



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

INONU UNIVERSITY JOURNAL OF THE
FACULTY OF EDUCATION

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

Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi
Organizational Climate of Primary Schools in the View of Teachers
HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU, GÜNEŞ ŞEKER

Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
An Analysis of Humor Styles of School Administrators
KÜRŞAD YILMAZ

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki
The Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and
Administrators' Leadership Styles
EBRU OĞUZ

Lise Öğrencileri ve Kimya Öğretmen Adaylarının İyonik Bağ Kavramına İlişkin Yanılgıları
High School Chemistry Students' and Prospective Chemistry Teachers'
Misconceptions about Ionic Bonding
DOĞAN DOĞAN, BAYRAM DEMİRCİ

Social Anxiety among Candidate Teachers
TAŞKIN YILDIRIM, YÜKSEL ÇIRAK, NECDET KONAN

Yaygın Gelişimsel Bozukluk Gösteren Çocuklarda Sosyal Öykülerin Kullanımı
The Use of Social Stories for Children with Pervasive Developmental Disorders
BANU TORTAMİŞ ÖZKAYA, GÖKÇE TEKİN

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

11
NİSAN
APRİL



12111

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nce yılda üç kez yayınlanan hakemli bir dergidir. A triennial refereed journal published by Inönü University, Faculty of Education.

11

NİSAN
APRİL

VOLUME 12
ISSUE 1

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Sayı-Nisan
Cilt: 12, Sayı: 1

2011

İNÖNÜ UNIVERSITY
JOURNAL of the FACULTY of
EDUCATION

Issue-April
Volume: 12, Issue: 1

2011

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)

Editör
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Editör Yardımcıları
Niyazi ÖZER
S. Nihat ŞAD

Danışma Kurulu
Prof. Dr. Nevzat BATTAL
Prof. Cemal YURGA
Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN
Doç. Dr. Bilal ALTAY
Doç. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN
Yard. Doç. Dr. Numan Durak AKSOY

Dil Editörü
S. Nihat ŞAD

Grafik-Tasarım
Fatih ÖZDEMİR

Baskı
İnönü Üniversitesi Matbaası

İletişim
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
44280 – MALATYA
Tel: 0422 377 41 60
Faks: 0422 341 00 42
E-posta: efdergi@gmail.com
<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi>

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™

Owner
On Behalf of İnönü University Faculty of Education
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
(Dean)

Editor in-Chief
Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

Co-Editors
Niyazi ÖZER
S. Nihat ŞAD

Advisory Board
Prof. Dr. Nevzat BATTAL
Prof. Cemal YURGA
Prof. Dr. Hüsamettin COŞKUN
Associate Prof. Dr. Bilal ALTAY
Associate Prof. Dr. Sibel ŞIK KAHRAMAN
Assistant Prof. Dr. Numan Durak AKSOY

Language Editor
S. Nihat ŞAD

Graphics-Design
Fatih ÖZDEMİR

Printed by
İnönü University Printing House

Editorial Office
İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
44280 – MALATYA
Phone: 0422 377 41 60
Fax: 0422 341 00 42
E-mail: efdergi@gmail.com
<http://web.inonu.edu.tr/~efjournal>

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™



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 İnönü 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

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 İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	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	



İÇİNDEKİLER

Cilt 12 Sayı 1



Nisan 2011

Editör'den

BURHANETTİN DÖNMEZ..... i

Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi

HASAN BASRI MEMDUHOĞLU, GÜNEŞ ŞEKER 01-26

Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

KÜRŞAD YILMAZ 27-44

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki

EBRU OĞUZ 45-65

Lise Öğrencileri ve Kimya Öğretmen Adaylarının İyonik Bağ Kavramına İlişkin Yanılgıları

DOĞAN DOĞAN, BAYRAM DEMİRCİ 67-84

Social Anxiety among Candidate Teachers

TAŞKIN YILDIRIM, YÜKSEL ÇIRAK, NECDET KONAN 85-100


Yaygın Gelişimsel Bozukluk Gösteren Çocuklarda Sosyal Öykülerin Kullanımı

BANU TORTAMIŞ ÖZKAYA, GÖKÇE TEKİN 101-121





CONTENTS

Volume 12 Issue 1  April 2011

<i>Editör's Foreword</i>	
BURHANETTİN DONMEZ.....	iii
<i>Organizational Climate of Primary Schools in the View of Teachers</i>	
HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU, GÜNEŞ ŞEKER	01-26
<i>An Analysis of Humor Styles of School Administrators</i>	
KÜRŞAD YILMAZ	27-44
<i>The Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Administrators' Leadership Styles</i>	
EBRU OĞUZ	45-65
<i>High School Chemistry Students' and Prospective Chemistry Teachers' Misconceptions about Ionic Bonding</i>	
DOĞAN DOĞAN, BAYRAM DEMİRCİ	67-84
<i>Social Anxiety among Candidate Teachers</i>	
TAŞKIN YILDIRIM, YÜKSEL ÇIRAK, NECDET KONAN	85-100
<i>The Use of Social Stories for Children with Pervasive Developmental Disorders</i>	
BANU TORTAMIŞ ÖZKAYA, GÖKÇE TEKİN	101-121

EDİTÖR'DEN...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Değerli okurlarımız,

2011 yılı nisan sayımızla bir kez daha siz okurlarımızla birlikte olmaktan mutluyuz. Bu sayımızda eğitim bilimleri ve alan eğitimiyle ilgili çok değerli çalışmalara yer verilmiştir. İlköğretim okullarında örgütsel iklim, okul yöneticilerinin mizah tarzları, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve yöneticilerin liderlik stilleri konulu makaleler eğitim yönetimi alanında yeni ve güncel bulgular sunmaktadır. Alan öğretimi kapsamında lise öğrencileri ve kimya öğretmen adaylarının iyonik bağ kavramına ilişkin kavram yanılgılarına ilişkin sunulan bulgular ve öneriler alana katkı sağlayacak niteliktedir. Ayrıca bu sayıda okul öncesi çocukların eğitimi kapsamında yaygın gelişimsel bozukluk gösteren çocuklarda sosyal öykülerin kullanımına ilişkin kapsamlı bir literatür taramasına yer verilmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleriyle ilgili sunulan araştırma bulguları ve öneriler öğretmen yetiştirmede psikolojik danışmanlık ve rehberliğin önemine işaret etmektedir.

2011 yılı aralık ayında yayınlanacak olan özel sayımız '**Eğitim Programları ve Öğretim**' konusuna ayrılmıştır. Eğitim araştırmacılarının ya da uygulayıcılar olarak öğretmenlerin ülkemizde uygulanmakta olan eğitim programlarına ve öğretim uygulamalarına ilişkin bilimsel araştırmalarını paylaşmak amaçlanmıştır. Aday makaleler, eğitim programları ve öğretime ilişkin Eğitim Felsefesi, Program Geliştirme Kuramları, Program Değerlendirme, Program Geliştirmede Akreditasyon, Dünyada Program Geliştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması gibi genel konuları ele alabileceği gibi özelde farklı derslerin öğretim programları ve öğretimine yönelik çalışmalar da olabilir. Bu bağlamda, Türkiye ve diğer ülkelerden gelecek çalışmalar özel sayı kapsamında değerlendirilecektir.

Yeni bir sayıda buluşmak dileğiyle...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editör

EDITOR'S FOREWORD...

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

Distinguished readers,

We are happy to meet you again with our April 2011 issue. This issue presents valuable works about educational sciences and subject teaching. Those papers about organizational climate in primary schools, school administrators' humor styles, and teachers' perceptions of organizational justice and administrators' leadership styles represent new and up-to-date findings in the field of educational administration. As for the subject field teaching, findings and suggestions about high school chemistry students' and prospective chemistry teachers' misconceptions about ionic bonding are apt to make contribution to the field. Moreover, we included in this issue a comprehensive literature review on the use of social stories for children with pervasive developmental disorders within the scope of preschool education. Finally, the research findings and suggestions about the social anxiety levels of candidate teachers points out the importance of counseling and guidance in teacher training.

Our special issue for December 2011 has been devoted to 'Curriculum and Instruction'. It is aimed to share the researchers' and teachers' scientific works on the curricula and instructional practices applied in our country. Papers can be about general topics including Educational Philosophies, Curriculum Development Theories, Curriculum Evaluation, Accreditation in Curriculum Development, Comparative Analysis of Curriculum Development Practices, as well as about curriculum and instruction of specific subjects. Submissions from researchers in Turkey and the international research community on these topics are welcomed.

With the hope to meet you in the next issue...

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ
Editor

Organizational Climate of Primary Schools in the View of Teachers

Hasan Basri MEMDUHOĞLU
Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education

Güneş ŞEKER
Van Provincial Directorate of National Education

Abstract

The aim of this study is to determine views of the teachers regarding to the organizational climate in primary school who are currently employed in primary schools. The scanning model research was applied to 305 teachers who work at primary school in Van city centrum. The research data were obtained with Organizational Climate Scale at School which was formed by researchers via adapting the Organizational Climate Scale's to primary schools that was developed by Bilir (2005). The research findings were presented, discussed in sub-dimensions and necessary proposals have been made. In this study, it was concluded that teachers have medium-level perception towards school climate in primary schools.

Keywords: *Organization, organizational climate, primary schools*

SUMMARY

Halpin suggests that school atmosphere varies independently in the following words: “*Researchers who visit several schools notice how schools are sensibly different and see each and every school has a unique individuality*”. This approach highlights the concept of organizational climate. Organizational climate is used to refer to perceptions of organizational members about objective characteristics that describe organizations.

Organizational climate defines a shared atmosphere created as a result of members' expectations for proper functioning in organizations and their perceptions about how much these expectations are met. There is a good organizational climate if expectations and outcomes are compatibly perceived. Otherwise, it is poor or improper.

There are various classifications of organizational climate in the literature. Different types of organizational climate are rather discussed as hierarchical or bureaucratic climate, team spirit and supportive climate and innovative climate in studies.

Schools have unique climates as all other organizations do. The education process is achieved in a climate peculiar to a school. Hoy and Miskel consider school climate as the integration of distinguishing internal components which has a great influence on

school member behaviors. School climate largely affects teacher attitudes. The purpose of the research is to explore teacher perceptions about school climate.

Purpose of the Study

The purpose of the research was to explore the perceptions of primary school teachers about primary school climate. To this end, the answers to the following questions were sought:

1. What perceptions do primary school teachers have about organizational climate in schools?
2. Do primary school teachers' perceptions about organizational climate in schools vary according to gender and seniority?

METHOD

In the research, the survey method was used and the study was conducted with a sample of primary school teachers in the center of Van province in Turkey. The population of the research consisted of 2540 primary school teachers in the centre of Van province. The research sample consisted of 305 primary school teachers in the centre of Van province. The research data was gathered by "Organizational Climate Scale" developed by Bilir (2005) for youth sports centers after a primary school adaptation process by the authors and "Organizational Climate Scale for Schools (OCSS)", whose reliability and validity studies were conducted by the authors. OCSS was a five-point-Likert type scale which consisted of the following factors: organizational commitment, team spirit and supportive climate, stress, negative communication and interaction, hierarchical and bureaucratic climate and innovative climate and the following options were given on the answer sheet: "*I totally disagree, I slightly agree, I moderately agree, I mostly agree and I totally agree*".

FINDINGS & RESULTS

The study, aimed at the exploration of primary school teachers' perceptions about organizational climate, reached the following results:

1. Primary schools have moderately positive organizational climate.
2. Primary school teachers do not sufficiently focus on their work or do not have an enough sense of organizational commitment.
3. Team spirit and supportive climate is moderately observed in primary schools.
4. Primary school teachers suffer from high levels of stress in schools.
5. Teacher-administrator communication and interaction in schools is generally negative and the staff does not establish private out-of-school communication.
6. Innovative climate is moderately observed in primary schools.

7. Primary school teachers' perceptions about organizational climate in schools do not vary according to gender and seniority.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

Human resources are the most crucial component in schools. School climate largely affect teacher attitudes. A sound school climate specifies the quality of intra-staff relationships and relationships with administrators. Creating an organizational culture in which teachers are donated with a sense of job-satisfaction and personal values are attached importance, a strong team spirit in schools and supportive administrative applications entail high organizational commitment and work commitment on behalf of teachers. It is essential to create a school atmosphere where individuals could feel contended and secure and components to ensure such an atmosphere also create a positive organizational climate. Creating and maintaining a positive school climate is primarily the role of administrators. In this sense, administrators, as school leaders, need to establish administrative insights which welcome and follow innovations, and which lead teachers to new ideas.

As a result of the research, the following recommendations could be made (1) School administrators should attach importance to teachers' personal values and start value-based administration. (2) School administrators should ask for teachers' opinions in decision making process and applications, involve them in decision making process, take teachers' criticisms into account and apply to psychological, social and economic fostering factors. (3) School administrators should focus on cooperative school activities and form collective study groups. (4) Everybody should be informed about school work procedure and school administrators should keep communication channels open and ensure out-of-school communication between administrators and teachers. (5) School administrators should focus on informal relationships and lateral communication as well as written school rules and highlight influence rather than authority. (6) School administrators should attach importance to new ideas from teachers to improve schools. (7) School administrators and teachers could be provided with informative seminars or training sessions on organizational commitment, organizational culture and organizational climate, stress and stress management, communication, team work and so on. (8) Researchers could conduct comparative studies to examine the case in other Turkish provinces and regions, which will use both qualitative and quantitative methods (e.g. interview, focus group discussion) and corporate organizational climate with some other administrative concepts (e.g. organizational culture, leadership style).

Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarının Örgütsel İklimi¹

Hasan Basri MEMDUHOĞLU
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Güneş ŞEKER
Milli Eğitim Bakanlığı

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görev yaptıkları ilköğretim okullarındaki örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Tarama modelindeki araştırma, Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın verileri Bilir (2005) tarafından geliştirilen Örgütsel İklim Ölçeği'nin araştırmacılar tarafından ilköğretim okullarına uyarlanmasıyla oluşturulan Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bulgular alt boyutlarda sunulmuş, tartışılmış ve gerekli öneriler geliştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin ilköğretim okullarında orta düzeyde örgüt iklimi algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, örgüt iklimi, ilköğretim okulları

Örgütlerde çalışanların robot olmadığı ve insani yanlarının önemsenmesi gerektiği görüşünün 1950'li yıllarda ortaya çıkmasıyla bazı kavramlar önem kazanmıştır. Bu kavramlardan biri olan örgüt iklimi kavramı sosyal bilimcilerin iş yaşamı ile ilgili yaptıkları çalışmalarda ortaya çıkmıştır. Ancak kavram bu çalışmalardan çok, eğitim yönetimi alanında yapılan araştırmalarla tanınmıştır (Hoy, Tarter ve Kottkamp 1991).

Halpin "Birkaç okulu ziyaret eden araştırmacılar okulların duygular açısından birbirinden nasıl farklı olduğunu anlarlar ve her bir okulun kendisine ait bir kişiliği olduğunu görürler" diyerek okulların atmosferinin birbirlerinden farklılık gösterdiğini ifade eder. Bu yaklaşım örgüt iklimi kavramını ön plana çıkarmaktadır (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Örgüt iklimi, örgütü betimleyen objektif özelliklerinin örgüt üyeleri tarafından algılanmasını temsil eder. Yani iklim, örgütün kişiliğidir, ya da örgütsel kişilik hakkında bireyin görüşüdür (Landy, 1990; Forehand ve Gilmer, 1964; Shalley, Gilson, ve Blum, 2000) İklim, ortamda hissedilen izlenim ve duygudur. Davranışlar, değerler ve ilişkiler bir ortamın iklimini etkileyen öğeler olarak sıralanabilir (Dönmez, 2004). Başka bir ifadeyle örgüt iklimi, örgüte özgün kimliğini kazandıran, üyeler

¹ Bu çalışma, 1-3 Ekim 2009 tarihinde Trakya Üniversitesinde düzenlenen 5. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

tarafından algılanan ve üyelerin davranışlarını etkileyen yaygın uygulama ve koşullar dizisidir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Alanyazında örgüt ikliminin birçok kavramla birlikte kullanıldığı görülmektedir. Araştırmacılar örgüt iklimini; “örgütün havası” (Toulson ve Smith, 1994; Demirtaş ve Güneş, 2002; Pritchard ve Karasick, 1973; Ertekin, 1978; Bilir, 2005; Taymaz, 2001; Öge, 1996), “örgütün psikolojik yapısı” (Litwin ve Stringer, 1968; Bilgen, 1990; İşcan ve Karabey, 2007; Can, 1992) veya “örgütün kişiliği” (McMurray, 1994; Varol, 1989; Özdemir, 1996; Bilir, 2005; Dönmez, 2004; Kraeger, 1993, Bursalioğlu, 1994) olarak görmüşlerdir.

Örgüt iklimi; ilişkili olduğu örgüt sağlığı ve örgüt kültürü ile de bazen karıştırılmaktadır (Shalley, Gilson, Blum, 2000; Jones ve James, 1974; Taulson ve Smith, 1994). Hoy ve Hannum (1997) okulun örgütsel sağlığı deyimini bir okulun iklimini kavramsallaştırmak için bir mecaz olarak kullanmışlardır. Onlara göre okulun örgütsel sağlığı, okul içindeki sosyal iletişimi yansıtır. Örgüt iklimi, bireyler arasında güçlü iletişimi ve dayanışmayı etkileyerek örgütsel sağlığın alt yapısını oluşturur (Çelik, 2002).

Örgüt kültürü ile örgüt iklimi kavramları da bazı araştırmalarda birlikte ele alınmaktadır (Busby, 1992). İklim, çalışanların davranışsal ve tutumsal özelliklerini sergilemektedir. Kültür ise daha çok örgütün görünen özelliklerini ortaya koymaktadır (Bishop, Scott ve Burroughs, 2000). Örgüt iklimi, çalışanların değerleri ile örgüt kültürü (değerleri) arasındaki uyumu ölçer. Örgüt iklimi insanların, örgüt içinde çalışmanın nasıl olması gerektiğine dair beklentileriyle, bunların ne ölçüde gerçekleştiğine dair algılarının sonunda oluşan genel bir havadır. Eğer bu beklentilerle sonuçlar uyumlu algılanırsa örgüt iklimi iyidir; aksi halde zayıf veya kötüdür. Kısaca örgüt iklimi örgüt kültürüne göre daha kısa sürelidir ve nispeten kısa zaman aralıkları içinde farklılıklar gösterebilir. Örneğin bir okulda müdürün ya da yönetim anlayış ve pratiklerinin değişmesi örgüt iklimini etkileyebilir (Schein, 1990; Dinçer, 1998:112).

Örgüt iklimi genellikle örgüt felsefesi, is atmosferi ve örgüt hedefleri gibi unsurların çalışanlar üzerinde oluşturduğu izlenimlerden doğar (Tahaoğlu, 2007). Örgütteki bireyler, örgütü benimseme, kabullenme derecesine göre (Bilir, 2005) örgüte karakteristik özelliklerini yansıtmaktadırlar (Freud, 1975). Bir kurumda örgüt ikliminin niteliğini; güven, inanma, açıklık, içtenlik, yardımlaşma, katılım, doyum, beklenti gibi duygu ve durumlar ifade eder (Varol, 1989). Güven veren, dürüst, adil davranılan, ilişkilerin iyi olduğu bir örgüt ikliminin oluşturulduğu bir örgütte çalışanların işten doyumunu ve işe bağlılığı yüksek olur (Dirim, 1997).

Alanyazında örgüt iklimi ile ilgili değişik sınıflamalar yapılmıştır. Bazı çalışmalarda örgüt iklimi, açık ve kapalı iklim olarak sınıflandırılmıştır. Örneğin Halpin, okullardaki örgütsel iklimi bir doğru üzerinde düşünmekte, açık ve kapalı uçlar arasında değişiklik gösteren özellikler bütünü olarak görmektedir (Çelik, 1998:142). Bazı çalışmalarda ise endişeli, mutlu, yoğun ve samimi iklim olarak sınıflandırılmaktadır (Schein, 1990; Kasırga ve Özbek, 2008; Argyris, 1973). Araştırmalarda örgüt iklimi türleri daha çok hiyerarşik ve bürokratik iklim, ekip ruhu ve

destekleyici iklim ile yenilikçi iklim şeklinde ele alınmaktadır (Badelan, Armenakis ve Curcan, 1981). Bu örgüt iklimi türleri aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Hiyerarşik ve bürokratik iklimde karar verme üst yöneticiye aittir. Kurallara ve düzenlemelere aşırı bağlılık vardır. Örgütte her çalışan kendini güvenceye almak için işine ilişkin onayları, belgeleri, yazışmaları toplamayı, dosyalamayı, saklamayı zorunlu bulur. Bu güvensizliğin etkisiyle kırtasiyecilik ön plana çıkar (Adler ve Borys, 1996; Ilgar 2000).

