, 1971; Crapmton, Hodge, Misra; 1998) olarak kabul edilen iletişim, formal zorunlulukların dışında informal ortamlarda çalışanların her günlük aktivitelerden birisidir. Çalışma yaşamı içerisinde yer alan informal aktiviteler, kişiler arasında arkadaşlık ilişkilerini geliştirmede, mesleğe ilişkin ya da özel bilgilerin elde edilmesinde, çalışma arkadaşlarının sözel ifadeleri ve davranışları sonucunda etkilenme ile kendi davranışlarındaki değişikliklerde ve eğlenme olarak adlandırılan hoş vakit geçirme gibi farklı işlevlere sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Biri eğitim yönetimi ve denetimi, ikisi ölçme değerlendirme uzmanlarından alınan görüşlere göre ölçek formunda yer verilen maddelerin bilgi, arkadaşlık, etkileme ve eğlenme başlıkları altında toplanmasının uygun olup olmayacağına ilişkin görüşler alınmıştır. Bu görüşlere göre informal iletişim ölçeği alt boyutlarının bilgi, arkadaşlık, etkileme ve eğlenme başlıkları altında toplanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Üç uzman görüşüne göre, ölçekte yer alan maddelerden üzerinde ortak fikir birliği oluşmayan maddeler ölçekten çıkarılmış bazı maddelerin yeniden yazılması yoluna gidilerek ölçeğin uzman görüşlerine göre içerik analizleri tamamlanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Yapı Geçerliliği: Geçerlik ölçme aracının amaca hizmet etme ve ölçülmek istenilen şeyi gerçekten ölçüyor olma durumudur (Karasar, 2003). Ölçme aracının faktör analizi 26 madde için yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri

.86; Bartlett Sphericity Testi sonucu 2683,398 ($p < 0,05$), KMO değerinin .50'nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler "iyi" düzeyde kabul edilir. KMO değerinin .80'den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada açıklayıcı faktör için kullanılan örneklem sayısı olarak 237 sayının yeterli olduğu söylenebilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010) Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise $p < 0,01$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30'dan düşük olmaması beklenir. Ortak varyans yük değerlerinin .32 ile .67 arasında değiştiği gözlenmiştir. Maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması açısından değerlendirildiğinde .32'nin altında faktör yük değerine sahip maddenin bulunmadığı görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e (2010) göre, bir maddenin binişik olması için iki durumun gerçekleşmesi gerekir. Bunlardan birincisi, bir maddenin birden fazla faktörde kabul düzeyinden (.32) yüksek yük değerine sahip olmasıdır. İkincisi ise maddenin iki ya da daha fazla faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki .10'dan küçük olması olasıdır. Bu durumu sağlamayan 9.madde dışarıda bırakılmıştır.

Tablo 3'de verilen değerlere göre, informal iletişim ölçeği 25 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirlik değeri .89 olarak bulunmuştur. Başlangıçta yer alan 26 madde ile işlemler yürütülmüştür. Ölçekte yer alan 9. madde binişik değer taşınması nedeniyle ölçekten çıkarılarak işlemlere devam edilmiştir. Kalaycı (2008)' ya göre, Cronbach alfa değeri $0.80 \leq \alpha < 1.00$ değerleri arasında ise yüksek güvenirliğe sahip olduğu kabul edilir.

İnformal iletişim ölçeğinin birinci faktörü sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde madde yük değerlerinin .554 ile .733 arasında değer aldığı görülmüştür. Arkadaşlık başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .81 olarak bulunmuştur. Birinci faktör altında yer alan sekiz madde arkadaşlık alt boyutu olarak ifade edilmiştir.

Ölçeğin ikinci faktörü 5 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .627 ile .756 arasında değişmektedir. Eğlenme başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .82 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin üçüncü faktörü 5 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .540 ile .629 arasında değişmektedir. Etkileme başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .71 olarak bulunmuştur.