Ekip ruhu ve destekleyici iklimde, işlerin ekip ruhu ve takım çalışması ile yürütülmesi esastır. Ekip içinde uyum; üyelerin ortak amaçlara dayalı ilişkiler kurmasını, kendilerini bir bütün olarak görmelerini (Baltaş, 2003), güçlü bir dayanışma duygusuna sahip olmalarını (Eren, 1998) ve istekle çalışmalarını gerektirir (Öge, 1996). Destekleyici iklim; üst yönetim ile çalışanlar arasında iletişimi güçlendirir, yaratıcılık, iş tatmini ve performans üzerinde artış sağlar (Çekmecelioğlu ve Keleş, 2008). Çalışanların örgüt tarafından desteklendiklerini algılamaları ile sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getirmeleri; örgütün amaç ve sorunları ile ilgilenmeleri, kişisel beklenti ve ödül olmaksızın örgüt için yenilik gayretine girmeleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Shore, 1993).

Yenilikçi iklim; risk alan, sonuç odaklı, girişimci ve etkin ortam olarak tanımlanabilir. Artan rekabet, sürekli değişen teknolojik ve ekonomik koşullar; örgütlerin başarılı olabilmek için daha hızlı, daha esnek, daha girişimci ve daha yenilikçi olmalarını gerektirmektedir (İşcan ve Karabey, 2007; Çekmecelioğlu, 2005). Yenilikçi ve insan odaklı bir yönetim felsefesinin olduğu bir iklimde yaratıcı düşüncelerin arttığı görülmektedir (Elçi, 2005; Schein, 1990).

Tüm örgütlerin olduğu gibi okulların da kendilerine özgü iklimi vardır. Okulun öğretmenler üzerindeki yapısal ve işleyişsel etkileri algı ve duygu biçiminde görülür, 'duygu' okul iklimi olarak nitelendirilmektedir. Okulun iç niteliği olan yapısı ve işleyişi, okulun karakterini, öğretmen ve öğrencilerin eğilimlerini, eğitim programının planlanmasını ve uygulamayı önemli ölçüde etkiler.

Eğitim süreci her okula özgü bir iklim içinde gerçekleştirilmektedir. Hoy ve Miskel (1991), bir okulun iklimini, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okullardan ayırt eden iç özellikler bütünü olarak görürler (Akt: Özdemir, 1996). Başka bir ifade ile okul iklimi; okul gruplarının (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) sosyal sistemin bireysel ve örgütsel boyutlarını dengede tutmak için çalışırken ortaya çıkardığı bir sonuçtur (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991).

Okul iklimi öğretmenlerin genel iş çevresine ilişkin algılarını kapsayan bir kavram olarak okuldaki tüm aktörler arasındaki kabul edilebilir davranış parametrelerini düzenler ve okul güvenliği için bireysel ve kurumsal sorumlulukları belirler (Welsh, 2000). Sabo (1995), okul iklimi gibi öğrenci ve öğretmen yaşamının kalitesine etki eden örgütsel boyutların anlaşılmasının öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu değişkenlere müdahale etmesine katkı sağlayabileceğine işaret etmektedir.

Okulun iklimi öğretmenlerin okuldaki pek çok tutumunu etkilemektedir. Okullarda yapılan araştırmalarda okul ikliminin, çalışanların iletişim, karara katılım, işe yönelik tutum, örgüte bağlılık, işdoymu, stres, işe güdülenme, yaratıcılık gibi tutumları üzerinde önemli etkisi olduğu ortaya konmuştur (Shalley, Gilson ve Blum, 2000; Toulson ve Smith, 1994; Litwin ve Stringer, 1968; Bishop, Scott ve Burroughs, 2000; Schein, 1990).

Sağlıklı bir okulun iklimi, çalışanların birbiriyle ve yöneticileriyle olan ilişkilerinin niteliğini belirler. Bunun sonucunda öğrencileri açısından olumlu ya da olumsuz bir öğrenme ortamı oluşur. Olumlu bir okul iklimi oluşturmada bunu sürdürmek, başta okul müdürünün görevidir. Okulda olumlu bir iklimin oluşumunda bütün üyelerin kendilerini her yönden rahat, güvenli ve özgür hissetmeleri gerekir. Katı disiplin politikalarından uzak, esnek okullar daha başarılı ve olumlu bir okul iklimine sahiptirler (Taymaz, 2007).

Türkiye’de örgütsel iklimin daha çok liderliğin konusu ve alanı olduğu düşüncesiyle denetmenlerin iklim konusuna gereğince eğilmedikleri, esas enerjilerini öğretim etkinlikleri ile öğrencilere yönelttikleri görülmektedir. Bu durum okulların örgüt ikliminin sürekli değerlendirilmesini ve geliştirilmesini olumsuz etkilemektedir. Eğitimsel görevlere ağırlık vererek, örgütsel iklimde gerekli önemi vermemek ve ilgi göstermemek, örgütte var olan, var olduğuna inanılan, liderlik gizil gücünün ortaya çıkmasının ve gelişmesini engellemek ya da en azından bu gücü sınırlamak demektir. Türkiye’de okul iklimine ilişkin algıları belirlemeye yönelik çalışmalar son dönemlerde artmaktadır.

Türkiye’de etkili okul göstergelerinin belirlendiği çalışmada okul müdürleri etkili okulun göstergeleri arasında okulun iklimini birinci sırada en önemli gösterge olarak göstermişlerdir. Okul müdürü, öğretmenler ve velilerden oluşan üç grubun ortalamasına göre de okul iklimi etkili okulun belirlenen 23 göstergesi arasında dördüncü sırada önemli gösterge olarak ortaya çıkmıştır (Bakay ve Kalem, 2008).

Karadağ, Baloğlu, Korkmaz ve Çalışkan’ın araştırmasında (2008), Türkiye’de yüksek sosyo ekonomik koşullara sahip okulların örgütsel iklimi, düşük sosyo ekonomik koşullara sahip okullara göre daha yüksektir. Yüksek düzeyde örgüt iklimi puanına sahip okullar, olumsuz iklim düzeyine sahip okullara kıyasla daha etkindir.

Kıroğlu’nun (2007) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin mesleki olarak nitelikli olmaları, işlerini sevmeleri, yaptıkları işin topluma katkısı olduğuna dair bilinçleri, önemli bir iş yaptıklarına inanmaları okulların olumlu örgüt iklimi özellikleri arasında yer alır. Buna karşın örgüt ikliminin özendirici bulunmaması düşüncesinin hakim olması, kararlara katılım, iletişim, takdir edilme ve dengesiz disiplin uygulamaları gibi konularda örgüt havasını olumsuz etkileyen uygulamaların ortadan kaldırılması gerekli görülmektedir.

Topçu (1998)’nin, örgütsel iklim kavramının kuramsal analizini ve eğitim örgütleri üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, okullarda kapalı iklim tipinden

açık iklime doğru gidildikçe gerek yönetici ve öğretmen davranışlarında gerekse öğrenci başarısında ve davranışlarında olumlu yönde gelişmeler olduğu görülmüştür. Daha önce Peker (1978)'in yaptığı araştırmada da benzer sonuç ortaya çıkmıştır (Çelik, 2000:150).

Oktaylar'ın (1997) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarının örgütsel iklimi "orta" derecede olumlu bulunmuştur. Bunu etkileyen durumlar olarak; kararlara katılım, yetki paylaşımı, çalışma ortamının elverişliliği, çalışanların ilişkileri, kaynakların kullanımı, öğretmenlerin güdülenme ve moral düzeyi, çevre ile ilişkiler, öğretmenlere liderlik yapma ve yardım etme, bireysel beklentilerle okulun amaçları arasındaki uyum gibi hususlar "orta" düzeyde olumlu bulunmuştur. Süpçin (2000) ise, öğretmenlerin ilköğretim okullarının iklimini oldukça düşük algıladıklarını ve en çok düşük ilgi ve destekten yakındıklarını belirlemiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algıları belirlenmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim okullarının iklimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşleri, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Desen Evren ve Örneklem

Betimsel tarama modelindeki araştırma, Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Van il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 2540 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 305 öğretmenden oluşmaktadır. Seçkisiz olarak belirlenen öğretmenlerin, farklı sosyo-ekonomik özelliklere ve gelişmişlik düzeylerine sahip çevrelerdeki okullardan seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Örneklem Grubuna İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzyey	n	%
Cinsiyet	Kadın	141	46,2
	Erkek	164	53,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	132	43,3
	6-10 yıl	106	34,8
	11 yıl ve üzeri	67	21,9
Toplam		305	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin sayıları birbirine yakındır. Örneklemdeki öğretmenlerin mesleki kıdem ortalaması düşüktür. 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlar büyük grubu, 11 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olanlar küçük grubu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri; Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri için geliştirilen “Örgütsel İklim Ölçeği”nin, araştırmacılar tarafından ilköğretim okullarına uyarlanması ile elde edilen ve geçerlik güvenilirlik analizleri araştırmacılar tarafından yapılan “Okullarda Örgüt İklimi Ölçeği (OÖİÖ)” ile elde edilmiştir.

Bilir (2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri için geliştirilen “Örgütsel İklim Ölçeği”, yazarından izin alınarak, okullara yönelik olarak düzenlenmiştir (11 alt boyuttan ve 48 maddeden oluşan ölçeğin KMO değeri .92 ve Cronbach Alpha değeri .85 ve on bir faktörün açıkladığı toplam varyans 66.03’tür). Bunun için öncelikle ölçekteki ifadeler ve kullanılan terimler uzman görüşü alınarak ilköğretim okullarına hitap edecek şekilde değiştirilmiş ve “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” (OÖİÖ) olarak adlandırılmıştır. Ölçek, daha sonra 305 öğretmene uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bunun için, veriler üzerinde bir faktör analiz tekniği olan Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Analizden önce veri yapısının faktörleştirmeye uygun olup olmadığını belirlemek için bakılan KMO değeri .935 ve Barlett’s küresellik testi anlamlı ($p < .001$) bulunmuştur.

Yapılan ilk analizler sonucunda analize alınan 7 madde yük değerlerinin düşük olması, 2 madde ise birden fazla faktörde birbirine yakın yük değerleri vermesi nedeniyle ölçekten çıkartılmıştır. Çıkarılan maddelerden sonra ölçekte kalan 39 madde ile ilgili yapılan analiz sonuçları, özdeğeri 1.00’in üzerinde olan 6 faktörlü yapı sunmuştur. Ölçek maddelerinin boyutlara dağılımı, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, ölçeğin ve her bir alt faktörün güvenilirliği için hesaplanan iç tutarlık (Cronbach alfa) değeri ve her faktörün ayrı ayrı olarak açıkladığı varyanslar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere, yapılan analiz sonucunda ölçekte yer alan maddeler kuramsal temele uygun olarak 6 alt faktörde toplanmış; maddelerin faktör yük değerleri .45 ile .80; madde toplam korelasyonları ise .27 ile .78 arasında değişmiştir. Birinci faktörde 7, ikinci faktörde 16, üçüncü faktörde 5, dördüncü faktörde 4, beşinci faktörde 4 ve altıncı faktörde ise 3 madde yer almaktadır. Ölçeği oluşturan faktörler, ölçeğin ilk hali dikkate alınarak ve maddelerin içerdiği ifadelerle bakılarak isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci faktör “*Kendini İşe Verme*”; ikinci faktör “*Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim*”, üçüncü faktör “*Stres*”, dördüncü faktör “*Olumsuz İletişim ve Etkileşim*”, beşinci faktör “*Hiyerarşik ve Bürokratik İklim*” ve altıncı faktör ise “*Yenilikçi İklim*” olarak isimlendirilmiştir.

Tablo 2
Okullarda Örgüt İklimi Ölçeği’nin Boyutları, Döndürme Sonrası Madde Faktör Yük Değerleri, Madde Toplam Korelasyonları, Açıkladığı Varyans ve Alfa Değerleri

Faktör	Maddeler	Faktör Yük Değerleri	r	Açıkladığı Varyans (%)	Alfa
Kendini İşe Verme	1. madde	,665	,717	35,685	.869
	2. madde	,710	,683		
	3. madde	,772	,432		
	4. madde	,694	,383		
	5. madde	,453	,617		
	6. madde	,495	,608		
	7. madde	,462	,617		
Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim	8. madde	,683	,668	8,372	.908
	9. madde	,581	,573		
	10. madde	,692	,646		
	11. madde	,770	,770		
	12. madde	,775	,778		
	13. madde	,681	,637		
	14. madde	,794	,745		
	15. madde	,750	,681		
	16. madde	,712	,700		
	17. madde	,698	,626		
	18. madde	,550	,478		
	19. madde	,515	,514		
	20. madde	,493	,699		
	21. madde	,499	,676		
	22. madde	,473	,653		
	23. madde	,624	,659		
Stres	24. madde	,655	,419	4,855	.837
	25. madde	,666	,405		
	26. madde	,799	,530		
	27. madde	,628	,640		
	28. madde	,650	,559		

Tablo 2 (Devam)

Olumsuz İletişim ve Etkileşim	29. madde	,688	,470	3,837	,847
	30. madde	,774	,472		
	31. madde	,642	,554		
	32. madde	,739	,629		
Hiyerarşik ve Bürokratik İklim	33. madde	,720	,265	3,635	,704
	34. madde	,745	,290		
	35. madde	,630	,289		
	36. madde	,677	,307		
Yenilikçi İklim	37. madde	,673	,551	3,329	,774
	38. madde	,757	,547		
	39. madde	,733	,387		
Toplam				59,713	,941

Boyutlardaki maddelerin faktör yük değerleri sırasıyla birinci faktörde .45 ile .77; ikinci faktörde .47 ile .79; üçüncü faktörde .63 ile .80; dördüncü faktörde .64 ile .77; beşinci faktörde .63 ile .75 ve altıncı faktörde .67 ile .76 arasında değişmektedir. Analiz sonucunda madde toplam korelasyonları .30'un altında olmasına karşın önemli olarak görülen üç madde ölçeğe dahil edilmiştir. Maddelerin toplam korelasyonları faktörlere göre sırasıyla birinci faktörde .38 ile .72; ikinci faktörde .48 ile .78; üçüncü faktörde .41 ile .64; dördüncü faktörde .55 ile .63; beşinci faktörde .27 ile .31 ve altıncı faktörde .39 ile .55 arasında değişmektedir. Görüldüğü gibi analiz sonucunda madde toplam korelasyonları .30'un altında olmasına karşın önemli olarak görülen üç madde ölçeğe dahil edilmiştir. Elde edilen değerlere göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları ve faktörlerdeki maddelerin ilgili değişkeni ölçebilecek yapıda olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, her faktörün açıkladığı varyans oranı sırasıyla birinci faktörde %35.685; ikinci faktörde %8.372; üçüncü faktörde % 4.855; dördüncü faktörde % 3.837, beşinci faktörde % 3.635 ve altıncı faktörde ise % 3.329 olarak belirlenmiştir. Tüm faktörlerin açıkladığı toplam varyans ise % 59.713 olarak belirlenmiştir. Birinci faktör için hesaplanan alfa değeri .869 iken, ikinci faktör için .908, üçüncü faktör için .837, dördüncü faktör için .847 , beşinci faktör için .704, altıncı faktör için .774 ve toplam için ise .941'dir.

Yukarıdaki bulgular ışığında, "Okullarda Örgüt İklimi Ölçeği"nin (OÖİÖ) okulların örgüt iklimini ölçebilecek, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Örgüte bağlılık, ekip ruhu ve destekleyici iklim, stres, olumsuz iletişim ve etkileşim, hiyerarşik ve bürokratik iklim ile yenilikçi iklim alt boyutlarından oluşan OÖİÖ; "hiç katılmıyorum, çok az katılıyorum, orta düzeyde katılıyorum, çok katılıyorum ve tamamen katılıyorum" seçeneklerinden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir.

BULGULAR ve YORUM

Kendini işe verme boyutuna ilişkin bulgular: Araştırmaya katılanların kendini işe verme boyutundaki ifadelerine ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3
Kendini işe verme boyutuna ilişkin ortalama puanları ve madde katılım sıra değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss	Katılım sırası
Bu kurumda çalışmaktan gurur duyuyorum	3,22	1,19	5
Bu kurumu seviyorum	3,35	1,20	4
Bu kurumun geleceği benim için önemlidir	3,91	1,09	2
Bu kurumun başarısı için benden beklenenden daha fazlasını vermeye gönüllüyüm	4,00	1,06	1
Benim çalışabileceğim en iyi kurum burasıdır	2,56	1,35	7
Benim bireysel değerlerimle örgütün değerleri birbirine benzer	2,85	1,16	6
İşimden memnunum	3,49	1,24	3
Toplam	3,34	6,21	

Tablo 3'te öğretmenlerin ($\bar{X}=3,34$) kendilerini “orta düzeyde” işe verdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu boyutta en çok katıldıkları ifade “*bu kurumun başarısı için benden beklenenden daha fazlasını vermeye gönüllüyüm*” ($\bar{X}=4,00$) ve en az katıldıkları ifade ise “*benim çalışabileceğim en iyi kurum burasıdır*” ($\bar{X}=2,56$) şeklindedir. İlk ifadeye “çok”, ikinci ifadeye orta düzeyin altında katılım göstermişlerdir.

Ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutuna ilişkin bulgular: Öğretmenlerin bu boyuttaki ifadelerine ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4
Ekip ruhu ve destekleyici iklim boyutu ortalama ve madde katılım sıra değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss.	Katılım sırası
Kurumumuzda iş veriminin artırılması için çalışanlar olarak bilgilerimizi paylaşıyoruz	3,14	1,13	3
Kurumumuzda tek başına çalışma yerine, ekip halinde çalışma tercih edilir	2,95	1,20	10
Kurumumuzda işle ilgili olarak arkadaşlarla tartışarak sonuca varırız	2,74	1,13	15
Bu kurumda görüş ve önerilerime değer verildiğini hissedirim	2,83	1,17	13
Kurumumuzda kendimi gerçekten bir ekibe ait hissediyorum	2,73	1,15	16
Birlikte çalıştığım insanlar ile işleri başarmak için işbirliği yapıyoruz	3,01	1,09	8
Kurumun bir parçası olduğumu hissedirim	3,03	1,17	7

Tablo 4 (Devam)

İşimde başarılı olmam için yöneticilerim destek verir	3,12	3,22	4
Görevlerimi yapmam konusunda cesaretlendirilirim	2,86	1,30	12
İşimi yapmak için en iyi yolu bulma konusunda yeterince özgürlüğüm vardır	3,08	1,23	6
Kurumumuz yeniliklere açıktır	3,17	1,60	2
İşimi iyi yapmam konusunda motive edilirim	2,79	1,60	14
Çalışanların statüsü ve yeri ne olursa olsun fikirleri saygı ile karşılanmaktadır	3,09	1,18	5
Çalışanlar arasındaki ilişkiler rahat ve sıcaktır	2,99	1,21	9
Birlikte çalıştığım kişilere güvenirim	3,22	1,18	1
Kurumumuzun genel politikaları hakkında yeterince bilgilendirilirim	2,88	1,21	11
Toplam	2,98	15,08	

Tablo 5’te görüldüğü gibi öğretmenler ($\bar{X}=2,98$) görev yaptıkları okulların orta düzeyde ekip ruhu ve destekleyici iklime sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu boyutta en çok katıldıkları ifade “birlikte çalıştığım kişilere güvenirim” ($\bar{X}=3.22$), en az katıldıkları ifade ise “kurumumuzda kendimi gerçekten bir ekibe ait hissediyorum” ($\bar{X}=2.73$) şeklindedir.

Stres boyutuna ilişkin bulgular: Öğretmenlerin stres boyutunda yer alan ifadelere ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Stres boyutuna ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss	Katılım sırası
Yöneticilerimle sorun yaşıyorum	3,82	1,31	3
İşimde stres yaşıyorum	3,17	1,35	5
Kurum baskı yaşıyorum	3,95	1,22	1
İş yerinde kendimi mutsuz hissediyorum	3,67	1,31	4
Kurumumuzdaki yöneticileri eleştiremediğim için stres yaşıyorum	3,86	1,26	2
Toplam	3,70	5,03	

Tablo 5’ea göre öğretmenler ($\bar{X}=3,7$) görev yaptıkları okullarda “çok” düzeyinde stres olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu boyutta en çok katıldıkları ifade “kurumumuzda baskı yaşıyorum” ($\bar{X}=3.95$) ve “kurumumuzdaki yöneticileri eleştiremediğim için stres yaşıyorum” ($\bar{X}=3.86$) şeklindedir. Bu ifadelere “çok” düzeyinde katılmışlardır.