Tablo 3
İnformel İletişim Ölçeği Toplam Madde Korelasyonu, Faktör Analiz, Varyans Oranları ve Cronbach Alpha Değerler

Faktör adı	Ölçek madde no	Madde Toplam Korelasyonu	Madde no	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
Arkadaşlık	1	.391	Madde 1	.733			
	2	.536	Madde 2	.675			
	3	.625	Madde 5	.646			
	4	.649	Madde 4	.624			
	5	.634	Madde 8	.590			
	6	.603	Madde 6	.583			
	7	.375	Madde 7	.562			
	8	.500	Madde 3	.554			
CronbachAlfa:.81							
Açıklanan Varyans:16.79							
Eğlenme	9	.583	Madde 25		.756		
	10	.650	Madde 24		.727		
	11	.604	Madde 26		.725		
	12	.588	Madde 23		.704		
	13	.427	Madde 22		.627		
Cronbach Alfa:.82							
Açıklanan Varyans:15.42							
Etkileme	14	.427	Madde 18			.629	
	15	.688	Madde 21			.596	
	16	.600	Madde 19			.571	
	17	.425	Madde 20			.565	
	18	.569	Madde 17			.540	
Cronbach Alfa:.71							
Açıklanan Varyans:13.87							
Bilgi	19	.550	Madde 12				.733
	20	.458	Madde 15				.675
	21	.478	Madde 11				.646
	22	.625	Madde 14				.624
	23	.548	Madde 13				.590
	24	.638	Madde 10				.583
	25	.519	Madde 16				.562
Cronbach Alfa:.87							
Açıklanan Varyans: 8.09							
Toplam Cronbach Alpha : 89.00							
Toplam Açıklanan Varyans : 54.47							

Ölçeğin dördüncü faktörü 7 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .562 ile .733 arasında değişmektedir. Bilgi başlığı altında toplanan bu maddelerin Cronbach Alpha değeri .87 olarak bulunmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi birinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 16,79’ini; ikinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 15.42’ini, üçüncü faktör ölçeğin toplam varyansının % 13.87’ini; dördüncü faktör ise, ölçeğin toplam varyansının % 8.09’ini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise, % 54.47’dir.

Ölçeğin Alt Boyutlarının İlişkisi

Aritmetik ortalama, standart sapma ve informal iletişim ölçeğine ilişkin alt boyutlar korelasyon matrisi Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4
Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Matrisi

Değişkenler	Ort.	S	1	2	3
1. Arkadaşlık	3.91	.58			
2. Eğlenme	3.83	.62	.45**		
3. Etkileme	3.27	.54	.27**	.38**	
4. Bilgi	3.81	.60	.41**	.45**	.43**

Tablo 4 incelendiğinde, alt boyutların birbirleri ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisinde oldukları görülmektedir. Alt boyutlar arasındaki anlamlılık düzeyinin .01 düzeyinde olduğu görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk (2010)’ e göre, bir testin geçerliği için farklı özelliklerin ölçülmesinden elde edilen puanlar kendi aralarında çok yüksek korelasyon göstermemelidir. Bu duruma göre informal iletişim ölçeği alt boyutları olan bilgi, arkadaşlık, etkileme ve eğlenme alt boyutları arasında .01 düzeyinde anlamlı ancak düşük bir ilişki olması her alt boyutun “ırsaklık” ilkesine uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçme Aracının Homojenliği

Ölçme aracının homojenliği Cohen ve Swerdlik (2002)’e göre, ölçme aracının tek boyutlu bir özelliği ne derece ölçebildiğini ifade eder. Homojenliğe ilişkin kanıt toplamak için, örneğin ölçme aracı alt testlerden oluşuyorsa alt testlerden elde edilen puanlarla testin tümünden elde edilen puanlar arasında korelasyon katsayısı testin homojenliğe ilişkin kanıt olarak kabul edilebilir (Akt.Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010). Homojenliğe ilişkin değerler tablo 5’te verilmiştir

Tablo 5
Ölçme Aracının Homojenliği Testi Sonuçları

Değişkenler	Ort.	S	Toplam Puanlar
1. Arkadaşlık	3.91	.58	.79**
2. Eğlenme	3.83	.62	.72**
3. Etkileme	3.27	.54	.63**
4. Bilgi	3.81	.60	.79**

** N= 237 P= .00 (p< 0.01)

Toplam test puanları ile alt test puanları arasında yüksek korelasyon ve .01 düzeyinde anlamlı ilişkilerin olması testin homojen olduğunu ve ölçmek istediği yapıyı ölçtüğünü göstermektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, arkadaşlık gizil değişkeni, bilgi gizil değişkeni, etkileme gizil değişkeni, eğlenme gizil değişkeni olarak dört faktör altında doğrulanmaktadır. Ölçekte eğlenme alt boyutu içerisinde yer alan 17.madde standart yük değeri .12, t değeri .91 olduğu için ölçekten çıkarılarak tekrar edilen test sonucunda ölçek 24 olarak kabul edilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin incelenmesi yapıldığında, Açıklayıcı Faktör Analizi sonuçlarından yola çıkıldığında, arkadaşlık gizil değişkeni, bilgi gizil değişkeni, etkileme gizil değişkeni, eğlenme gizil değişkeni başlıklarında dört gizil değişken informal iletişim ölçeğinin gizil değişkeni olarak adlandırılmıştır. İlk aşamada model için Lisrel 8.7 programının kullanılması ile elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. Model uygunluğunun değerlendirilmesinde kullanılan farklı uyum indeksleri bulunmaktadır. Uyum indekslerine ilişkin değerler tablo 6’da verilmiştir.