Olumsuz iletişim ve etkileşim boyutuna ilişkin bulgular: Katılımcı öğretmenlerin olumsuz iletişim ve etkileşim boyutunda yer alan ifadelere ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Olumsuz iletişim ve etkileşim boyutu ortalama ve madde katılım sıra değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss	Katılım sırası
Kurumda çalışanlar birbirlerinin yaptıkları işlerden habersizdirler	3,08	1,27	4
Kurum çalışanları iş dışında kişisel iletişim kurmaz	3,45	1,28	1
Kurumla ilgili haberler dedikodu şeklinde yayılır	3,34	1,37	2
Kurumumuzda birliktelik hissi yoktur	3,26	1,39	3
Toplam	3,29	4,41	

Tablo 6’ya göre, öğretmenler ($\bar{X}=3,29$) görev yaptıkları okullarda büyük ölçüde olumsuz iletişim ve etkileşim olduğu görüşündedirler. Bu boyutta en çok katılım gösterilen ifade “*kurum çalışanları iş dışında kişisel iletişim kurmaz*” ($\bar{X}=3,45$), en az katılım gösterilen ifade ise “*kurumda çalışanlar birbirlerinin yaptıkları işlerden habersizdirler*” ($\bar{X}=3,08$), şeklindedir.

Hiyerarşik ve bürokratik iklim boyutuna ilişkin bulgular: Öğretmenlerin hiyerarşik ve bürokratik boyutundaki ifadelerine ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Hiyerarşik ve bürokratik İklim boyutu ortalama ve madde katılım sıra değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss	Katılım sırası
İşlerin yapılmasında ast ve üst ilişkisi her zaman kendini hissettirir	3,08	1,29	3
Kurumumuzun hedefleri üst yönetim tarafından belirlenir	2,93	1,26	4
Yaptığım işlerin zamanında bitmesi için zorlama vardır	3,40	1,18	2
İşimi yaparken yazılı kuralların dışında hareket etmeme izin verilmez	3,53	1,18	1
Toplam	3,23	3,58	

Tablo 7’de öğretmenlerin ($\bar{X}=3,23$) ilköğretim okullarında orta düzeyde hiyerarşik ve bürokratik iklimin egemen olduğu görüşünü taşıdıkları görülmektedir. Bu boyutta öğretmenlerin en çok katıldığı ifade “*işimi yaparken yazılı kuralların dışında hareket etmeme izin verilmez*” ($\bar{X}=3,53$) şeklindedir ve bu ifadeye “çok” düzeyinde katılmışlardır.

Yenilikçi iklim boyutuna ilişkin bulgular: Öğretmenlerin yenilikçi iklim boyutunda yer alan ifadelerle ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8
Yenilikçi iklim boyutuna ilişkin ortalama ve madde katılım sıra değerleri

Maddeler	\bar{X}	ss	Katılım sırası
37-İşlerin yapılmasında yeni fikirler ve özgün yollar bulmak önem taşır	3,37	1,20	1
38-Kurumda çalışanların girişimci olması istenir	3,27	1,18	2
39-Kurumumuzda yapılan her işin mükemmel olması istenir	3,21	1,19	3
Toplam	3,29	2,97	

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenler ($\bar{X}=3,29$) okullarda yenilikçi iklim olduğu yönünde “orta” düzeyde görüş belirtmişler ve ifadelerin tamamına birbirine yakın düzeyde katılmışlardır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular: Katılımcıların görev yaptığı okulların iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan t-testinden elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss.	sd.	t	p
Kadın	141	124,0071	29,74427	303	-,891	,374
Erkek	164	126,9634	28,15773			

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmenlerin, örgüt iklimine ilişkin görüşleri arasında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark [$t_{(303)} = -0,891$ p > .05] bulunmamıştır. Bu sonuç Süpçin (2000)’in ve Tahaoğlu’nun (2007) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular: Öğretmenlerin görev yaptığı okullarda örgütsel iklime ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan ANOVA testinden elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin ANOVA testi sonuçları

Kıdem	n	\bar{X}	ss.	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
1-5 yıl	132	121,88	28,15	4516,169	2	2258,084	2,736	.066
6-10 yıl	106	126,26	30,54	249243,228	302	825,309		
11 yıl ve üzeri	67	131,88	26,84	253759,397	304			

Tablo 10’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, okullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark [$F_{(2,302)}= 2,736$; $p>.05$] bulunmamıştır. Bu bağlamda meslekte geçirilen sürenin örgütsel iklim algısını pek değiştirmedeği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde kendilerini işe verdikleri, okulları için kendilerinden bekleneni yapmaya gönüllü oldukları, ancak kurumun bunu gerçekleştirmeye elverişli ortam sunmadığı ve okulda benimsenen değerlerle kişisel değerlerinin orta düzeyde örtüştüğü bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada ortaya çıkan öğretmenlerin “orta” düzeyde kendilerini işe verdikleri bulgusu, Taşdan’ın (2008) araştırma bulguları ile örtüşmektedir. Kendini işe verme ya da işe bağlılık, işe karşı duyulan ilgi (Buchanan, 1974), işe değer verme tepkisi (McCaul ve arkadaşları,1985; Akt: Yousef, 2003), çalışanların işle olan ilişkilerini belirleyen psikolojik bir durumdur (Guatam ve arkadaşları, 2005). Kendini işe vermenin ya da işe bağlılığın yüksek olması, örgütsel verimliliği artıracaktır. Buna göre öğretmenlerin, yaptıkları işten mutlu olacakları, okulun geleceğini düşünecekleri ve gelişmesi için gönüllü çalışacakları bir ortamın sağlanması, kişisel değerlerine önem verilen bir örgüt kültürünün yerleşmesi, onların işe ve okula yüksek bağlılık duymalarını sağlayacaktır (Brown, 2003).

Örgüt iklimini etkileyen faktörlerden örgüt-birey değer uyumu, birey ve örgüt arasındaki beklentilerde, isteklerde, değerlerde ve önceliklerde uyum olmasıdır (Chatman, 1998; Autry ve Daugherty, 2003). Halpin’e göre örgüt iklimi, çalışanların değerleri ile örgüt kültürü (değerleri) arasındaki uyumu ölçer (akt.Dinçer, 1998:211). Değer ağırlıklı örgütler olan eğitim örgütlerinde (Yılmaz, 2009), rasyonel olmaktan çok değerlere göre davranan çalışanların (Balcı, 2009) değerlerine duyarlılık gösterilmesi ve çalışanların ortak değerler etrafında bütünleştirilmesi okula bağlılığı artıracaktır. Yılmaz’ın (2009) yaptığı çalışmada okullarda bireysel ve örgütsel değer uyumunun “çok” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmalar birey-örgüt değer uyumunun, örgütsel bağlılıkla doğru orantılı olduğunu ortaya koymuştur (Brown, 2003).

Çalışmaya göre öğretmenler, görev yaptıkları okulların orta düzeyde ekip ruhu ve destekleyici iklime sahip olduğu görüşündedirler. Ekip ruhunu etkileyen hususlar olarak çalışanların birbirine duydukları güven, çalışanların bilgilerini paylaşmaları ve yöneticilerin çalışanlara sunduğu destek orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenler, okulda kendilerini bir ekibe ait pek hissetmemektedirler. Bucak'ın (2002) eğitim fakültelerinde yaptığı çalışmada da orta düzeyin altında sonuca ulaşılmıştır. Küçükgöde'nin (2005) yaptığı çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Çekmecelioğlu (2005) ise yaptığı araştırmada bu konuda daha olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Öğretmenlerin ekibe aidiyet hissetmemesi, tartışma kültürünün olmaması, motivasyon eksikliği ve görüşlerine yeterince değer verilmemesi, okullarda sağlıklı bir ekip ruhunun ve dayanışmanın olmadığını göstermektedir. Destekleyici iklim; üst yönetim ile çalışanlar arasında desteği güçlendirmekte, yaratıcılık, iş tatmini, performans gibi örgütsel sonuçlar üzerinde önemli derecede pozitif etki yaratmaktadır (Çekmecelioğlu ve Keleş, 2008).

Çalışmada öğretmenlerin okullarda yüksek düzeyde stres yaşadıkları, ayrıca okullarda baskının olduğu, yöneticilerin eleştirilemediği ve öğretmenlerin bu koşullardan dolayı okullarda kendilerini mutsuz hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Stres, sınırlamalar, baskılar veya olağanüstü durumlarla karşılaşıldığında birey tarafından yaşanan bir gerilim halidir (Schermerhorn, 1989, 647).

Öğretmenler, mesleğe başlamadan önce zihinlerinde canlandırdıkları okul yaşamını, genellikle göreve başladıktan sonra bulamamaktadırlar. Beklentilerini iş yaşamında bulamayan birey düş kırıklığına uğrayarak strese girebilmektedir (Başaran, 1991, 185). Aydın'a (2000) göre öğretmenlerin okullarda özellikle yöneticiler ve görev ile ilgili yaşadıkları başlıca stres kaynakları; yöneticilerin yönetim becerilerinin olmaması, ast-üst çatışmaları, karar ve uygulamalarda adaletsizlik, katı resmi iletişim, okulda demokratik bir ortamın yaratılamaması, karara katılma ve kararları eleştirme olanağının olmaması, aşırı ders yükü, çalışmaların takdir edilmemesi, çalışanlar arasında dedikodu ve geçimsizlik olması, yöneticilerin çalışanlarda hata araması ve yönetsel baskıların olması şeklinde sıralanmaktadır.

Aşırı stresle moralini ve/veya sağlığını kaybeden öğretmenin okula yansıyan sonuçları; yargı ve karar verme gibi zihinsel beceri gerektiren işlerde dikkat eksikliği, iş tatmininin azalması, performans düşüklüğü, işe devamsızlık, işe yabancılaşma ve işten ayrılma şeklindedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Eğitim sürecinde stresi azaltmak için, iletişim kanallarının açık tutulması, yöneticilerin öğretmenleri etkin olarak dinlemeleri, eleştiriye açık olmaları, kararlara çalışanların katılımını sağlamaları, yıkıcı eleştiri ve baskıdan kaçınarak yapıcı eleştiri yapmaları, öğretmenlerle işbirliği yaparak onlara destek olmaları (Aydın, 2000, 123) ve gerekirse stres danışmanlığı kurulması (Koçel, 2007) en etkili önlemlerdir.

Çalışma bulgularına göre öğretmenler görev yaptıkları okullarda iletişim ve etkileşimin büyük ölçüde olumsuz olduğunu ve çalışanların iş dışında kişisel iletişim kurmadıklarını, okul içinde de birbirleriyle istenen düzeyde iletişim kurup

etkileşmediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşürken (Akbaş, 2008; Şimşek, 2003) bazıları ile çelişmektedir (Gürses, 2006; Şahin, 2007).

Bütün toplumsal etkileşimler iletişim içerir. Aslında iletişim olmadan insan var olamaz. İnsan, iletişimin sosyalleştirici etkisinden yoksun kalırsa, salt biyolojik olarak insan kalır (Bilgiç, 2006). İletişimin olmadığı yerlerde örgütler olmayacağından, iletişim bir örgütün can damarıdır (Geçimli, 2007). Örgütsel iletişimin temel amaçları; başkalarını etkileme (Dirim, 1997), işlerin koordinasyonu, problem çözme, bilgi paylaşımı ve çatışmaların çözümü olarak sıralanabilir (Goldhaber, 1974; Akt: Akbaş, 2008). Okulda iletişim akışı, yapı bakımından formel ve informal olarak iki gruba ayrılır (Cansu, 2006). Örgütteki hiyerarşik otorite yapısı ile ilgili olan formel iletişimde, katı kurallar ve yönetmelikler kimin kiminle nasıl iletişim kuracağını belirtir. Bu iletişim kanalları *asağı yönlü, yukarı yönlü, yatay ve çapraz* olmak üzere dört yönlü olarak işler (Bolatkıran, 2006). Okullarda iletişimin etkili olabilmesi için yatay iletişim türünün kullanılması gerekir. Çünkü yatay iletişimde bireylerin birbirine herhangi bir emir, zorlama olmadan bilgiyi aktarması, astların üstlere, üstlerin de astlarına değer vererek söylenenlerin ve düşüncelerin dikkate alınması ön plandadır (Nural, 2006).

Okullarda yöneticilerin iletişim kanallarını açık tutmaları, etkili iletişim becerilerine sahip olmaları büyük önem taşır. Bu becerilerden bazıları; karşıdaki çalışmanı empatik dinleme (önyargılarını ve ne cevap vereceğini düşünmeden karşıdakinin duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışma) (Tuna, 2008), yansıtıcı ve etkili dinleme, geri bildirimde bulunarak yanlış anlamaları ve eksiklikleri giderme şeklinde sıralanabilir (Şahin, 2007). Lazar'a (2001) göre örgütsel iletişim örgüt içinde ve örgüt dışında gerçekleşir (Akt: Geçimli, 2007). Şu halde okullarda iletişim ve etkileşimin okul dışında da sürdürülmesini sağlayacak bir ilişkiler ağıнын kurulması gerekir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin okullarda orta düzeyde hiyerarşik ve bürokratik iklimin egemen olduğu görüşünü taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, okullarda yazılı kuralların ve formel işleyişin dışında hareket etmeye pek izin verilmediği görüşündedirler. Bu bulgular, hiyerarşik ast üst ilişkisine fazla önem verildiğini, insani ilişkilerin sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Bucak'ın (2002) yaptığı araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Modern toplumlarda örgütler, yirminci yüzyılın son çeyreğine kadar bürokratik bir toplum anlayışıyla yönetildikleri için, genellikle resmi düzeyde ilişkiler ağıyla şekillenmişlerdir. Ancak psikososyal bir varlık olan insanoğlu, salt önceden belirlenmiş katı formel (resmi) ilişkilerle yetinmemekte, zamanla informal (gayri resmi) ilişkiler de geliştirebilmektedir. Şahsiliikten ve duygusallıktan uzak düzenlemelere ve biçimsel kurallara dayalı resmi ilişkiler şeklinin yaşandığı bürokratik ve hiyerarşik örgütlerdeki profesyonel işleyiş; çalışanların örgütteki konumları ya da statülerine göre ilişki kurmalarını dayatır (Yılmaz, 2007, 31). Ancak örgütlerde bu tür ilişkilerin yanı sıra çalışanların kendi aralarında geliştirdikleri, kaynağını bireylerin davranışlarına yön veren ortak alışkanlıklar, inançlar, değer yargıları, gelenekler, ırk, cinsiyet, yaş, dil, din,

aynı yöreden gelme (hemşehirlilik) gibi faktörlerin belirlediği informal ilişki biçimi de yaşanır (Sabuncuoğlu, 1984: 32).

Örgüt içerisinde çalışanların informal gruplar oluşturduğu ve arkadaşlıklar geliştirdikleri ve gelişen bu informal insan ilişkilerinin, hedeflere ulaşmada etkili olabileceği, Elton Mayo ve arkadaşlarının çalışma psikolojisi konusunda ilk ve en önemli araştırma olan Hawthorne deneylerinde ulaşılan önemli bir sonuç olmuştur. Bu araştırma, bireyi güdüleyen en güçlü motifin ekonomik güdüler olmadığını, toplumsal ve psikolojik güdülerin daha etkili olduğunu öne sürmektedir. Doğal (informel) grupların biçimsel (formel) gruplardan daha etkili olduğu, grup davranışlarının üretimi doğrudan doğruya olumlu ya da olumsuz etkilediği, araştırmanın bir diğer bulgusudur (Sabuncuoğlu,1984: 15–16). Eğitim örgütü olan okullarda katı bir hiyerarşik ilişki ve bürokratik yapı, çoğunlukla iletişime ve etkileşime dayalı olan eğitim süreci açısından önemli sorunlar yaratmaktadır. Okullarda belli düzeyde tutulması ve abartılmaması gereken resmi ilişkilerin yanında, sosyal bir ilişki biçimi olan informal ilişkilerin ortaya çıkması olağandır. Okul çalışanlarının aralarında geliştirdikleri samimi, yüz yüze ilişkiler, bireysel performansını arttırdığı gibi okulda bir aile havası da yaratarak okul iklimini olumlu etkilemekte böylelikle de çalışanların örgüte bağlılıklarını arttırmakta olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla okullarda formel ve informal ilişki biçimi arasında denge kurmak yönetimin önemli bir sorumluluğudur (Eserpek,1981:165-168).

Çalışma bulgularına göre öğretmenler, okullarda orta düzeyde bir yenilikçi iklim olduğu görüşündedirler. Artan rekabet, sürekli değişen teknolojik ve ekonomik koşullar; örgütlerin başarılı olabilmek için daha hızlı, daha esnek, daha girişimci ve daha yenilikçi olmalarını gerektirmektedir (İşcan ve Karabey, 2007; Çekmecelioğlu, 2005). Okullarda yenilikçi ve insan odaklı bir yönetim felsefesinin yerleştirilmesi, yaratıcı düşüncelerin artmasını sağlayacaktır (Elçi, 2005). Okulların, yükledikleri toplumsal yükümlülükleri yerine getirirken, sürekli değişen çevreye uyum sağlama zorunlulukları vardır. Bunun için özellikle insan kaynağından daha etkili yararlanmak ve yenilikçi örgüt yapısına kavuşmak şarttır (Shadur, Kienzle ve Rodwell, 1999; Akt: Schein, 1990). Çünkü okullarda insan kaynağı en değerli kaynaktır. İnsanların kendilerini mutlu ve güvende hissedecekleri bir okul ortamının oluşturulması gerekir. Bunu sağlayacak öğeler olumlu bir örgüt iklimi yaratacaktır. Bu anlamda okulun liderleri olarak yöneticilerin yeniliğe açık, yenilikleri izleyen ve öğretmenleri yeni fikirlere yönelten bir yönetsel anlayışı oturtmaları önemlidir.

Öğretmenlerin ilköğretim okullarında örgütsel iklime ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlere göre;

- Okullar orta düzeyde olumlu bir örgütsel iklime sahiptir.
- Öğretmenler kendilerini yeterince işe vermemektedir ya da işe yeterince bağlılık duygusuna sahip değildirler.
- Okullarda ekip ruhu ve destekleyici iklim orta düzeydedir.
- Öğretmenler okullarda yüksek düzeyde stres yaşamaktadır.

- Okullarda öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişim ve etkileşimin genelde olumsuzdur ve çalışanlar iş dışında kişisel iletişim kurmamaktadırlar.
- Okullarda orta düzeyde bir yenilikçi iklim mevcuttur.
- Öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki örgütsel iklime ilişkin görüşleri, cinsiyete ve mesleki kıdeme göre değişmemektedir.

Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Yöneticiler, öğretmenlerin kişisel değerlerini önemsemeli, karar ve uygulamalarda bu değerleri dikkate almalı, değerlere dayalı yönetim anlayışı oturtmalıdırlar.
2. Yöneticiler karar ve uygulamalarda öğretmenlerin görüşlerine başvurmalı, kararlara katılımlarını sağlamalı, eleştirilerini dikkate almalı ve psikolojik, sosyal ve ekonomik özendiricileri devreye sokmalıdırlar.
3. Okullarda tartışma geleneği ve ekibe aidiyet duygusunun zayıf olmasından dolayı, yöneticiler okulda birlikte çalışmaya yönelik etkinliklere ağırlık vermelidir. Örneğin okul ile ilgili sorunların tartışıldığı, beyin fırtınalarının yapıldığı faaliyetler düzenleyebilir, ortak çalışma ekipleri oluşturabilirler.
4. Okulda yapılan işlerden herkes haberdar edilmeli, yöneticiler iletişim kanallarını açık tutmalı, okul dışında da yönetici ve öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurması sağlanmalıdır. Örneğin öğretmenlerin önemli günleri ile ilgili kayıtlar tutularak mutlu ve acı günlerinde okulca yanlarında olmaya gayret gösterilmelidir.
5. Yöneticiler, okulda yazılı kuralların yanı sıra, daha çok informal ilişkilere ve yatay iletişime ağırlık vermeli, yetkiden çok etkilemeye ağırlık vermelidir.
6. Yöneticiler, öğretmenlerin okulu geliştirmeye yönelik yeni fikirlerine önem vermeli, onları dinlemeli, uygulanmayacaksa bile uygun bir şekilde izah etmelidirler.
7. Bakanlık ya da il milli eğitim müdürlükleri, öğretmen ve yöneticilere örgütsel bağlılık, örgüt kültürü ve iklimi, stres ve stresle başa çıkma, iletişim, takım çalışması gibi konularda aydınlatıcı seminerler ve eğitimler düzenleyebilirler. Bu konuda üniversitelerle işbirliği yapılarak destek alınabilir.
8. Araştırmacılar, örgüt ikliminin diğer bazı yönetsel kavramlarla (örgüt kültürü, liderlik stili) birlikte ele alındığı, nicel ve nitel yöntemlerin (görüşme, odak grup tartışması) birlikte kullanıldığı, diğer il ve bölgelerle karşılaştırmalı araştırmalar yapabilirler.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Adler, P. S., Borys, B. (1996) Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive. *Administrative Science Quarterly*,41:61-89.
- Akbaba-Altun, S. (2004). İlköğretim okulu yöneticilerinin iş değerleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiriler Kitabı*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Malatya, Temmuz 2004
- Akbaş, B. (2008). *Örgütsel İletişimin Örgütsel Bağlılığa Etkisi Üzerine Bir Araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Argyris C. (1973). Personality and Organization Theory Revisited. *Administrative Science Quarterly*, 18: 141-167.
- Autry, C. W.; Daugherty, P. J. (2003). Warehouse operations employees: linking person organization fit, job satisfaction and coping responses. *Journal of Business Logistics*, 24, (1), 171-198
- Aydın, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Badelan, A. B., Armenakis, A. A., Curcan, S. M. (1981) The Relationship Between Role Stress and Job- Related, Interpersonal, and Organizational Climate Factors. *The Journal of Social Psychology*,113:247-260.
- Bakay, E., Kalem, G. (2008). *Ulusal Araştırma Raporu (Türkiye): Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Göstergeleri Projesi*. PROJECT Based SCHOOL Management. Project Number: 142320-LLP-1-2008-1-TR-COMENIUS-CMP. Educational end Cultur DG Lifelong Learning Programme.
- Balci, A. (2009). Önsöz. *Eğitim Yönetiminde Değerler* (K.Yılmaz). Ankara, Pegem Akademi Yayınları
- Baltaş, A. (2003). *Rekabette Fark Yaratan Ekip Çalışması*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara, Gül Yayınevi.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt İklimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No:235
- Bilgiç, A. S. (2006). *Örgütsel İletişim Ve Bir Uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilir, F. P. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünün Örgüt İklimi ve Çalışanları Katılımla İlgili Algılamaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Bishop, J. W., Scott, K. D., Burroughs, S. M. (2000) Support, commitment and employee outcomes in a team environment. *Journal of Management*,26(6): 1132-1139
- Bolatkıran, M. A. (2006). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algularına Göre İncelenmesi (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brown, Barbara B. (2003). *Employees' Organizational Commitment and Their Perception of Supervisors' Relations-Oriented and Task-Oriented Leadership Behaviors*, Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University, PhD Thesis.
- Bucak, E. B. (2002). Örgüt iklimi; yönetimde ast- üst ilişkileri. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*. Sayı: 7
- Buchanan. B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, 533-546.

- Busby, T. M. (1992). Patterns of Organizational Climate and Organizational Commitment in Allied Health Education Units. *Dissertation Abstracts International*, 52 (7): 2336-A.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. ve Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2009, Cilt 15, Sayı 60, ss: 555-576
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Cansu, O. C. (2006). *Örgüt Kültürü İle Örgütsel İletişim İlişkisi Ve Bir Şirket Uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çekmecelioglu, H. G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt 6, Sayı 2.
- Çekmecelioglu, H. G. ve Keleş, Ö. (2008). Örgüt İklimi, Güçlendirme ve Bireysel İş Performansı Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi. *Muhan Sosyal İşletmecilik Konferansı*, ODTÜ, KKTC kampüsü, 3-6 Eylül 2008.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Chatman, J. A. (1998). Improving interactional organizational research: a model of person organization fit. *Academy of Management Review*, 14 (3), 333-349
- Demirtaş, H.; Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dirim, M. (1997). "Örgüt İkliminde Grup Birlikteliğinin Sağlanması İçin İletişimin Rolü, Önemi" (Niğde Oysa Çimento Fabrikasında Yapılan Bir Uygulama) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dönmez, B. (2004) Sosyal Sistem Olarak Sınıf ve Sınıfın Öğrenme İklimi., M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Elçi, M. (2005). *Örgütlerde Etik İklimin Personelin Vatandaşlık Davranışlarına Etkileri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknolojileri Enstitüsü. Gebze
- Erçetin, Ş. (2000). İlköğretim okulları hangi değerlerle yönetiliyor? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, (1), 31-43
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt İklimi*. Ankara: TODAİ Yayınları No: 178
- Eserpek, A. (1981). *Sosyoloji*. Ankara: Dil, Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi
- Forehand, G. A., Gilmer, B. V. H. (1964), Environmental variation in studies of organizational behaviour. *Psychological Bulletin*, Vol. 62, No. 6, pp. 361-382.
- Freud, S. (1975). *Kitle Psikolojisi*. (Çeviren: Kamurna Şipal) İstanbul: Bozak Yayınları
- Geçimli, A. (2007). *Örgütsel Davranış Biçimi Olarak İletişim* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaman: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürses, Y. (2006). *Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Etkili İletişim Kurma Becerilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Kütahya Merkez İlçe Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hoy K., W., Tarter, T., Kottkamp, B., R., (1991). *Open Schools/Healthy Schools*, Sage Publications, s.3, USA,
- Hoy, W. K., & Hannum, J. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33, 290-311.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., & Bliss, R. J. (1990). Organizational climate, school, health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, (26)3, 260-279.

- İlgar, L. (2000). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Yayım Dağıtım.
- İşcan, Ö. F., Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. Gaziantep Üniversitesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(2):103-116
- Jones AD, James LR. (1974). Organizational Climate: A Reivew of Theory and Research. *Psychological Bulletin*. 81:1096-1112.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* Cilt 9, Sayı 3, (2008), (63-71)
- Kasırğa, İ. ve Özbek, O. (2008). Beden eğitimi ve spor yüksek okullarında örgüt iklimi. *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. Cilt:6, Sayı: 2
- Kıncal, R. Y. ve Işık, H. (2005). Elementary school principals' level of practicing democratic values. *International Journal of Educational Reform*. 14, (3), 338-345
- Kıroğlu, D. (2007). *Örgüt İklimi* (lisansüstü eğitim ödev raporu). Ankara.
- Koçel, T. (2007). Yönetimde stres yaratan faktörler. *Stres Yönetimi Semineri*. Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü. Kocaeli.
- Kraeger, B. J., (1993) *The Relationship Between Individually perceived organizational Climate And Faculty Members' Organizational and Professional Commitment In Two Institutions of Higher Learning*. Hofstra University, New York., (<http://proquest.umi.com>)
- Küçüköde, V. (2005). *Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Öğretim Üyelerinin Örgüt İklimi Hakkındaki Düşünceleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000) Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer teorisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15, (45), 59-76
- Landy, F. J. (1990). *Psychology of Work Behavior*. California: Prentice-Hall Inc.
- Litwin, H., G., Stringer, A., R., (1968) *Motivation and Organizational Climate*, Harvard University, s.1,101, Boston.
- McMurray, A. J., (1994) *The Relationship Between Organisational Culture and Organisational Climate with Reference to A University Setting*. ED 374 486..
- Nural, E. (2006). Kurumlarda, işyerlerinde insan ilişkileri. *İnsan İlişkileri ve İletişim* (Ed:A. Solak). Ankara: Hegem Yayınları.
- Öge, S. (1996). *Örgüt İklimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Oktaylar, H.C. (1997). *Ağrı İlinde Görev Yapan İlkokul Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okulun Örgütsel İklimini Algulama Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Özdemir, T. (1996). *Örgüt İklimi, Bolu İli Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Pritchard, R. D., Karasick, B.W. (1973), The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational Behavior And Human Performance*, 9, 126-146.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z.(1984). *Çalışma Psikolojisi*. (2. Basım). Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Schein E. H. (1990) Organizational climate: an essay. *Personnel Psychology*. 28: 447-479.
- Schermerhorn, r. J. (1989). *Management for Productivity*. New York: John Willey and Sons Inc.
- Sevimli, F. ve İşcan, Ö.F. (2005). Bireysel ve iş ortamına ait etkenler açısından iş doyumunu. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5 (1-2), 55-64
- Shalley C., Gilson L., Blum T. (2000), Matching creativity requirements and the work environment: effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy Of Management Journal*, Vol.43 Issue 2, Apr, 215-223.
- Shore LM, Wayne SJ. (1993). Commitment and employee behavior comparison of affective commitment and continuance commitment with perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology, American Psychological Association, Inc.*
- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim Okullarında Örgüt İklimi*. . (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi* (Gaziantep ili Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi.
- Taşdan, M. (2008). *Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Değer, İşdoyum ve Öğretmene Mesleki Sosyal Destek ile İlgili Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Taymaz, H. (2007) *Okul Yönetimi*. 8. Baskı, Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Topçu, . (1998). *Örgütsel İklim Kavramının Kurumsal Analizi ve Eğitim Örgütleri Üzerindeki Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Toulson, P., Smith, M. (1994) The relationship between organizational climate and employee perceptions of personnel management practices. *Public Personnel Management*, Fall 94, Vol.23, Issue 3, p.453, 16p, 6 charts.
- Tuna, Y. (2008). *Örgütsel İletişim Surecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Varol, M. (1989). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi. Ankara Üniversitesi. *Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*. Ankara, s.221
- Yılmaz, K. (2009). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları
- Yousef, D. A. (2003), Validating the dimensionality of porter et al.'s measurement of organizational commitment in a non-western culture setting. *International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 1067-1079.

İletişim/Correspondence

Yrd. Doç. Dr. Hasan Basri Memduhoğlu
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi
e-mail: hasanbasri@yyu.edu.tr

Öğretmen Güneş Şeker
e-mail: guinessdikici@hotmail.com

An Analysis of Humor Styles of School Administrators

Kürşad YILMAZ

Dumlupınar University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to determine humor styles of school administrators. This is a descriptive survey. The data were gathered by using Humor Style Questionnaire. The sample of the research consists of 148 school administrators. Humor Style Questionnaire composed of four sub-dimensions (self-enhancing, affiliative, aggressive, and self-defeating humor). Data were analyzed by utilizing descriptive statistics, t-tests and variance analyses. According to the results, it was determined that school administrators had an affiliative humor style. Affiliative humor style of school administrators significantly varies according to seniority, hobbies and reading comics; self-enhancing humor style according to age and hobbies; and aggressive humor style according to the number of teachers at school. School administrators have an affiliative humor styles can make a positive contribution to the relationship between school administrators and teachers.

Keywords: *Humor Styles, School Administrators, Educational Administration*

SUMMARY

Humor is one of the most important things in people's lives, for humor and laughter are seen as oxygen of life. Today, humor ability is viewed as a positive, desired quality in a person and (Kuiper & Martin, 1998) as an important social skill (Yip & Martin, 2006). Humor is crucial not only in individual and social life, but also organizational life. There have been studies conducted to reveal the importance of humor in organizational life (Burford, 1987; Hurren, 2006; Özdemir, 2002; Pollak & Freda, 1997; Williams & Clouse, 1991). According to the findings obtained from these studies, humor generally influences organizational life positively. Humor might improve the job quality, job satisfaction and performance (Consalvo, 1989). However, it may have adverse effects when it is not the right time and place for humor (Yerlikaya, 2003). Humor styles have to do with the ways in which humor is typically expressed (both positively and negatively) in social interactions (Yip & Martin, 2006). In the present study, humor style is four different styles which refer to individual differences that can be defined according to use of humor in daily life compatibly or awkwardly and internally or interpersonally (Martin et al., 2003). Martin et al. (2003) distinguished four humor styles, two of which are thought to be potentially beneficial to relationships and emotional well-being (affiliative and self-enhancing humor), and two that are considered potentially detrimental (aggressive and self-defeating humor). Humor is crucial not only in individual and social life, but also organizational life. There have

been studies conducted to reveal the importance of humor in organizational life (Burford, 1987; Hurren, 2006; Özdemir, 2002; Pollak & Freda, 1997; Williams & Clouse, 1991).

Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine humor styles of school administrators. In addition, we were interested in determining differences in school administrators' humor style by seniority, age, number of teacher in school, reading comics, and hobbies

METHOD

A survey research methodology was employed in the study. The sample of the research consists of 148 school administrators. The data of the research were gathered with "Humor Style Questionnaire". Humor Style Questionnaire composes of four sub-dimensions as "self-enhancing humor", "affiliative humor", "aggressive humor", and "self-defeating humor". Data were analyzed by utilizing descriptive statistics, t-tests and variance analyses.

FINDINGS & RESULTS

Humor styles of school administrators are closer to "affiliative humor style", followed by self-enhancing, self-defeating and aggressive humor styles. "Affiliative humor style" of the school administrators included in the study significantly differed [$F_{(2-141)}=2.99$; $p<0.05$] according to seniority. However, there was no significant difference in self-enhancing humor styles, aggressive humor styles and self-defeating humor styles. "Self-enhancing humor styles" of the school administrators included in the study significantly differed according to age [$t_{(140)}=3.20$; $p<0.05$]. However, there was no significant difference in affiliative humor styles, aggressive humor styles and self-defeating humor styles. "Aggressive humor styles" of the school administrators included in the study significantly differed according to the number of teachers at school [$t_{(138)}=2.54$; $p<0.05$]. However, there was no significant difference in affiliative humor styles, self-enhancing humor styles and self-defeating humor styles. "Affiliative humor style" [$t_{(142)}=3.05$; $p<0.05$] and "Self-enhancing humor styles" [$t_{(142)}=3.25$; $p<0.05$] of the school administrators included in the study significantly differed according to hobbies. However, there was no significant difference in aggressive humor styles, and self-defeating humor styles. "Affiliative humor styles" of the school administrators included in the study significantly differed according to reading comics [$t_{(142)}=2.93$; $p<0.05$]. However, there was no significant difference in self-enhancing humor styles, aggressive humor styles, and self-defeating humor styles.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

According to the research results, the school administrators in the study had humor styles closer to affiliative humor style. This fact is very important for

organizational life, as they constantly interact with teachers, students, parents and other institutions. Affiliative humor styles of school administrators differ according to seniority, whereas self-enhancing humor style, aggressive humor style and self-defeating humor style do not. It is seen that the experienced school administrators internalize affiliative humor style more, when compared to those with less experience. Self-enhancing humor styles of the school administrators in the study significantly differed according to age, whereas there was no significant difference in affiliative humor styles, aggressive humor styles and self-defeating humor styles. It was determined that aggressive humor styles of the school administrators differed according to the number of teachers at school, while affiliative humor style; self-enhancing humor style and self-defeating humor style did not. It was determined that affiliative humor styles and self-enhancing humor styles of the school administrators differed according to hobbies. It was shown that affiliative humor styles of the school administrators differed according to reading comics, whereas self-enhancing humor styles, aggressive humor styles and self-defeating humor styles did not. As a result, school administrators need to be informed about humor and its benefits. Schools and school administrators must be provided with humor resources. Future studies need to reveal the importance of humor in administrator-teacher relationships. Also, we need studies to compare humor styles of teachers and school administrators.

Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Kürşad YILMAZ

Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzlarını belirlemektir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın örneklemini Kütahya'daki okullarda görev yapan 148 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Mizah Tarzları Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçeğin, katılcı, kendini geliştirici, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah olmak üzere dört alt ölçeği vardır. Araştırmada betimsel istatistikler, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin mizah tarzı katılcı mizah tarzına daha yakındır. Okul yöneticilerinin katılcı mizah tarzı kädeme, hobilere ve mizah dergisi okuma durumuna; kendini geliştirici mizah tarzı yaşa ve hobilere; saldırgan mizah tarzı okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Okul yöneticilerinin katılcı mizah tarzına sahip olması, yöneticiler ile öğretmenler arasındaki ilişkiye olumlu katkı yapabilir.

Anahtar Kelimeler: Mizah Tarzları, Okul Yöneticileri, Eğitim Yönetimi

Mizah insan yaşamındaki en önemli konulardan biridir. Çünkü mizah ve gülme hayatın oksijeni olarak görülmektedir. Mizah, eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, güldürmece, gerçeğin güldürücü yanlarını ortaya koyan edebiyat türü, ironi (Türk Dil Kurumu, 2005) gibi anlamlara gelmektedir. Oxford İngilizce sözlükte mizah; eğlenceyi, şakacılığı, komikliği harekete geçiren eylemin, konuşmanın ya da yazının niteliğini ifade etmektedir (Martin, 1998). Bu anlamda mizahın temelinde eğlence ve hoşgörü (Balcıoğlu ve Öngören, 1973) bulunmaktadır. Ancak mizah tamamen eğlence olmadığı gibi eğlence de tamamen mizah değildir.

Günümüzde mizah yeteneği, olumlu ve istenilen bir kişilik özelliği olarak kabul edilmekte (Kuiper ve Martin, 1998) ve önemli bir sosyal beceri (Yip ve Martin, 2006) olarak görülmektedir. Mizah araştırmalarında olumlu kişisel özellikler ile psikolojik iyi olma hali arasında pozitif ilişkiler olduğu belirlenmiştir (Kazarian ve Martin, 2004; Kuiper, Grimshaw, Leite ve Kirsh, 2004). Mizah, olumsuz olaylar üzerinde düzeltici bir etkiye sahiptir ve aynı zamanda stresin etkilerini de azaltabilmektedir (Martin ve Lefcourt, 1983). Buna ek olarak mizahın psikolojik ve fiziksel iyilik halini artırdığı (Lefcourt, Davidson ve Kueneman, 1990; Martin ve Lefcourt, 1983), sosyal ilişkileri geliştirdiği (Kelly, 2002; Morreall, 1991; Porcu, 2005) ve ruh halini düzenlediği, depresyonla savaştığı, morali artırdığı (du Pre, 1998) belirlenmiştir. Son olarak mizah olumlu duygusal durumlara karşılık gelmektedir (Martin, 2001).

Diğer taraftan mizahın saldırgan alaycılık gibi olumsuz türleri, sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Martin vd., 2003). Ancak, mizahın akıllıca kullanımı sosyal bir beceri olarak sosyal etkileşimlerin başlatılmasına katkıda bulunabilmektedir. Bu beceri ayrıca sosyal destek sağlama becerisine ve çatışma yönetimine de katkı sağlamaktadır (Yip ve Martin, 2006).

Mizah denildiği zaman akla gelen önemli kavramlar arasında mizah duygusu ve mizah tarzı bulunmaktadır. Mizah duygusu, karmaşık doğası gereği tanımlanması zor bir kavramdır. Bundan dolayı mizah duygusu farklı şekillerde ele alınmaktadır. Martin (2001) mizah duygusunu, “eğlence, kahkaha, şakacılık ve benzeri ile ilgili davranışlar, deneyimler, tutumlar ve yeteneklerin her türlü süreklilik kazanmış bireysel farklılığı” olarak tanımlamaktadır. Raskin’e (1998) göre mizah duygusu, mizahtan hoşlanma, yorum ve anlayış yeteneğidir. Bu anlamda mizah duygusu eğlencenin de ötesinde bir anlam taşımaktadır. Mizah duygusu sürekli bir farkındalık ve uyanıklık halini beraberinde getirmektedir. Bu durum ise mizah duygusuna sahip bireylerin olumlu insan ilişkileri geliştirmesi sonucunu doğurmaktadır.

Mizah duygusu tek bir boyut olmaktan ziyade çok yönlü bir yapıdır ve ilgili özelliklerin bir bütünüdür. Bu bilişsel yetenek, estetik bir yanıt, alışılmış bir davranış kalıbı, bir duygu ile ilgili mizaç özelliği, bir tutum, bir başa çıkma stratejisi ya da savunma mekanizması olarak kavramsallaştırılabilir (Martin vd., 2003). Mizah tarzları, genellikle sosyal etkileşimlerin ifade edilme biçimlerinden biridir (Yip ve Martin 2006). Bu çalışmada mizah tarzı, gündelik yaşam içerisinde mizah kullanımının, uyumlu ya da uyumsuz ve içsel ya da kişilerarası oluşuna göre belirlenebilecek bireysel farklılıkları ifade eden dört farklı tarzı (Martin vd., 2003) olarak kullanılmıştır. Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir (2003) dört mizah tarzı belirlemiştir. Bunlardan ikisi potansiyel olarak ilişkisel ve duygusal olarak iyi olma halini yansıtmakta (Katılımcı Mizah ve Kendini Geliştirici Mizah) ve yararlı olduğu düşünülmekte; diğer ikisi ise potansiyel olarak zararlı (Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah) olarak görülmektedir. Bu dört tarz aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Katılımcı Mizah (Affiliative humor)

Katılımcı mizah, şaka yapma, komik fıkralar anlatma ve nüktedan konuşmalar yapma gibi eğilimleri ifade etmektedir ve insan ilişkilerini kolaylaştırıcı etkisi vardır (Vernon vd., 2008). Katılımcı mizah tarzı yüksek olan bireyler, ilişkileri kolaylaştırmak, diğerlerini eğlendirmek ve kişilerarası gerginlikleri azaltmak için kendiliğinden, komik şeyler anlatmak ve şakalar yapmak eğilimindedir (Kazarian ve Martin, 2004). Bu tarz aslında, düşmanca olmayan, mizahı hoşgörülü kullanan, kendini ve başkalarını onaylayan ve muhtemel kişilerarası dayanışmayı ve çekiciliği artıran bir tarzdır. Bu mizah tarzının, dışa dönüklük, neşe, benlik saygısı, samimiyet, ilişki doyumu ve ağırlıklı olarak olumlu ruh hali ve duygusu ile ilişkili olması beklenmektedir (Martin vd., 2003).

Kendini Geliştirici Mizah (Self-enhancing humor)

Kendini geliştirici mizah, stresli zamanlarda bile hayata mizahi bir bakış açısı ile bakmayı ve bir başa çıkma stratejisi olarak mizah kullanma eğilimini ifade etmektedir (Vernon vd., 2008). Kendini geliştirici mizah, genel olarak yaşama ilişkin mizahi bir bakış açısı gerektirmekte, yaşamdaki aykırılıklar ile eğlenme eğilimi göstermekte, stres ve sıkıntı karşısında bile mizahi bir bakış açısı sağlamaktadır (Kazarian ve Martin 2004). Katılımcı mizah ile kıyaslandığında, kendini geliştirici mizah kişilerarası ilişkilere odaklanmadan daha çok intrapsiiktir (intrapsychic) yani daha çok kişinin iç psikolojik süreçleri ile ilgilidir. Bu mizah tarzı daha çok, depresyon, anksiyete, daha genel olarak nevrozizm gibi olumsuz duygularla negatif yönde, deneyime açıklık, öz saygı ve öznel iyi oluşla pozitif yönde ilişkilidir (Martin vd., 2003).

Saldırgan Mizah (Aggressive humor)

Saldırgan mizah, başkaları ile ilişkileri pahasına olsa da kendini geliştirmek için iğneleme, alay etme ve sataşmayı bir araç olarak kullanmayı ifade etmektedir (Vernon vd., 2008). Olumsuz mizah tarzlarından biri olan saldırgan mizah tarzında bireyler kızgınlık duygularını mizah aracılığı ile ifade etmektedir. Bunu yaparken de diğer bireyleri incitmeye yönelik bir dil kullanmaktadır. Bu durum bireylere bir gelişim sağlamadığı gibi kişilerarası ilişkileri de olumsuz etkilemektedir (Martin vd., 2003). Bu mizah tarzına sahip olan bireylerin mizahı kullanmadaki amacı, alay, sataşma, karşısındakini küçük düşürme, cinsel ya da ırkçı içerikli bir tarzla insanları eleştirmek ya da onları baskı altında tutmaktır (Kazarian ve Martin 2004). Saldırgan mizah nevrozizm, düşmanlık, kızgınlık ve saldırganlık ile pozitif yönde, yumuşak başlılık ve sorumluluk gibi özelliklerle negatif yönde ilişkilidir (Martin vd., 2003).

Kendini Yıkıcı Mizah (Self-defeating humor)

Kendini yıkıcı mizah, komik şeyler yaparak ya da söyleyerek kişinin kendini aşırı küçümsemesi, başkalarını güldürmek için kendisi ile alay etmesi ve kendisini kötülemesidir (Vernon vd., 2008). Bu mizah tarzına sahip olan bireyler, kendini küçük düşürme ve kendisiyle alay etme yoluyla başkalarını eğlendirmeyi amaçlarlar. Bu kişiler aynı zamanda, problemlerini yapıcı bir şekilde çözmekten kaçınmak ya da olumsuz duygularının altında yatan gerçek nedenleri gizlemek için de mizaha başvurular (Kazarian ve Martin 2004). Kendini yıkıcı mizah, depresyon ve anksiyete gibi olumsuz duygularla ve nevrozizmle pozitif yönde, tatmin edici ilişkiler, öznel iyi oluş ve öz saygı ile negatif yönde ilişkilidir (Martin vd., 2003).

Genel olarak, kendini geliştirici mizah ve katılımcı mizah olumlu psikolojik durum ile ilgili iken, kendini yıkıcı mizah olumsuz psikolojik durum ile ilgili görülmektedir. Saldırgan mizah genel olarak saldırganlık ve düşmanlık ile aynı yönde, yakınlık ve ilişki memnuniyeti ile ters yönde ilişkili gösterilmiştir (Kazarian ve Martin 2004). Mizah sadece bireysel ve toplumsal yaşamda değil aynı zamanda örgütsel yaşamda da çok önemlidir. Mizahın örgütsel yaşamdaki önemi ortaya koyan bir takım araştırmalar yapılmıştır (Burford, 1987; Hurren, 2006; Özdemir, 2002; Pollak ve Freda, 1997;

Williams ve Clouse, 1991). Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre mizah, örgütsel yaşam üzerinde genellikle olumlu bir etki yaratmaktadır. Mizah işin niteliğini, iş doyumunu ve performansı geliştirebilmektedir (Consalvo, 1989). Ancak mizahın yeri ve zamanı iyi ayarlanmadığında olumsuz etkileri de olabilmektedir (Yerlikaya, 2003).

Özellikle günümüz iş hayatının monoton ve aşırı ciddi yapısı dikkate alındığında mizah ve gülmenin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Mizah toplumdaki bütün kesimler için gereklidir. Özellikle yönetici konumunda bulunanlar için mizah vazgeçilmezdir. Yöneticiler sürekli olarak karar vermek, sorunları çözmek, diğer bireyleri memnun etmek durumundadır ve bu da genellikle stresli ve gergin ortamlar oluşturmaktadır. Bu gerginliklerle baş etmede mizah önemli bir yere sahiptir. Bu anlamda mizah yöneticilerin kullanabileceği en güçlü araçlardan biridir. Mizahın iletişimde önemli bir yeri ve rolünün olduğu açıktır (Özdemir, 2002).

Eğitim örgütlerinde de mizah kullanımının birçok yararı vardır ve bunlar yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Yapılan bazı araştırmalar ile sınıf ortamında mizahın olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir (Berk, 2000; Berwald, 1992; Bryant ve Zillmann, 1989; Clabby, 1979; Colwell, 1981; Gorham ve Cristophel, 1990; Pollack ve Freda, 1997). Clouse ve Spurgeon (1995) mizahın yaratıcılığı destekleyen bir iletişim şekli olduğunu, bu nedenle de sınıfta mizah kullanımının faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu anlamda, sınıfta uygun ve yerinde mizah kullanımı, derslerde öğrenme işlemini kolaylaştırmaktadır. Mizah ayrıca sınıfta destekleyici ve olumlu bir öğrenme iklimi de oluşturmaktadır (Kehr vd., 1999). Örgütsel yaşamda mizah bu kadar önemli bir konu olmasına rağmen bu konu ile ilgili çok az araştırma vardır. Türkiye’de de mizah ile ilgili bazı araştırmalar (Aslan, 2006; Aydın, 1993; Durmuş, 2000; Eroğlu, 2003; Fidanoglu, 2006; Gündüzalp, 1994; İlhan, 2005; Küçükbayındır, 2003; Özenç, 1998; Saltuk, 2006; Sarı ve Aslan, 2005; Topuz, 1995; Tümkaya, 2006, 2007; Vural, 2004; Yerlikaya, 2003; Yerlikaya, 2007; Yerlikaya ve İnanç, 2003) yapılmıştır. Ancak, mizah ile ilgili yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen eğitim örgütlerinde mizah konusunun ihmal edildiği görülmektedir. Bu araştırmalar arasında okul yöneticilerinin kendi mizah tarzlarını değerlendirdikleri herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin mizah tarzını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin mizah tarzları nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzları kıdeme, yaşa, okuldaki öğretmen sayısına, mizah dergisi okuma durumuna ve hobilere göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmada, okul yöneticilerinin mizah tarzları mevcut durumu ile betimlenmeye ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Evren-Örneklem

Araştırmanın örnekleminde Kütahya’da görev yapan 148 okul yöneticisi bulunmaktadır. Katılımcılar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Okul yöneticileri, okul müdürü, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısıdır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin % 17.6’sı kadın, % 82.4’ü erkektir. Katılımcıların % 35.1’inin yaşı “31–40” arasında, % 62.2’sinin ise 41 ve üstündedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (% 60) üniversite mezunudur. Okul yöneticilerinin kıdemleri 11 ile 35 yıl arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin % 41.9’u mizah dergisi okuduğunu, % 58.1’i ise okumadığını belirtmiştir. Katılımcıların % 59.5’i herhangi bir hobi belirtirken, % 40.5’i herhangi bir hobi belirtmemiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Style Questionnaire)” (Martin vd., 2003) kullanılmıştır. Mizah Tarzları Ölçeği mizah kullanımındaki bireysel farklılıklara ilişkin dört farklı boyutu ölçmek amacı ile geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek bireylerin sahip olduğu mizah duygusunun belirtilen boyutlar açısından nasıl farklılaştığını ölçmektedir. Mizah tarzları ölçeğinde, her alt ölçekte 8’er madde olmak üzere likert tipinde 32 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters yönde puanlanan on bir madde bulunmaktadır. Ölçek, “1=kesinlikle katılmıyorum”dan “7=tamamıyla katılıyorum”a uzanan yedili Likert tipi cevap ölçeğine sahiptir. Ölçekteki her bir alt ölçekten alınabilecek en düşük ve en yüksek puanlar 8 ile 56 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerden alınan puanların yüksekliği ilgili mizah tarzının kullanım sıklığına işaret etmektedir.

Ölçekte ikisi sağlıklı, ikisi sağlıksız mizah kullanımını ölçmek üzere tasarlanmış dört alt ölçek vardır. Bu alt ölçekler şunlardır: *Katılımcı Mizah* (Yakın arkadaşlarımla çok sık şakalaşır ve gülerim), *Kendini Geliştirici Mizah* (Tek başıma bile olsam çoğunlukla yaşamın gariplikleriyle eğlenirim), *Saldırgan Mizah* (Birisini hata yaptığında çoğunlukla onunla bu konuda dalga geçerim), *Kendini Yıkıcı Mizah* (Kendimi yermem ailemi ya da arkadaşlarımı güldürüyorsa eğer, çoğunlukla bu işi kendimden geçerek yaparım). Mizah Tarzları Ölçeği’nin Türkçeye uyarlama çalışması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. Ölçek orijinal formu gibi dört faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri “.32” ile “.75” arasında değişmektedir. Alt ölçekler için Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla; Kendini geliştirici mizah için “.78”, katılımcı mizah için “.74”, saldırgan mizah için “.69”, kendini yıkıcı mizah için “.67” olarak bulunmuştur (Yerlikaya, 2003).

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin betimsel analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin mizah tarzlarının yaşa, okuldaki öğretmen sayısına, mizah dergisi okuma durumuna ve hobilere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için t testi kullanılmıştır. Kıdeme göre değişip değişmediğinin belirlenmesi için ise varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu kısımda ilk önce, okul yöneticilerinin mizah tarzları ile ilgili genel durum betimlenmiş, daha sonra okul yöneticilerinin mizah tarzları kıdem, yaş, okuldaki öğretmen sayısı, mizah dergisi okuma durumu ve hobilere göre karşılaştırılmıştır. Tablo 1’de okul yöneticilerinin mizah tarzları ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzları İle İlgili Betimsel İstatistikler

Puanlar	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	S
Katılımcı Mizah	44	18.00	47.00	33.31	6.55
Kendini Geliştirici Mizah	44	16.00	47.00	32.52	7.42
Saldırgan Mizah	46	13.00	37.00	25.24	6.25
Kendini Yıkıcı Mizah	44	12.00	42.00	25.80	8.05

Tablo 1’de yer alan ortalama puanlara göre okul yöneticilerinin mizah tarzı “Katılımcı Mizah” tarzına daha yakındır. Bunu sıra ile kendini geliştirici mizah, kendini yıkıcı mizah ve saldırgan mizah tarzları izlemektedir. Tabloya göre sağlıklı mizah tarzlarını ölçen alt ölçek puan ortalamaları (katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah) sağlıklı mizah tarzlarını ölçen alt ölçek puan ortalamalarından (saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah) daha yüksektir. Buna göre okul yöneticilerinin olumlu mizah tarzına sahip oldukları söylenebilir. Çünkü okul yöneticilerinin olumsuz mizah tarzları ile ilgili ortalama puanları en düşük ortalamaya sahiptir. Tablo 2’de okul yöneticilerinin mizah tarzlarının kıdeme göre karşılaştırılması ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Kıdem	n	\bar{X}	S	sd	F	p	Anlamlı Fark (Tukey HSD)
Katılımcı Mizah	1. 11–15 yıl	34	32.76	7.23	2–141	2.99	.05*	2–3
	2. 16–20 yıl	40	31.55	5.67				
	3. 21 yıl ve üstü	70	34.60	6.50				
Kendini Geliştirici Mizah	1. 11–15 yıl	34	31.47	7.72	2–141	0.76	.47	—
	2. 16–20 yıl	42	32.14	6.81				
	3. 21 yıl ve üstü	68	33.29	7.66				
Saldırgan Mizah	1. 11–15 yıl	34	24.23	6.80	2–143	0.94	.39	—
	2. 16–20 yıl	42	24.90	5.75				
	3. 21 yıl ve üstü	70	25.94	6.29				
Kendini Yıkıcı Mizah	1. 11–15 yıl	34	26.70	7.48	2–141	0.28	.75	—
	2. 16–20 yıl	42	25.61	7.95				
	3. 21 yıl ve üstü	68	25.47	8.46				

*p<.05

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Katılımcı Mizah Tarzı” kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{(2-141)}=2.99$; $p<0.05$]. Ancak kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Kıdem grupları arasındaki farkların hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre kıdemi “21 yıl ve üstünde” olan okul yöneticilerinin katılımcı mizah tarzı ($\bar{x}=34.60$), kıdemi “16–20 yıl” olan okul yöneticilerine ($\bar{x}=31.55$) göre daha olumludur. Tablo 3’te okul yöneticilerinin mizah tarzlarının yaşa göre karşılaştırılması ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Yaşa Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Yaş	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	31–40	48	33.20	6.53	138	0.20	.83
	41 ve üstü	92	33.45	6.71			
Kendini Geliştirici Mizah	31–40	52	30.19	7.35	140	3.20	.00*
	41 ve üstü	90	34.15	6.95			
Saldırgan Mizah	31–40	52	25.23	6.28	142	0.17	.86
	41 ve üstü	92	25.04	6.16			
Kendini Yıkıcı Mizah	31–40	52	25.80	7.16	122.106	0.14	.88
	41 ve üstü	92	26.00	8.54			

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Kendini Geliştirici Mizah” tarzı yaşa göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(140)}=3.20$; $p<0.05$]. Ancak katılımcı mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Kendini geliştirici mizah tarzı ile ilgili olarak yaşı “41 ve üstünde” olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=34.15$) mizah tarzı, yaşı “31–40” yaşlarında olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=30.19$) mizah tarzına göre daha olumludur. Tablo 4’te okul yöneticilerinin mizah tarzlarının okuldaki öğretmen sayısına göre karşılaştırılması ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Öğretmen Sayısı	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	1–25	46	32.21	6.92	136	1.02	.30
	26 ve üstü	92	33.39	5.99			
Kendini Geliştirici Mizah	1–25	44	31.72	6.80	136	0.44	.65
	26 ve üstü	94	32.31	7.50			
Saldırgan Mizah	1–25	46	23.39	6.30	138	2.54	.01*
	26 ve üstü	91	26.19	6.02			
Kendini Yıkıcı Mizah	1–25	44	23.59	7.56	136	1.73	.08
	26 ve üstü	94	26.02	7.71			

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Saldırgan Mizah” tarzı okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(138)}=2.54$; $p<0.05$]. Ancak

katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Saldırgan mizah tarzı ile ilgili olarak okuldaki öğretmen sayısı “26 ve üstünde” olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=26.19$) mizah tarzı, okuldaki öğretmen sayısı “1–25” olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=23.39$) mizah tarzına göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Tablo 5’te okul yöneticilerinin mizah tarzlarının hobilere göre karşılaştırılması ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 5
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Hobilerine Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Hobi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	Evet	86	34.65	5.84	142	3.05	.00**
	Hayır	58	31.34	7.08			
Kendini Geliştirici Mizah	Evet	84	30.88	8.01	142	3.25	.00**
	Hayır	60	34.83	5.84			
Saldırgan Mizah	Evet	86	24.60	6.53	144	1.49	.13
	Hayır	60	26.16	5.76			
Kendini Yıkıcı Mizah	Evet	84	25.45	7.72	142	0.62	.53
	Hayır	60	26.30	8.54			

**p<.01

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Katılımcı Mizah” tarzı [$t_{(142)}=3.05$; $p<0.05$] ve “Kendini Geliştirici Mizah” tarzı [$t_{(142)}=3.25$; $p<0.05$] hobilerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Ancak saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Katılımcı mizah tarzı ile ilgili olarak hobiye sahip olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=34.65$) mizah tarzı, hobiye sahip olmayan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=31.34$) mizah tarzına göre daha olumludur. Kendini geliştirici mizah tarzı ile ilgili olarak hobiye sahip olmayan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=34.83$) mizah tarzı, hobiye sahip olan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=30.88$) mizah tarzına göre daha olumludur. Tablo 6’da okul yöneticilerinin mizah tarzlarının mizah dergisi okuma durumuna göre karşılaştırılması ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 6
Okul Yöneticilerinin Mizah Tarzlarının Mizah Dergisi Okuyup Okumama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Puanlar	Mizah Dergisi	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Katılımcı Mizah	Evet	60	35.16	5.41	142	2.93	.00**
	Hayır	84	32.00	7.00			
Kendini Geliştirici Mizah	Evet	60	31.76	7.98	142	1.03	.30
	Hayır	84	33.07	7.00			
Saldırgan Mizah	Evet	62	25.58	6.29	144	0.55	.58
	Hayır	84	25.00	6.25			
Kendini Yıkıcı Mizah	Evet	60	26.53	7.70	142	0.64	.36
	Hayır	84	25.28	8.30			

**p<.01

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin “Katılımcı Mizah” tarzı, mizah dergisi okuyup okumama durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(142)}=2.93$; $p<0.05$]. Ancak kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Katılımcı mizah tarzı ile ilgili olarak mizah dergisi okuyan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=25.16$) mizah tarzı, mizah dergisi okumayan okul yöneticilerinin ($\bar{x}=32.00$) mizah tarzına göre daha olumludur.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, okul yöneticilerinin mizah tarzlarını belirlemeye yönelik öncü çalışmalardan biridir. Çalışma ile okul yöneticilerinin mizah tarzları ve bu mizah tarzlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılan okul yöneticileri katılımcı mizah tarzına daha yakındır. Okul yöneticilerinin, katılımcı mizah tarzına sahip olmaları örgütsel yaşam açısından çok önemlidir. Çünkü okul yöneticileri, sürekli olarak öğretmenlerle, öğrencilerle, ailelerle ve diğer kurumlarla iletişim halindedir. Bu iletişimin büyük kısmında da diğer insanları etkileyecek kararlar vermektedir. Katılımcı mizah tarzının, düşmanlık içermeyen, kişiler arası ilişkileri geliştirmek için mizahı tolerans aracı olarak kullanan özelliği sağlıklı iletişim açısından çok önemlidir. Bu anlamda okul yöneticilerinin sahip oldukları mizah tarzının okulların örgütsel yaşamında olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Ayrıca, okul yöneticilerinin, saldırgan mizah tarzı ile ilgili ortalama puanının en düşük ortalamaya sahip olması da katılımcı mizah tarzının etkisini artırmaktadır. Çünkü saldırgan mizah tarzı diğer bireyleri incitmeye yönelik bir dil kullanan, kişilerarası ilişkileri olumsuz etkileyen, alaycı, küçük düşürücü, baskı altında tutucu bir tarza sahiptir. Okul yöneticilerinin saldırgan mizah tarzına sahip olması okuldaki çatışmaları artırabilir, iletişimi zayıflatabilir, sorunların çözülmesini geciktirebilir, öğretmen-öğrenci iletişimine zarar verebilir. Ancak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin daha çok sağlıklı mizah tarzlarına yakın olması okuldaki yönetim süreçlerine birçok yarar sağlamaktadır.