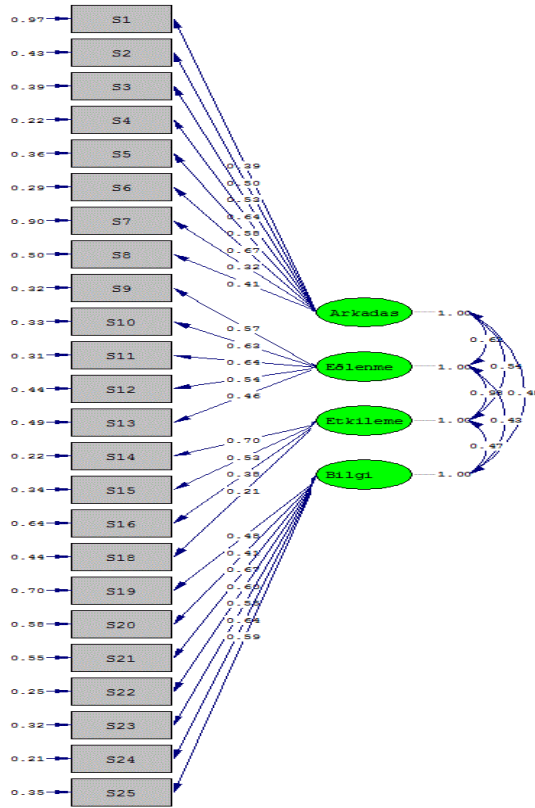
Tablo 6
Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İstatistikleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Ölçütler	Değerler
$\chi^2/sd(406.65/246)$	<2	1.65
RMSEA	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$	0.06
RMR	$0,00 \leq RMR \leq 0,10$	0.07
GFI	$0,80 \leq GFI \leq 0,95$	0.83
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 0,97$	0.94
NFI	$0,80 \leq NFI \leq 0,95$	0.87
NNFI	$0,95 \leq NNFI \leq 0,97$	0.93
AGFI	$0,80 \leq AGFI \leq 0,90$	0.80

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde, birinci faktör “Arkadaşlık” adı altında toplanmakta ve s1, s2, s3, s4, s5, s6, s7, s8, maddelerini içermektedir. İkinci faktör “Eğlenme” adı altında toplanmakta ve s9, s10, s11, s12, s13 maddelerini içermektedir. Üçüncü faktör “Etkileme” adı altında toplanmakta ve s14, s15, s16, s18, maddelerini içermektedir. Dördüncü faktör “Bilgi” adı altında toplanmakta ve s19, s20, s21, s22, s23, s24, s25 maddelerini içermektedir.

Kurulan modelin uygunluğunun değerlendirilmesinde Ki Kare (χ^2) Uyum İyilik Testi, RMSEA, RMR, GFI, CFI, NFI, NNFI ve AGFI değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu sonuçlara göre, Ki kare (χ^2) Uyum İyilik Testi sonucunun 406.65 ($P= 0.0$) anlamlı olduğu, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerinin 0.06 olduğu ve $0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$ aralığında kabul edilir düzeyde olduğu görülmüştür. Standardize edilmiş RMR 0,07 olduğu ve .08’in altında olması iyi uyuma karşılık geldiği; Normal Fit Index (NFI) değerinin 0.90 olduğu ve $0,90 \leq NFI \leq 0,95$ aralığında değerini iyi uyuma karşılık geldiği görülmüştür. Non Normed Fit Index (NNFI) değerinin 0,95 olduğu ve $0,95 \leq NNFI \leq 0,97$ aralığında değerini mükemmel uyumda olduğu görülmüştür. Comparative Fit Index (CFI) değerinin 0,94

olduğu ve $0,90 \leq CFI \leq 0,97$ aralığında iyi uyum değerinde olduğu görülmüştür. Goodness of Fit Index (GFI) değerinin 0,83 olduğu ve $0,80 \leq GFI \leq 0,95$ aralığında kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmüştür. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) değerinin 0.80 olduğu ve $0,80 \leq AGFI \leq 0,90$ aralığında kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmüştür. Uyum indekslerinde 0.90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir ve 0.80'in üstündeki değerler ise kabul edilebilir değerlerdir. Kaykare serbestlik derecesi (χ^2/sd) değerinin ise, 2'nin altında olması model veri uyumunun mükemmel olduğunu göstermektedir.