Okul yöneticilerinin mizah kullanımı birçok yarar sağlamaktadır. Örneğin okul yöneticilerinin mizahı toplantılarda kullanması okul paydaşları arasındaki farklılıkları en aza indiren psikolojik bir ortam oluşturmaktadır. Ayrıca mizah, müdür-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve veli-öğretmen arasındaki çatışmaların çözümünde okul yöneticilerine önemli bir araç sağlamaktadır (Williams ve Clouse, 1991). Bu anlamda mizahın etkin kullanımı yöneticilere örgütsel yaşamda dengeyi kurmada yardımcı olmaktadır. Ayrıca etkili mizah kullanımı, yöneticinin ve yardımcılarının kişisel ilişkilerini olumlu bir şekilde güçlendirmektedir (Özdemir, 2002). Bu nedenle iyi bir mizah tarzı ve bu tarzın insan ilişkileri üzerinde olumlu etkisi okul yöneticilerine büyük fayda sağlamaktadır (Ziegler, Boardman ve Thomas, 1985). Ayrıca yapılan araştırmalar yöneticilerin mizah anlayışının öğretmenlerin bağlılığında da etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Budford, 1987; Williams ve Clouse, 1991).

Okul yöneticilerinin olumlu bir mizah tarzına sahip olması örgüt kültürü açısından da çok önemlidir. Mizah genel olarak örgüt kültüründeki artifaktlar arasında kabul edilmektedir (Gunning, 2001; Linstead, 1985; Schein, 1992). Bu anlamda güçlü örgüt kültürünün önemli özelliklerinden biri de başarı, eğlence ve mizahın bir arada olması; insanların çalışırken aynı zamanda eğlenmeleridir (Peterson ve Deal, 1998). Okuldaki neşenin, mutluluğun miktarı güçlü bir kültüre bağlıdır. Mizah ve neşe, örgütteki insanların zorluklar karşısında tecrübe kazanmasının bir göstergesidir (Pawlas, 1997).

Okul yöneticilerinin katılımcı mizah tarzı kıdeme göre değişirken, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzları kıdeme göre değişmemektedir. Kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin kıdemi az olan yöneticilere göre, katılımcı mizah tarzını daha fazla benimsedikleri görülmektedir. Buna göre kıdemi fazla olan okul yöneticilerinin mizah tarzı, düşmanlık içermeyen, kişiler arası ilişkileri geliştirmeye dönük ve mizahı tolerans aracı olarak kullanan bir özelliğe sahiptir.

Okul yöneticilerinin kendini geliştirici mizah tarzları yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken; katılımcı mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Kendini geliştirici mizah tarzı ile ilgili olarak yaşı “41 ve üstünde” olan okul yöneticilerinin mizah tarzının, yaşı “31-40” yaşlarında olan okul yöneticilerinin mizah tarzına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Kendini geliştirici mizah tarzına sahip olan bireyler bu tarzlarını sadece diğer insanların yanında değil, yalnız olduklarında da devam ettirme eğilimindedirler. Buna göre, okul yöneticileri arasında 41 yaş ve üstündeki okul yöneticilerinin depresyon, anksiyete, nevrotizm gibi olumsuz duygulara (Martin vd., 2003) daha uzak oldukları söylenebilir. Ayrıca bu kişilerde öznel iyi oluş hali daha fazladır ve bu kişilerin öz saygıları daha yüksektir. Bu durumda, okul yöneticiliğinde yaş ilerledikçe okuldaki sorunları daha kolay çözebilme yeteneğinin gelişmesinin etkisi olabilir. Çünkü Türkiye’de okul yöneticiliği meslekleşmemiştir. Okul yöneticileri genellikle kıdemlerine göre atanmaktadır. Okul yöneticiliği ile ilgili eğitim alma şartı aranmamaktadır. Bundan dolayı okul yöneticileri, okul yöneticiliğini deneme yanılma yolu ile ya da önceki uygulamaları tekrarlayarak öğrenmektedir. Bu durum da okul yöneticiliğinin ilk yıllarının daha sıkıntılı geçmesine yol açmaktadır.

Okul yöneticilerinin saldırgan mizah tarzının okuldaki öğretmen sayısına göre değiştiği ancak katılımcı, kendini geliştirici ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının değişmediği belirlemiştir. Saldırgan mizah tarzı ile ilgili olarak okuldaki öğretmen sayısı “26 ve üstünde” olan okul yöneticilerinin mizah tarzının, okuldaki öğretmen sayısı “1-25” olan okul yöneticilerinin mizah tarzına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak iki grubun saldırgan mizah tarzına sahip olma dereceleri arasında fark çıksa da, okul yöneticileri genel olarak saldırgan mizah tarzında düşük bir ortalamaya sahiptir. Buna göre okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okul yöneticilerinin daha saldırgan mizah tarzına sahip oldukları söylenebilir. Okullar büyüdükçe, öğretmen sayısı, öğrenci sayısı, sınavlar, sınıflar, malzemeler, diğer çalışanlar da artmaktadır. Bu artışa bağlı olarak okuldaki sorunlar da artmaktadır. Küçük okullarda iletişim daha kolay olduğu için yönetim de kolaylaşmaktadır.

Okul yöneticilerinin katılımcı mizah ve kendini geliştirici mizah tarzının hobilere göre de farklılaştığı belirlenmiştir. Ancak saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarında anlamlı farklılık yoktur. Katılımcı mizah tarzı ile ilgili olarak hobiye sahip olan okul yöneticilerinin mizah tarzı, hobiye sahip olmayan okul yöneticilerinin mizah tarzına göre daha olumludur. Kendini geliştirici mizah tarzı ile ilgili olarak hobiye sahip olmayan okul yöneticilerinin mizah tarzı, hobiye sahip olan okul yöneticilerinin mizah tarzına göre daha olumludur.

Okul yöneticilerinin katılımcı mizah tarzının, mizah dergisi okuma durumuna göre farklılaştığı ancak kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Katılımcı mizah tarzı ile ilgili olarak mizah dergisi okuyan okul yöneticilerinin mizah tarzı, mizah dergisi okumayan okul yöneticilerinin mizah tarzına göre daha olumludur. Buna göre mizah dergisi okumanın okul yöneticilerinin mizah tarzlarına olumlu etki yaptığı söylenebilir.

Yapılan analizlere mizah tarzları açısından bakıldığında durum şöyledir. Okul yöneticilerinin *katılımcı mizah* tarzı kıdeme, hobilere ve mizah dergisi okuma durumuna göre değişirken, yaşa ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir. *Kendini geliştirici mizah* tarzı, yaşa ve hobilere göre değişirken, kıdem, mizah dergisi okuma durumu ve okuldaki öğretmen sayısına göre değişmemektedir. *Saldırgan mizah* tarzı, okuldaki öğretmen sayısına göre değişirken, kıdeme, yaşa, mizah dergisi okumama durumuna ve hobilere göre değişmemektedir. *Kendini yıkıcı mizah* tarzında ise kıdeme, yaşa, okuldaki öğretmen sayısına, mizah dergisi okumama durumuna ve hobilere göre anlamlı farklılık yoktur. Buna göre, katılımcı mizah tarzı ile kıdem, hobiler ve mizah dergisi okuma durumu arasında anlamlı bir ilişki olabilir. Ayrıca, kendini geliştirici mizah tarzı ile yaş ve hobiler; saldırgan mizah tarzı ile de okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir ilişki olabilir.

Sonuç olarak okul yöneticileri mizah ve mizah kullanımının yararları konusunda bilgilendirilmelidir. Okullara ve okul yöneticilerine mizah ile ilgili kaynaklar ulaştırılmalıdır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda, okul yöneticisi-öğretmen ilişkisinde mizahın önemini ortaya koyacak araştırmalara gereksinim vardır. Ayrıca öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mizah tarzlarını karşılaştıracak araştırmalar da yapılabilir. Bu tip bir araştırma okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin mizah tarzlarını belirleyerek, birbirlerinden beklentilerini de ortaya koyabilir. Sonuçta mizahtan etkilenen grupların aynı ya da benzer mizah tarzına sahip olması, mizahın olumlu etkilerini artıracaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin mizah tarzı ile okul kültürü, okul iklimi, liderlik davranışları, iletişim tipi, karar verme süreçleri gibi değişkenlerin ilişkisi de araştırılabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülük Düzeyleri ve Cinsiyetlerine Göre Mizah Tarzlarının İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balcioglu, S. ve Öngören, F. (1973). *50 yılın Türk mizah ve karikatürü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Berk, R. A. (2000). Does humor in course tests reduce anxiety and improve performance? *College Teaching*, 48 (4), 151–158.
- Berwald, J. P. (1992). Teaching French language and culture by means of humor. *French Review*, 66 (2), 189–200.
- Bryant, J. & Zillmann, D. (1988). Using humor to promote learning in the classroom. *Journal of Children in Contemporary Society*, 20 (1-2), 49-78.
- Burford, C. (1987). Humor of principals and its impact on teachers. *Journal of Educational Administration*, 25 (1), 29–54.
- Clabby, J. F. (1979). Humor as a preferred activity of the creative and humor as a facilitator of learning. *Psychology: A Quarterly Journal of Human Behavior*, 16 (1), 5–12.
- Clouse, R. W. & Spurgeon, K. (1995). Corporate analysis of humor. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 32 (3–4), 1–24.
- Colwell, C. G. (1981). Humor as a motivational and remedial technique. *Journal of Reading*, 24 (6), 484–486.
- Consalvo, C. M. (1989). Humor in management: no laughing matter. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2 (3), 285–297.
- du Pre, A. (1998). *Humor and the healing arts: a multimethod analysis of humor use in health care*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durmuş, Y. (2000). *The relationship between sense of humor and coping strategies*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eroğlu, M. İ. (2003). *Utangaçlık Düzeyleri Farklı Lise Öğrencilerinin Durumluk Mizah Tepki Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik Uyumu, Mizah Tarzı ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gorham, J. & Christophel, D. M. (1990). Relationship of teachers' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39 (1), 46–62.
- Gunning, B. L. (2001). *The role that humor plays in shaping organizational culture*. (Unpublished PhD thesis) USA: University of Toledo.
- Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32 (4), 373–385.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kazarian, S. S. & Martin, R. A. (2004). Humor styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality*, 18, 209–219.
- Kehr, N., Molstad, S. & Donahue, R. (1999). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in dread course. *College Student Journal*, 33 (3), 400–406.
- Kelly, W. E. (2002). An investigation of worry and sense of humor. *Journal of Psychology*, 136, 657-666.
- Kuiper, N. A. & Martin, R. A. (1998). Is sense of humor a positive personality characteristic? In R. Willibald (Ed.). *The sense of humor: explorations of personality characteristic*. ss. 159–178. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

- Kuiper, N. A., Grimshaw, M., Leite, C. & Kirsh, G. (2004). Humor is not always the best medicine: Specific components of sense of humor and psychological well-being. *Humor: International Journal of Humor Research*, 17 (1/2), 135–168.
- Küçükbayındır, Z. (2003). *Mizah Eğitiminin İş Tatmini ve Örgüt İklimine Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lefcourt, H. M., Davidson, K. & Kueneman, K. (1990). Humor and immune-system functioning. *Humor: International Journal of Humor Research*, 3 (3), 305–321.
- Linstead, S. (1985). Jokers wild: The importance of humour in the maintenance of organizational culture. *Sociological Review*, 33, 741–767.
- Martin, R. A. (1998). Approaches to the sense of humor: a historical review. In R. Willibald (Ed.), *The sense of humor: explorations of personality characteristic*. ss. 15–64. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Martin, R. A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127, 504–519.
- Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313–1324.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Grey, J. & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37 (1), 48–75.
- Morreall, J. (1991). Humor and work. *Humor: International Journal of Humor Research*, 4 (3-4), 359–373.
- Özdemir, A. (2002). Okul yöneticiliğinde mizahi yaklaşım. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (3), 49–61.
- Pawlas, G. E. (1997). Vision and school culture. *NASSP Bulletin*, 81 (587), 118–128.
- Peterson, D. K. & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56 (1), 27–30.
- Pollak, J. P. & Freda, P. D. (1997). Humor, learning, and socialization in middle level classrooms. *The Clearing House*, 70 (4), 176–178.
- Porcu, L. (2005). Fishy business: humor in a Sardinian fish market. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18 (1), 69–102.
- Raskin, V. (1998). The sense of humor and the truth. In R. Willibald (Ed.), *The sense of humor: explorations of personality characteristic*. ss. 95–108. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Saltuk, S. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, T. & Aslan, H. (2005). Mizah tarzları ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki. *VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*. ss. 105–106. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Tümkaya, S. (2006). Öğretim elemanlarının mizah tarzları ve mizahı yordayıcı değişkenler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 200–208.
- Tümkaya, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *Humor: International Journal of Humor Research*, 20 (1), 73–92.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

- Vernon, P. A., Martin, R. A., Schermer, J. A. & Mackie, A. (2008). A behavioral genetic investigation of humor styles and their correlations with the Big-5 personality dimensions. *Personality and Individual Differences*, 44, 1116–1125.
- Vural, A. (2004). *Mizah ve Gülmenin İnsan Yaşamındaki Yeri ve Önemi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Williams, R. A. & Clouse, R. W. (1991). Humor as a management technique: its impact on school culture and climate. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/23/38/a4.pdf. 20.02.2010'da alındı.
- Yerlikaya, E. E. (2003). *Mizah Tarzları Ölçeğinin Uyarlama Çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yerlikaya, E. E. & İnanç, B. (2003). Mizah tarzları ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *VII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi*. 09–11 Temmuz 2003. İnönü Üniversitesi. Malatya.
- Yip, J. A. & Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40, 1202–1208.
- Ziegler, V., Boardman, G. & Thomas, M. D. (1985). Humor, leadership, and school climate. *The Clearing House*, 58, 346–348.

İletişim/Correspondence

Kürşad YILMAZ
Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Merkez Kampus Kütahya / TÜRKİYE
Tel: 0 274 265 20 31 / 4572
kursadyilmaz@gmail.com

The Relationship between Teachers' Perceptions of Organizational Justice and Administrators' Leadership Styles

Ebru OĞUZ

Mimar Sinan Fine Arts University, Faculty of Science and Letters

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational justice perceptions of teachers. The style of leadership of school administrators has a significant effect on the gaining process of organizational justice for teachers. The study group of this research model was formed with 200 volunteer primary school teachers who work in Samsun city center. "Organizational Justice Scale" (Taşdan & Yılmaz, 2008) and "The Leadership Style Questionnaire" (Oğuz, 2008) were used as the data collecting instruments in the study. For the data analysis, descriptive statistics, independent samples t-test, Kruskal Wallis test, Mann Whitney u test and correlation analysis were used. According to the findings obtained from the study, the participants had positive perceptions about organizational justice at elementary schools. Their perceptions on organizational justice differ according to branch and educational background, whereas they did not across gender, seniority. There was a significant positive relationship between the organizational justice perceptions of teachers and transactional and transformational leadership styles of school administrators.

Keywords: *Organizational justice; leadership styles; primary school*

SUMMARY

Members of organizations want their managers to be fair. When managers are fair to their employees, it positively affects the efficiency and job satisfaction of the employees. The concept of justice usually involves treating equals equally (Pehlivan-Aydm, 2002). From the point of view of the organization, justice means giving rewards to employees that are proportionate to their contributions, and giving punishments that are proportionate to their failure to follow the rules (Başaran, 1985). Employees expect managers to act accordingly. Organizational justice involves efforts to be fair in the workplace.

Leadership Styles

This study examines transformational, transactional and laissez-faire leadership styles.

Bass's (1985) definition of transformational leadership emphasizes the effects of the leader on followers. The feelings of trust, admiration, loyalty and respect followers have for the leader motivated them above all expectations. Behaviors of the leader can make employees give priority to the interests of the organization above their own interests. Transformational leadership is different from transactional leadership in the way employees follow the rules of the organization and the requests of the leader, in the motivation of the followers, and in processes of change. Transactional leadership focuses on expected rewards in return for the obedience of the followers (Bass and Riggio, 2006).

Laissez-faire leadership is an ineffective leadership style. These leaders make no effort to support or guide their followers. They are not willing to affect their followers, and prefer not to be interested in their needs. They avoid making individual or group decisions, avoid responsibility, do not take sides, and are not interested in what is going on (Deluga, 1990; Kikbride, 2006).

The Relationship between Organizational Justice and Leadership Styles

The literature on human resources attempts to explain the relationship between leadership and perceptions of justice on the basis of theories of leadership behaviors and theories of organizational justice (Folger & Konovsky 1989; Bass, 1990; Konovsky & Pugh, 1994; Howell & Avolio, 1993; Schrieshem et al., 1999). The findings of these studies show that transformational and transactional leadership styles improve perceptions of organizational justice, and that there is a positive relationship between transformational leadership and the dimensions of organizational justice (Folger & Konovsky, 1989; Korsgaard et al., 1995; Pillai Scandura & Williams, 1999; Ismail et al, 2010).

Leaders who use transformational leadership in processes of planning and organization (explanation of policies and work processes, open communication, participation and empowerment) will improve procedural justice in the organization (Korsgaard et al., 1995, Pillai et al., 1999). Leaders who use transactional leadership in processes of planning and organization (no discrimination, complying with job arrangements, sufficient rewards, warning in case of mistakes) will improve distributive justice in the organization (Gefen et al., 2008, Korsgaard et al., 1995, Pillai, Scandura & Williams, 1999)

Purpose of the Study

This study aims to examine the relationship between the leadership styles of primary school managers and teachers' perceptions of organizational justice. With this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How do teachers' perceptions of organizational justice vary by primary school managers' leadership styles?
2. Do teachers' perceptions of organizational justice vary by variables of gender, teaching field, level of education and seniority?

3. Are the leadership styles of primary school managers and teachers' perceptions of organizational justice related?

METHOD

The study uses survey methodology as it aims to describe the past or current situation of primary school teachers' perceptions of organizational justice and views on their managers' leadership styles (Karasar, 1995).

Sample

The sample of the study consisted of 200 teachers serving in primary schools in the center of Samsun city center who volunteered to participate and who were randomly selected. Of the participants, 52.5% were females and 47.5% were males; 42.5% were class teachers and 57.5% were branch teachers; 25% had bachelor's degrees with transferred credit, 20.5% were graduates of institutes of education, 42.5% were graduates of faculties of education, 4% had master's degrees, and 8% had other levels of education. Occupational experiences of teachers varied between 4 and 35.

Data Collection Tools

Data for the study were collected using the "Organizational Justice Scale" (Hoy & Tarter, 2004) and "Scale for School Managers' Leadership Styles" (Oğuz, 2008). The organizational justice scale was adapted to Turkish by Taşdan & Yılmaz (2008). The adapted scale is uni-dimensional and consists of 10 Likert-type items. The Eigen value of the factor is 6.17. This single factor explains 61.74% of the total variance. Factor loadings of the items on the organizational justice scale vary between .44 and .89. Reliability analyses of the organizational justice scale show that the Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale is .92 (Taşdan & Yılmaz, 2008). Responses to the items on the scale were in the form of 1-Strongly agree, 2-Agree, 3-Neither agree nor disagree, 4-Disagree, and 5-Strongly disagree. Higher scores from the scale indicate more positive perceptions of organizational justice (Hoy & Tarter, 2004). The Scale for School Administrators' Leadership Styles consists of three dimensions and 49 items. Factor loadings of the items in the transformational leadership dimension of the Leadership Styles Scale vary between .30 and .87. The reliability analyses show that the Cronbach's Alpha reliability coefficient is .95. The items explain 50% of the total variance. Factor loadings of the items in the dimension of transactional leadership vary between .31 and .76. Cronbach's Alpha reliability coefficient is .81, and the items explain 25% of the total variance. The Factor loadings of the items in the laissez-faire leadership dimension vary between .74 and .89. The Cronbach's Alpha reliability coefficient is .85 and the items explain 70% of the total variance.

Data Analysis

Descriptive statistics were used to examine individual information and to evaluate the answers to the scale. For the comparison of the views, independent samples t-test, Kruskal Wallis test, Mann-Whitney U test, and correlation analysis were used.

FINDINGS & RESULTS

Overall, participants had positive views concerning organizational justice in primary schools. Participant views did not vary by gender in any of the dimensions. However, male teachers had more positive evaluations of organizational justice compared to female teachers. Participants' views on the transformational leadership style varied according to their teaching fields. Class teachers had more positive views compared to branch teachers. Participants' views on the laissez-faire leadership style also varied according to teaching fields. The perceptions of the teachers who participated in the study concerning organizational justice did not vary significantly by years of experience as a teacher. There is a significant positive relationship between teachers' perceptions of organizational justice and managers' transformational leadership style.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

To improve teachers' organizational justice behavior, managers need to motivate them better, and create a more flexible environment at schools. Too much formality may result in rule-oriented behavior and rigidity. Informal groups at schools may play an important role in developing voluntary behavior, such as organizational justice behavior. Thus, informal groups should be developed and encouraged. Programs such as mentorship and peer assistance should be used to improve teachers' organizational justice behavior and to socialize new teachers into organizational justice (DiPaola and Hoy, 2005).

Öğretmenlerin Örgütsel Adalet Algıları ile Yöneticilerin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki

Ebru OĞUZ

Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada, katılımcıların görüşlerinin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubu Samsun il merkezinde görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 200 ilköğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Örgütsel Adalet Ölçeği” ile “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t testi, Kruskal Wallis Mann Whitney U testi ile korelasyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, katılımcıların okullarında örgütsel adalet algıları ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların algıları cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre değişirken, kıdeme göre değişmemektedir. Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin sahip oldukları dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel adalet, liderlik stili, ilköğretim okulları

Örgütlerde çalışanlar yöneticilerinin adaletli davranmalarını isterler. Örgütsel adaleti etkileyen en önemli etkenlerden biri yöneticilerin sahip olduğu liderlik stildir. Liderlik stilleri yöneticinin çalışanlara bakışını, onları nasıl değerlendireceği gibi pek çok konuda etkili olmaktadır. Yöneticinin çalışanlara adil davranması çalışanların verimliliği ve doyumunu üzerinde etkili olabilmektedir.

Örgütsel Adalet

Adalet kavramı genel olarak eşitlere eşit davranmayı içeren bir kavramdır (Pehlivan- Aydın, 2002). Örgüt açısından adalet, çalışanlara örgüte katkıları oranında haklarının; kurallara aykırı davranmaları oranında da ceza verilmesidir (Başaran, 1985). Çalışanların yöneticiden en büyük beklentisi bu yönde davranmasıdır. Örgütsel adalet işyerinde adil olmakla ilgili çalışmaları kapsar.

Başka bir ifade ile örgütsel adalet, örgütte çalışan kişiler arasında görev, mal, hizmet, ödül, ceza, ücret, örgütsel pozisyon, fırsat ya da rol gibi kazanımların dağıtılması ya da dağıtım kararlarının alınmasına yönelik olarak geliştirilen kurallar ve bu kuralların dayandığı toplumsal normlarla ilgilidir (Folger ve Cropanzano, 1998).

Kısaca örgütsel adalet kuramı, çalışanların iş ilgili konuların adaletliliği algısıdır (Greenberg, 1990). Bu anlamda örgütlerde adalet kavramı oldukça önemlidir. Örgütsel adalet kavramı Adams'ın Eşitlik Kuramı'na (1963, 1965) dayanır. Adams'ın eşitlik kuramı örgütsel adaletin temelidir. Daha güncel çalışmalar ise Greenberg'in (1987) ve Folger'in (1977) yaptığı çalışmalardır (akt. Ortiz, 1999). Örgütsel adaletin üç boyuttan oluştuğu farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Colquitt, Greenberg ve Zapata-Phelan, 2005). Bunlar, dağıtımçı adalet, (Price ve Mueller 1986), işlemsel adalet, (Thibaut ve Walker, 1975) ve etkileşimsel adalettir (Bies ve Moag 1986; akt. Ortiz, 1999). Ancak günümüzde araştırmacılar örgütsel adaleti tüm yönleriyle ele alan ve bir bütün olarak incelemeye çalışan model ya da kuramlar geliştirmeye yönelmektedirler. Bunun nedeni yapılan meta analiz çalışmalarında örgütsel adaletin alt boyutları arasındaki ilişkilerin farklı araştırmalarda tespit edilemediğidir (Colquitt ve diğerleri, 2001).

Örgütsel adalet konusu yeni değildir, ancak okullarda ve eğitim yönetimi alanında, örgütsel adalet ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır (Hoy ve Tarter, 2004). Türkiye'de eğitim alanında örgütsel adaletle ilgili yapılan çalışmalardan bazıları Atalay, 2005; Tan, 2006; Taşdan, Oğuz ve Ertan-Kantos, 2006; Aydın ve Karaman-Kepenekçi, 2008; Taşdan ve Yılmaz, 2008; Yılmaz ve Taşdan, 2009'dır. Bu konuda yapılan araştırmaların da giderek arttığı görülmektedir.

Dağıtımsal adalet, daha çok örgütsel kaynakların adil dağıtımını içermektedir. Çalışanların ödeme, yükselme ve benzeri sonuçlarla ilgili algılarını belirlemektedir. Bu anlamda, dağıtımsal adalet, dağıtım kararlarının sonuçları ile ilgilidir (Homans, 1961; akt. Yılmaz, 2010). Önemli olan verilen kararların sonucunda, bireylerin etkileşimi ve kaynakların paylaşımının nasıl olduğudur. Hem sosyal, hem de örgütsel bağlamda dağıtım adaleti; görev, mal, hizmet, fırsat, ceza, rol, statü, ücret ve terfi v.b her türlü kazanımın kişiler arasındaki paylaşımını konu alan bir kavramdır. Dağıtım adaletine ilişkin bir yargı, kazanımların, uygun, doğru ve ahlaki olup-olmamasına işaret eder. Paylaşılan şeyler somut şeyler olabileceği gibi, sosyal olanaklar ve statüler de olabilir. Dağıtım adaletine ilişkin olarak, paylaşımlara en sık konu olan kaynakların ise para ve mallar olduğu belirtilmiştir. Çalışanlara yapılacak ödemelerde yaşanacak bir eşitlik bu adalet türü içerisinde değerlendirilir (Özen, 2002; Ertürk, 2003).

Dağıtım adaleti algısı, genel olarak örgütsel çıktılardan daha ziyade bireysel çıktıları etkileyen bir faktördür. Ancak, Folger ve Konovsky (1989) yaptıkları araştırmada, dağıtımsal adalet algısının performans ve işten ayrılma gibi örgütsel çıktıları da etkilediğini ortaya koymuşlardır.

İşlemsel adalet, kararların alınmasında kullanılan en önemli araçların yani işlemlerin adilliğine ilişkin bir kavramdır. İşlemler arzu edilen sonuçlara ulaşmak için kullanılan araçlardır ve arzu edilen sonuç dağıtım adaletini mümkün olduğu kadar büyük oranda sağlayacaktır. Fakat işlem kusursuz değildir. Yapılan bir işlem adil kazanımların elde edilmesini sağladığı sürece meşrudur. İşlemsel adalet kavramı ile ilgili en önemli çalışmalar, Thibaut ve Walker (1975) tarafından gerçekleştirilmiştir. Thibaut ve Walker (1975; akt. Özen, 2002), hukuk alanında yasal işlemlerin alınan

kararların toplum tarafından kabulündeki etkisini ortaya çıkarmışlardır (Alexander ve Ruderman, 1987, 179; akt. Özen, 2002).

Etkileşimsel adalet, Bies ve Moag (1986) tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Etkileşimsel adalet, resmi işlemlerin ve süreçlerin uygulanması ve kararların çalışanlara bildirilmesi esnasında kişilerin maruz kaldıkları davranışın niteliği ve adaleti ile ilgilidir (akt: Ertürk, 2003). İşlemsel adalet işlemlerin adaletli dağıtılmasını, dağıtımçı adalet ise çıktılarının adil dağıtımını ifade eder (Pillai, Scandura ve Williams, 1999).

Liderlik Stilleri

Bu çalışmada dönüşümcü, sürdürümcü ve başıboş liderlik stillerine yer verilmiştir. Bass (1985) dönüşümcü liderliği tanımlarken öncelikle liderin izleyenler üzerindeki etkisi üzerinde durmuşlardır. İzleyenlerin güveni, hayranlığı, sadakati, lidere olan saygıları kendilerinden beklenenden daha çok motive olmalarını sağlamıştır. Liderin davranışlarının çalışanlarda örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarından daha üst görmelerine neden olabilmektedir. Dönüşümcü liderlik, sürdürümcü liderlikten örgütün kurallarına ve liderin isteklerine uyma, izleyenlerin motive edilme ve değişim süreci bakımından bazı farklılıklar taşır. Bass ve Avolio (1990) geliştirdikleri Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ile dönüşümcü ve sürdürümcü liderlerin davranışlarını ve kullandığı stilleri ölçmüşlerdir. Dönüşümcü liderlik, liderin izleyenlerin çıktının değeri konusunda bilinç düzeyini artırma ve onların başarısını yükseltmesi üzerine odaklıdır. Sürdürümcü liderlik ise, izleyenlerin itaati karşılığında beklenen ödül üzerine odaklıdır (Bass ve Riggio, 2006).

İki liderlik stili arasındaki temel farklılıklarından biri; dönüşümcü liderlik stiline geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma yönelik olması, sürdürümcü liderlik stiline ise geleneklere ve geçmişe dayalı olmasıdır. Sürdürümcü liderler, örgütsel kültürlerini var olan kurallar, işlem ve normlarla oluştururlar. Sürdürümcü liderlik biçiminde davranış sergileyen yöneticiler yetkilerini çalışanları ödüllendirmeyi daha çok çaba göstermeleri için para ve statü verme biçiminde kullanırken, dönüşümcü liderler astlarına bir görevin olduğunu ilham ettirme ve bir düşe veya vizyona yöneltme ve yönlendirmeye çaba sarf ederler (Eren, 2001). Dönüşümcü liderler, sürdürümcü liderlerin aksine, kendini izleyenlere ilham verir, entelektüel uyarımda bulunur ve bireysel olarak ilgilenir. Dönüşümcü liderler yol gösterici veya katılmacıdır (Bass, 1999). Diğer taraftan sürdürümcü liderler, sosyal değişime liderlik ederler. Sürdürümcü liderler, verimliliği artırmak için maddi ödül ya da ceza üzerinde dururlar (Yammarino ve Bass, 1990; Bass ve Riggio, 2006). Sürdürümcü liderler, meslektaşlar ve izleyenler arasındaki değişim üzerinde dururlar. Bu değişim, liderin diğerleriyle tartıştığı gerekli durumlar ve gerekenlerin tam olarak yapılması sonucunda elde edilecek ödül üzerine kuruludur (Bass, 1985; akt. Hartog ve diğerleri, 1999).

Basıboş liderlik (laissez-faire) aslında etkisiz bir liderlik türüdür. Bu tür lider ne kendini izleyenlere destek ne de yol göstermek için çaba harcar. Kendini izleyenleri etkilemede isteksizdirler, onların ihtiyaçlarıyla ilgilenmemeyi tercih ederler. Bireysel ya

da grup kararı vermekten kaçınırlar, sorumluktan feragat ederler, taraf olmazlar ve olan bitenle ilgilenmezler (Deluga, 1990; Kikbride, 2006).

İnsan kaynakları alanyazını liderlik ile adalet algısı arasındaki ilişkiyi liderlik davranış kuramları ve örgütsel adalet kuramlarına (Folger & Konovsky 1989; Bass, 1990; Howell & Avolio, 1993; Konovsky & Pugh, 1994; Schrieshem ve diğerleri, 1999) dayanarak açıklamaya çalışmışlardır. Bu çalışmalarla elde edilen sonuçlar dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik stillerinin örgütsel adalet algısını artırdığı ya da dönüşümcü liderlik ile örgütsel adaletin boyutları arasında olumlu bir ilişki olduğu yönündedir (Folger & Konovsky, 1989; Korsgaard ve diğerleri, 1995; Pillai, Scandura & Williams, 1999; İsmail ve diğerleri, 2010).

Dönüşümcü liderliği planlama ve örgütleme sürecinde (politikaların ve iş süreçlerinin açıklanması, açık iletişim, katılım ve güçlendirme) kullanan liderler, örgütte işlemsel adaleti artırma yönünde davranmış olurlar (Korsgaard ve diğerleri 1995; Pillai ve diğerleri, 1999). Sürdürümcü liderliği planlama ve örgütleme sürecinde (ayrımcılık yapmama, iş düzenlemelerine itaat, yeterli ödüllendirme, hata yapıldığında uyarma) kullanan liderler, örgütte dağıtımcı adaleti artırma yönünde davranmış olurlar (Gefen ve diğerleri, 2008; Korsgaard ve diğerleri, 1995; Pillai ve diğerleri, 1999).

Pillai & Williams'a (1996) göre dönüşümcü liderlik ile işlemsel adalet arasında olumlu bir ilişki vardır ve bu ilişkiyi sosyal mübadele sürecindeki ilişkilere dayandırmışlardır. Diğer yandan, dönüşümcü liderlik ile dağıtılan adalet arasında ise ilişkiye rastlamamışlar ve bu durumu ekonomik mübadelenin uygulanmasının altında yatan nedenlere dayandırmışlardır (akt: Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

Alanyazında dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik ile örgütsel adalet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur. Mevcut olan araştırmalar, bu çalışmaya dayanak oluşturmuştur. Bu çalışmanın amacı ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin sahip oldukları liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları davranışları nasıldır?
2. İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stillerine göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında cinsiyet, branş, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerine göre bir fark var mıdır?
3. İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stillerine ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modelindedir. Çünkü araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve yöneticilerinin liderlik stilleri ile ilgili

görüşleri geçmişte ya da halen var olan durumuyla betimlenmeye (Karasar, 1995) çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Samsun ili Büyükşehir Belediye sınırları içinde üç ilçede (Atakum, Canik, İlkadım) toplam 76 ilköğretim okulu ve bu okullarda görev yapan toplam 3096 öğretmen bulunmaktadır (Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010). Araştırmanın çalışma grubu Samsun ilinde bulunan bu üç ilçeden tesadüfi olarak seçilen okullarda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 200 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların % 52,5'i kadın, % 47,5'i erkektir. Katılımcıların, % 42,5'si sınıf, % 57,5'i branş öğretmenidir, eğitim durumları ise; % 25'i lisans tamamlama, % 20,5'i eğitim enstitüsü, % 42,5'si eğitim fakültesi, % 4'ü lisansüstü, % 8'i diğer şeklindedir. Mesleki kıdemleri 4 ile 35 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Örgütsel Adalet Ölçeği” (Hoy & Tarter, 2004) ve “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili Ölçeği” (Oğuz, 2008) ile toplanmıştır.

Örgütsel adalet ölçeği

Örgütsel Adalet Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama formu likert tipi 10 maddeden oluşmaktadır ve ölçek tek faktörlüdür. Faktörün öz değeri 6.17'dir. Ölçeğin tek başına açıkladığı varyans % 61.74'tür. Örgütsel adalet ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .89 arasında değişmektedir. Örgütsel adalet ölçeği ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = .92$ olarak belirlenmiştir (Taşdan ve Yılmaz, 2008). Ölçek, 1-Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta derecede katılmıyorum, 4-Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan örgütsel adalet konusundaki olumlu algıyı göstermektedir (Hoy & Tarter, 2004).

Liderlik stili ölçeği

Okul Yöneticilerinin Liderlik Stili ölçeği üç boyut ve toplam 49 maddeden oluşmaktadır. Liderlik Stili Ölçeğinin dönüşümcü liderlik boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .30 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Maddelerin açıkladığı varyans %50'dir. İkinci boyut olan sürdürümcü liderlik boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .31 ile .76 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonucu ise Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .81 olarak belirlenmiştir. Maddelerin açıkladığı varyans %25'dir. Üçüncü boyut olan başıboş liderlik boyutunda yer alan maddelerin faktör yük değerleri .74 ile .89 arasında değişmektedir. Güvenirlik analizi sonucu ise Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı .85 olarak belirlenmiştir. Maddelerin açıkladığı varyans % 70'dir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kişisel bilgilerin belirlenmesinde ve ölçeğe verilen yanıtların değerlendirilmesinde betimsel istatistikler; görüşlerinin karşılaştırılmasında ise bağımsız gruplar için t testi, Kruskal Wallis, Mann Whitney U testi ile Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin sahip oldukları liderlik stili ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 1’de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ve yöneticilerin liderlik stiline ilişkin görüşleri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 1
İlköğretim okulu öğretmenlerinin yöneticilerinin sahip olduğu liderlik stiline göre örgütsel adalet algıları ile ilgili görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler

Puan	N	\bar{X}	Ss	K	\bar{X} / K
Örgütsel adalet algısı	200	36,26	7,13	10	3.62
Dönüşümcü liderlik stili	200	94,96	21,05	28	3.39
Sürdürümcü liderlik stili	200	47,68	6,82	17	2.80
Başboş liderlik stili	200	9,78	3,94	4	2.45

Tablo 1’de de görüldüğü üzere katılımcılar, ilköğretim okullarında örgütsel adalet ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahiptir. Katılımcıların ortalama puanı ($\bar{X}=3,62$) “katılıyorum” yanıtına karşılık gelmektedir. Buna göre katılımcıların olumlu görüşlere sahip olduğu ancak düzeyinin çok yüksek olmadığı söylenebilir.

Tablo 2’de katılımcıların örgütsel adalet ve yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre karşılaştırılması ile ilgili bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2
İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet davranışları ve yöneticilerinin liderlik stili ile ilgili görüşlerinin cinsiyete ve branşa göre karşılaştırılması

Değişken	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	
Örgütsel Adalet	Kadın	105	36,05	7,08	198	,441	,66
Algıları	Erkek	95	36,49	7,24			
Dönüşümcü Liderlik Stili	Kadın	105	95,15	21,36	198	,136	,89
Sürdürümcü Liderlik Stili	Erkek	95	94,75	20,83			
Liderlik Stili	Kadın	105	47,01	7,03	198	1,476	,14
	Erkek	95	48,43	6,55			

Tablo 2 (Devam)

Değişken	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Başboş Liderlik Stili	Kadın 105	9,35	4,13	198	1,620	,107
	Erkek 95	10,25	3,68			
Örgütsel Adalet Algısı	Sınıf 85	37,26	6,96	198	1,709	,089
	Branş 115	35,52	7,21			
Dönüşümcü Liderlik Stili	Sınıf 85	98,61	17,90	198	2,127	,035*
	Branş 115	92,27	22,81			
Sürdürümcü Liderlik Stili	Sınıf 85	47,94	7,09	198	,456	,649
	Branş 115	47,50	6,65			
Başboş Liderlik Stili	Sınıf 85	8,91	3,47	198	2,741	0,007*
	Branş 115	10,43	4,15			

Tablo 2’de de görüldüğü gibi katılımcıların görüşleri hiç bir boyutta cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Ancak, örgütsel adalet ile ilgili olarak erkek öğretmenler ($\bar{X}=36,49$) kadın öğretmenlere ($\bar{X}=36,05$) göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu bulguyu Cömert ve diğerlerinin (2008) lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algısına ilişkin yaptıkları araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Ancak ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algılarını belirlemeye dönük bir diğer araştırmada (Tan, 2006), cinsiyet açısından anlamlı çıkan tüm sonuçların kadın öğretmenlerin lehine bir anlamlı farklılık göstermektedir. Yılmaz’a (2010) göre ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet ile ilgili algıları cinsiyet, branş, eğitim durumu ve öğretmen sayısı değişkenlerine göre değişmemektedir. Buna göre öğretmenlerin örgütsel adalet algısının cinsiyet, branş, eğitim durumu ve öğretmen sayısı değişkenlerinden etkilenmediği söylenebilir.