Şekil 1. Doğrulayıcı Faktör Analizi Path Diagramı

TARTIŞMA ve SONUÇ

İnformal ilişkiler örgütlerde iletişim için önemli araçlar olarak kabul edilebilir. Her örgüt içerisinde formal ve informal ilişkiler örgütün varlığını, insan ilişkilerini, örgüt yönetim yapısını biçimlendirir. Özellikle informal ağlar, örgüt içerisindeki bireylerin sosyal, kurumsal ve insani gereksinim gibi görevlerini üstlenirler. Berkos (2003)

İnformal iletişim biçimi olarak görülen dedikoduyu bilgi akışının sıradan bir unsuru olarak ifade eder. Foster (2004) ise, çalışanların zaman zaman dedikodunun özel bilgilerinden anlam çıkarabilecekleri üzerinde durur. Okullar içinde dedikodu informal bir iletişim yolu olarak görülebilir. Ancak dedikodunun ötesinde informal iletişim dedikoduyu da kapsayan çok yönlü bir iletişim biçimi olarak kabul edilebilir. Okulların informal iletişimi kullanma düzeyleri ve ne amaçla kullanacaklarını belirlemek amacıyla okulların informal iletişim düzeylerini belirlemeye yönelik alanyazında bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle informal iletişim ölçeği bu alandaki eksikliği giderebilecektir.

Bu çalışmanın sonucunda 24 maddeli “İnformal İletişim Ölçeği” geliştirilmiştir. Bu amaçla seçkisiz örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla ilköğretim ve ortaöğretim okulları seçilmiş ve bu okullarda görev yapan bütün öğretmenlere ölçek dağıtılarak gönüllü olanların katılımıyla veriler toplanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğe açımlayıcı faktör analizi uygulanmış ve örneklem büyüklüğünün uygunluğu KMO ve Bartlett istatistiği ile onaylanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri .86; Bartlett Sphericity Testi sonucu 2683,398 ($p < 0,05$) olarak anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçek ile ilgili dört alt faktöre ulaşılmıştır. Bu dört alt faktör; “Arkadaşlık”, “Bilgi”, “Etkileme” ve “Eğlenme” başlıklarından oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin toplam açıklanan varyans %54,47 olarak elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile elde edilen modelin uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan Ki Kare (χ^2) Uyum İyilik Testi, RMSEA, RMR, GFI, CFI, NFI ve NNFI değerlerine ilişkin karşılaştırmalar yapılmış ve faktör yapısının uygun olduğunu onaylamıştır.

Bu çalışma ile okullarda informal iletişim düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin hangi alanlarda yoğunlaştığını tespit etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek çalışması için örneklem, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerden oluşturulmuştur.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu.
- Aylor, B. ve Oppliger, P. (2003). Out-of-class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style. *Communication Education*, 52 (2), 122–134.
- Berkos, K.M. (2003). The effects of message direction and sex differences on the interpretation of workplace gossip, *Unpublished Doctoral Dissertaion*, Louisiana State University.
- Campbell, D.E., ve Campbell, T.A. (1988). A new look at informal communication the role of the physical environment, *Environment and Behavior*, 20(2),211-226.
- Crampton,S.M., Hodge, J.W., ve Mishra, J.M. (1998). The informal communication network: Factors influencing grapevine activity. *Public Personnel Managemant*, 27 (7), 569-584.
- Crnkovic, G.D., Anokhina, M.(2008). *Workplace gossip and rumor: The information ethics perspective*, www.ccsr.dmu.ac.uk, erişim:01/10/2010.

- Çakır, M. (2011). Teknoloji-Donanımlı ve kazanım odaklı öğrenme ortamı envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1949-1963.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem
- Değer, M. (2008). *Eğitim psikolojisi*, sosyal öğrenme kuramı. (Ed: İ. Yıldırım), Ankara: Anı.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim çatışmaları ve empati*. 22. Baskı, İstanbul: Sistem.
- Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk.
- Foster, E.K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78-99.
- Gürüz, D. ve Özdemir, Y.G. (2004). *İletişimci gözüyle insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Media.
- Gouveia, C.D., Vuuren, L.V. ve Crafford, A. (2005) Towards a typology of gossip in the workplace. *Journal of Human Management*, 3(2), 56-68.
- Hage, J., Arken, M. (1971) Organization structured communications, *American Sociological Review*, 36, 860-871.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kayaalp, İ. (2002). Eğitimde iletişim dili. İstanbul: Bilge.
- Kniffin, K.M., Wilson, D.S. (2005). Utilities of gossip across organizational levels. *Human Nature*, 16 (3), 278-292.
- Kocabay, H. (2007) Bir dedikodu iletim mekanı olarak internet sitelerinde forumlar. *Milli Folklor*, 19 (75) 121-125.
- Kraunt, R.E., Fish, R.S., Roof, R.W. ve Cholfante, B.C. (2002). *Informal communication in organizations: form, function, and technology*. Bellcore Morristown, NJ 07962
- Marvel A.J. (2006). The Experience of fallowers: Investigating a link between the informal communication network and leadership. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Regent University. USA.
- Michelson, G., Mouly, V.S. (2002). 'You didn't hear it from us but...': Towards an understanding of rumour and gossip organizationz. *Australian Journal of Management*, 27, 57-65.
- Prietula, M. ve Carley, K.M. (2006). Gossip matters: Destabilization of an organization by injecting suspicion. Chapter to appear in: A. Kott (Ed.), *Information Warfare and Organizational Performance*, Atlanta.
- Strauus, D. (2008). Scholarly communication. *Communicatio*, 4 (1), 113-129.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*, Ankara: Seçkin.
- Şimşek, Ö.F. (2007) *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- TDK, (1981) Türkçe sözlük. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Uzun, N.B., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). TIMMS-R Başarı ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 531-544.
- Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim nedir?* 2. Baskı, İstanbul: Cem.
- Waddington, K. (2005). Using diaries to explore the characteristics of work-related gossip: methodological considerations from exploratory multimethod research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 221-236.
- Waldstrom, C. (2001.) *Informal networks in organizations: A literature review*. www.org.hha.dk/org/dd (erişim:20/10/2010)

Ek 1.İnformel İletişim Ölçeği

1	Okul ortamında resmi olmayan arkadaşlık ilişkilerini önemserim.
2	Okuldaki informal ilişkilerim aracılığıyla arkadaşlık ilişkilerim gelişir.
3	Okulumda arkadaşlık ilişkilerimi geliştirmek için uygun ortamlar vardır.
4	Mesai arkadaşlarımla iş dışı ilişkileri önemserim.
5	Arkadaş edinmek için okul iyi bir ortamdır.
6	Okuldaki arkadaşlarıma karşı oldukça ilgiliyimdir.
7	Okuldaki arkadaşlık ilişkilerimi okul dışına da taşıırım.
8	Okuldaki informal ilişkiler arkadaşlık ilişkileri geliştirmek için önemsizdir.
9	Okuldaki arkadaşlarımla hoş vakit geçiririm.
10	Okuldaki arkadaşlarımla bir arada bulunmaktan hoşlanırım.
11	Okuldaki arkadaşlarımla özel günlerini onlarla birlikte paylaşmayı severim.
12	Okul arkadaşlarımla okul dışında yemek, çay, piknik gibi etkinliklerle katılmaktan hoşlanırım.
13	Okuldaki arkadaşlarımla okul dışında da zaman geçiririm.
14	Okuldaki meslektaşlarımla hakkında duyduğum bilgiler o kişiler hakkındaki yargılarımla değiştirmeme neden olur.
15	Okul ortamındaki arkadaşlarımla fikirleri kendimi sorgulamamda bana yardımcı olur.
16	Okuldaki arkadaşlarımla boş zamanlarda bir araya gelerek yaptığım sohbetler sonucunda yeni davranışlar edinirim.
18	Okuldaki arkadaşlarımla iletişim biçimleri beni etkiler.
19	Okuldaki arkadaşlarımla kurduğum iletişimler sonucu yeni bilgiler öğrenirim.
20	Okul dışındaki hayatımda da okulda arkadaşlarımdan edindiğim bilgileri kullanırım.
21	Okuldaki informal ilişkilerim mesleki bilgilenmem için fırsatlar sunar.
22	Okul, hayata ilişkin bilgiler edinmemi sağlar.
23	Okul ortamında edindiğim bilgileri arkadaşlarımla paylaşıırım.
24	Öğretmen arkadaşlarımla sohbet ederken bilgilenirim.
25	Mesleğimle ilgili yeni bilgileri okul informal ortamlarında öğrendiğim olur.

İletişim/Correspondence

Celal Tayyar UĞURLU
Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü, Sivas
cugurlu@cumhuriyet.edu.tr



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 -gerekliyse- 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.