Branşlara göre ise katılımcıların dönüşümcü liderlik stiline ilişkin görüşleri [$t_{(198)}=2.127$; $p<0.05$] değişkenine göre farklılaşmaktadır. Sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=98,61$) branş öğretmenlerine ($\bar{X}=92,27$) göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Ayrıca branşlara göre katılımcıların başboş liderlik stiline ilişkin görüşleri [$t_{(198)}=2.741$; $p<0.05$] değişkenine göre de değişmektedir. Branş öğretmenleri ($\bar{X}=10,43$) sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=8,91$) göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Ancak başboş liderliğin tanımı göz önüne alındığında bu durumun okul yönetimi açısından oldukça olumsuz olduğu söylenebilir.

Tablo 3’de katılımcıların örgütsel adalet ve yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3
İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve yöneticilerinin liderlik stili ile ilgili görüşlerinin eğitim durumuna göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	
Örgütsel Adalet Algıları	Lisans Tamamlama	50	85,89	4	7,06	,133
	Eğitim Enstitüsü	41	108,71			
	Eğitim Fakültesi	85	108,84			
	Lisansüstü	8	84,19			
Dönüşümcü Liderlik Stili	Diğer	16	89,00	4	12,676	,013*
	Lisans Tamamlama	50	80,83			
	Eğitim Enstitüsü	41	116,54			
	Eğitim Fakültesi	85	108,96			
Sürdürümcü Liderlik Stili	Lisansüstü	8	85,19	4	5,093	,278
	Diğer	16	83,56			
	Lisans Tamamlama	50	92,38			
	Eğitim Enstitüsü	41	112,01			
Başboş Liderlik Stili	Eğitim Fakültesi	85	97,95	4	4,583	,333
	Lisansüstü	8	83,00			
	Diğer	16	118,66			
	Lisans Tamamlama	50	110,30			
Başboş Liderlik Stili	Eğitim Enstitüsü	41	100,82	4	4,583	,333
	Eğitim Fakültesi	85	91,31			
	Lisansüstü	8	113,38			
	Diğer	16	111,44			

Tablo 3’de de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik boyutuna ilişkin algıları, eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$\chi^2_{(4)} = 12,676$, $p < .05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Buna göre, lisans tamamlamadan mezun olanlarla, eğitim enstitüsü ($U=664,000$, $p < .05$) ve eğitim fakültesinden ($U=1516,000$, $p < .05$) mezun olanlar arasında anlamlı bir fark vardır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya eğitim enstitüsü mezunlarının, en düşük ortalamaya ise lisans tamamlamadan mezun olanların sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4’de katılımcıların örgütsel adalet ve yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre karşılaştırılması ile ilgili Kruskal Wallis H testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4
İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ve yöneticilerinin liderlik stili ile ilgili görüşlerinin kıdeme göre Kruskal Wallis testi sonuçları

Kıdem	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	
Örgütsel Adalet Algıları	1-10 yıl	44	89,98	3	7,803	,050
	11-20 yıl	77	111,71			
	21-30 yıl	66	100,30			
	30 ve üzeri	13	70,73			
Dönüşümcü Liderlik Stili	1-10 yıl	44	101,51	3	2,988	3,135
	11-20 yıl	77	104,29			
	21-30 yıl	66	100,68			
	30 ve üzeri	13	73,69			
Sürdürümcü Liderlik Stili	1-10 yıl	44	105,39	3	,681	1,567
	11-20 yıl	77	97,01			
	21-30 yıl	66	98,35			
	30 ve üzeri	13	115,54			
Başboş Liderlik Stili	1-10 yıl	44	96,98	3	20,891	8,531
	11-20 yıl	77	89,55			
	21-30 yıl	66	109,30			
	30 ve üzeri	13	132,65			

Tablo 4’de de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet boyutuna ilişkin algıları, kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya 11-20 yıl kıdemi olanların, en düşük ortalamaya ise 30 yıl ve üzeri yıl kıdemi olanların sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu kıdem arttıkça yöneticinin adil olduğu düşüncesi zayıflamaktadır. Yılmaz’a (2010) göre katılımcıların örgütsel adalet ile ilgili algıları yaş değişkenine göre değişmektedir. Katılımcılardan yaşları 21-30 arasında olanların algıları, yaşları 31-40 arasında olanların ve 41 ve üstünde olanların algılarına göre daha olumludur. Ancak yaşları 21-30 arasında olanların algıları ile yaşları 31-40 arasında olanların algıları arasındaki fark anlamlıdır. Buna göre katılımcıların yaşları düştükçe olumlu örgütsel adalet algısının arttığı söylenebilir. Cömert ve diğerlerine (2008) göre lise öğretmenlerinin okullarına ilişkin örgütsel adalet algılarının mesleki kıdem değişkenine göre de hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Kıdemi yüksek olan öğretmenler okullarının örgütsel adaletine ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları ve grupların aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ile diğer grupların algılarının farklılaştığı belirtilmiştir. Tablo 5’de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adaletle ilişkin algıları ile yöneticilerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki yer almaktadır.

Tablo 5
İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet davranışları ve yöneticilerinin liderlik stili ile ilgili görüşleri arasındaki ilişki

		Örgütsel Adalet Algıları	Dönüşümcü Liderlik Stili	Sürdürümcü Liderlik Stili	Başboş Liderlik Stili
Örgütsel Adalet Algıları	r	1	,704**	,279**	-,544**
Dönüşümcü Liderlik Stili	r	,704**	1	,604**	-,511**
Sürdürümcü Liderlik Stili	r	,279**	,604**	1	,073
Başboş Liderlik Stili	r	-,544**	-,511**	,073	1

**p<.01

Öğretmenlerin örgütsel adalet ile yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki vardır ($r = ,704$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($R = ,50$) dikkate alındığında toplam varyansın %50'sinin dönüşümcü liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin sahip olduğu sürdürümcü liderlik stili arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır ($r = ,279$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($R = ,077$) dikkate alındığında toplam varyansın yaklaşık %8'inin sürdürümcü liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adalet ile yöneticilerin sahip olduğu başboş liderlik stili arasında da negatif ve orta düzeyde bir ilişki vardır ($r = -,544$, $p < .01$). Determinasyon katsayısı ($R = ,029$) dikkate alındığında toplam varyansın %3'ünün başboş liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir..

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet davranışı ile yöneticilerin sahip oldukları liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet davranışları ile ilgili olarak olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların ortalama puanı ($\bar{X} = 3.62$) “katılıyorum” yanıtına karşılık gelmektedir. Yılmaz ve Taşdan'ın (2009) yaptığı araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ile ilgili algılarının ortalaması $\bar{X} = 3.58$ 'dir. Bu ortalama cevap ölçeğine oranlandığında “katılıyorum” yanıtına karşılık gelmektedir. Yaylacı (2004) ise araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin örgütsel adalet ile ilgili olumlu davranışları “genellikle” gösterdiklerini düşündüklerini belirlemiştir. Benzer bir sonuç Titrek'in (2009) araştırmasında da görülmektedir. Aynı şekilde Baş ve Şentürk'e (2011) göre de ilköğretim okullarında çalışanların örgütsel adalet düzeyine ilişkin görüşlerinin hem “yöneticilerle ilişkiler” hem de “çalışanlar arası ilişkiler” boyutlarında “çoğu zaman” düzeyinde gerçekleşmiştir. Okullarda örgütsel adalet algısının olumlu olduğu sonucu Atalay (2005), Ünal (2003), Tan (2006), Polat (2007), Aydın ve Karaman-Kepenekçi (2008), Polat ve Celep (2008) ve Yılmaz (2010), yapmış oldukları araştırmalarla da desteklenmiştir. Örgütsel adaletin sağlanması çalışanların birbirlerine

karşı sergiledikleri ilişkileri de etkilemektedir. Özdevecioğlu'na (2003) göre örgütsel adaletin sağlanamaması örgütte bireyler arası saldırganlığın bir nedeni olabilmektedir.

Katılımcıların örgütsel adalet ölçeğinde en yüksek katılım gösterdikleri iki madde, “Bu okulda öğrencilere adil davranılmaktadır” ve “Bu okuldaki eğitimciler görevlerini yaparken kişisel menfaatlerini düşünmezler” iken en az katıldıkları maddeler ise “Okul müdürü ön plana çıkmaya (popüler olmaya) çalışmamaktadır” ve “Bu okulda öğretmenlere adil muamele yapılır”dır. Öğretmenler yöneticilerin öğrencilere adil davrandıklarını düşünürlerken kendilerine adil davranılmadığını düşünmeleri üzerinde durulması gereken bir sonuçtur. Öğretmenler dönüşümcü liderlik boyutunda en çok, “Yöneticiler öğretmenlerin belirli bir amaca sahip olmalarının önemini vurgular” ve “Yöneticiler alınan kararların sonuçlarının etik olmasına dikkat eder.” ifadelerine katılmışlardır. Ancak buna karşın “Yöneticiler görevlerini yaparken, yetkilerinin bir kısmını öğretmenlere aktarır.” ve “Yöneticiler sınıfları ziyaret eder.” ifadelerine daha az katılmışlardır. Bu iki madde yönetim ve denetim biçimi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler sürdürümcü liderlik boyutuna ilişkin olarak “Yöneticiler, için işlerin verilen sürede bitirilmesi önemlidir.” ve “Yöneticiler, öğretmenlerin kendi aralarında ve yönetimle uyumlu çalışmasına önem verir.” ifadelerine katılmışlardır. Ancak yöneticilerin yapılan tüm hataların kayıtlarını tuttuklarını da eklemiştirlerdir. Hataların yerine yapılan olumlu işlerin kaydının tutulması çalışanların motivasyonunu artırabilir. Katılımcıların başıboş liderlik boyutuna ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri iki madde, “Yöneticiler, sorun çıktığında göz önünde olmaktan hoşlanmaz.” ve “Yöneticiler, herhangi bir sorunla karşılaştığında sorumluluk almak istemez” maddeleridir. Yöneticilerin sorun çözme becerisinin olmasının gerekliliği ve sorumluluğunun tamamen kendilerinde olduğu düşünüldüğünde bu maddelere katılımın yüksek olması da diğer bir sorunu ifade edebilir.

Katılımcıların örgütsel adalet ve liderlik stillerine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir. Ancak kadın öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, erkek öğretmenlere göre daha düşüktür. Yılmaz ve Taşdan'da (2009) araştırmalarında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Anderson ve Shinew da (2003) araştırmalarında örgütsel adalet algısının cinsiyete göre değişmediğini belirlemiştir (akt. Cömert ve diğerleri, 2008). Ancak buna karşın Yürür (2008)'e göre işlem, etkileşim ve dağıtım adalet türü algısı açısından kadın ve erkek çalışanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Jepsen ve Rodwell'a (2010) göre işlemsel, kişilerarası ve adalet bilgisi açısından kadın ve erkek çalışanlar arasında farklılık vardır. Adalet erkek çalışanlar için daha dağınık bir anlamdayken, kadın çalışmalar için değildir. Erkekler için kişilerarası adalet örgütsel bağlılığı artırırken, işlemsel adalet için yapılma oranını azaltmaktadır. Kadın çalışanlar için adalet bilgisi, örgütsel bağlılığı artırırken, iş miktarını azaltmaktadır (Jepsen & Rodwell, 2010).

Katılımcıların örgütsel adalete ilişkin görüşleri branş değişkenine göre değişmezken, dönüşümcü ve başıboş liderlik stiline ilişkin görüşleri branşlara göre değişmektedir. Dönüşümcü liderlik stiline ilişkin olarak sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Başıboş liderlik stiline ilişkin

olarak ise branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu görüşlere sahiptir. Ancak, Altinkurt ve Yılmaz'a (2010) göre ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adaletle ilişkin görüşleri branşa göre değişmektedir. Kültür dersi öğretmenleri, meslek dersi öğretmenlerine göre daha olumlu görüşe sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dönüşümcü liderlik boyutuna ilişkin algıları, eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. En yüksek ortalamaya eğitim enstitüsü mezunlarının, en düşük ortalamaya ise lisans tamamlamadan mezun olanların sahip oldukları görülmektedir. Ancak diğer boyutlarda herhangi bir farka rastlanılmamıştır. Buna karşın Baş ve Şentürk'ün (2011) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının eğitim durumu değişkeni açısından yüksekokul mezunu öğretmenler lehine farklılaştığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel adalet ve liderlik stiline ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Benzer bir sonuç Yılmaz (2010), Baş ve Şentürk'ün (2011) yaptığı araştırma sonuçlarında da gözlenmiştir. Ancak, Titrek'in (2009a) araştırma bulgularına göre kıdem değişkenine göre hem yöneticilerle ilişkiler, hem de çalışanlar arası ilişkiler boyutlarında 0-5 yıl kıdeme sahip genç öğretmenlerin örgütsel adalet algısının, altı yıl ve yukarısı kıdeme sahip orta yaşlı ve olgun-kıdemi fazla olan öğretmenlerin adalet algısından daha olumsuz olduğu ve algılarının anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Cömert ve diğerleri de (2008), özellikle kıdem yılı en fazla olan (21 ve üstü) öğretmenlerin örgütsel adalet algısının diğer kıdem yılına sahip öğretmenlerden çok yüksek düzeyde örgütsel adalet algısına sahip olduğunu belirlemiştir.

Tan (2006) tarafından yürütülen çalışmada; hizmet süresi az olan öğretmenlerin hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlere göre, okul yöneticilerinin daha adil ve daha yararlı olabilmeleri için en az beş yılda bir değişimleri gerektiği ve okulda idareci ve öğretmenler arasında genel bir adalet anlayışının olmadığı görüşlerini daha fazla benimsedikleri ifade edilmiştir. Benzer biçimde Eker (2006), yaş ilerledikçe ve kurumda çalışma süreleri arttıkça çalışanların örgütsel adalet algılarının arttığını belirtmiştir.

Yöneticilerin sergilediği dönüşümcü liderlik davranışı çalışanların örgütsel adalet algılarını etkilemektedir (Niehoff & Moorman, 1996; Pillai ve Williams, 1996; Pillai ve diğerleri, 1999). İşlemsel adalet grup üyelerinin süreçler üzerindeki kontrolü elinde bulundurmalarına ve uzun dönemde grup dayanışmasının sağlanmasına imkan tanır (Pillai ve diğerleri, 1999). İşlemsel adaletle grup değer modeli açısından yaklaşan bu bakış açısı dönüşümcü liderin önemle üzerinde duracağı grubun refahını vurgular. İzleyiciler grubun ihtiyaçları için kendi ilgilerinden fedakarlık gösterebilir ve bu durum işbirlikçi kültürün değerleri ile uyum gösterir (Bass, 1997; Akt: Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

Bu çalışma sonucunda da öğretmenlerin örgütsel adalet ile yöneticilerin sahip olduğu dönüşümcü liderlik stili arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında toplam varyansın yarısının

dönüşümcü liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile yöneticilerin sahip olduğu sürdürümcü liderlik stili arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında toplam varyansın yaklaşık %8'inin sürdürümcü liderlik stilinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel adalet ile yöneticilerin sahip olduğu başıboş liderlik stili arasında da negatif ve anlamlı bir ilişki vardır.

İsmail ve diğerleri, (2010) dönüşümcü liderliğin, işlemsel adaletin önemli bir yordayıcısı olduğu ve ayrıca sürdürümcü liderliğin de dağıtımsal adaletin önemli bir yordayıcısı olduğunu belirtmişlerdir.

Aynı şekilde Arslantaş ve Pekdemir'e (2007) göre yöneticilerin sergiledikleri dönüşümcü liderlik davranışı ile çalışanların örgütsel adaletle yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamlı ilişkide dönüşümcü liderliğin karizma/ilham verme ve zihinsel teşvik boyutlarının etkileri olduğu görülmüştür. Bu bulgu alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla (Niehoff ve Moorman, 1996; Pillai & Williams, 1996; Pillai ve diğerleri., 1999) örtüşmektedir. Dönüşümcü liderin vizyon oluşturma çabası örgütün politikalarını işaret edeceğinden çalışanların adalet algılarına katkı yapar (Niehoff ve Moorman, 1996; akt: Arslantaş ve Pekdemir, 2007).

Dönüştürücü lider, çalışanları ile yakın ilişkiler kurarak ve her bir çalışanın kişisel ihtiyaçlarını dikkate alarak çalışanlara karşı kişisel ilgi gösterir. Lider her bireye karşı bireysel ilgi oluşturarak onlara karşı farklı, fakat adil davranır. Sonuçta liderin bu tutumu sebebiyle çalışanlar kendilerini özel, teşvik edilmiş ve motive olmuş hissederler. Bu da çalışanların başarısını artırıcı bir etki ortaya çıkarır (Greenberg ve Baron, 2000; akt: İşcan, 2006).

Öğretmenlerin örgütsel adalet davranışlarının geliştirilmesi için okul yöneticileri, öğretmenleri daha fazla motive etmelidir, okullarda daha esnek bir ortam oluşturulmalıdır. Çünkü aşırı formallik kural yönlü davranışlara ve sertliğe yol açabilmektedir. Örgütsel adalet gibi gönüllü davranışların oluşmasında okullardaki informal gruplar önemli işlevleri yerine getirebilir. Bu anlamda informal grupların geliştirilmesi ve cesaretlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin örgütsel adaletlerinin geliştirilmesinde ve yeni öğretmenlerin bu yönde sosyalleştirilmesinde mentorlük, meslektaş yardımlaşması gibi programlardan yararlanılmalıdır (DiPaola ve Hoy, 2005).

Yöneticilerin mevcut örgüt yapısını sürdürmek yerine, örgütsel ve kişisel gelişime açık ortamlar oluşturmaları önemlidir. Ayrıca yetkilerini öğretmenlere devretmesi, öğretmenler ve diğer çalışanlarla karşılıklı iletişim içinde olmaları, sorunların çözümünde farklı çözüm yolları bulabilmeleri, örgütsel ve kişisel amaçların bütünleşmelerini sağlamaları okullarda daha adil bir ortamın yaratılmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 463-484.
- Arslandaş, C. C., ve Pekdemir, I., (2007). Dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik görgül bir araştırma, *Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 261-286.
- Atalay, İ. (2005). *Örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Aydın, İ., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2008). Principals' opinions of organisational justice in elementary schools in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 46(4), 497-513.
- İsmail, A., Mohamad, M. H., Mohamed, H. A., Rafiuddin, N. M & Zhen, K. W. P. (2010). Transformational and transactional leadership styles: As a predictor of individual outcomes. *Theoretical and Applied Economics*, 6(547), 89-104
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-32.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional – transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*, 52(2), 130 – 139.
- 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. & Riggio, R. E., (2006). *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Baş, G. & Şentürk, C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel vatandaşlık ve örgütsel güven algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(1), 29-62.
- Başaran, İ. E. (1985). *Örgütlerde işgören hizmetlerinin yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Celep, C., Polat, S., Elbir, N. ve Yapıcı, E. (2004). Ortaöğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel adalet tutumları. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Colquitt, J. A., Greenberg, J., & Zapata-Phelan, C. P. (2005). What is organizational justice? A historical overview. In J. Greenberg ve J. A. Colquitt (Eds.). *Handbook of organizational justice* (pp. 3-56). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. <http://books.google.com.tr/books>
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management*. 12, (4), 637-647.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Özer, N. (2008). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(13), 3-22.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. Beta Yayınevi. İstanbul.

- Ertürk, A. (2003). *Örgütsel kimlik algısı; etkileyen faktörler ve sonuçları*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gebze.
- Eskew, D. E. (1993). The role of organizational justice in organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 6(3), 185-194.
- Deluga, R., J., (1990). The effects of transformational transactional and laissez faire leadership Characteristics on subordinate influencing Behavior, *Basic and Applied Social Psychology*, 11(2), 191-203.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88, 35-44.
- Folger, R. ve Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Folger, R., ve Konovsky, M. A. (1989). Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions. *Academy of Management Journal*, 32(1), 115-130.
- Gefen, D., Ragowsky, A. & Riding, C.,(2008).Leadership and justice: Increasing non participating users' assessments of an IT through passive participation, *Information & Management*, 45(8), 507-512
- Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. *Academy of Management Review*. 18, 694-734.
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399-432.
- Hartog, D.N, House, R. J. Hanges, P. J. & Quintanilla, S. A. R., (1999). Culture specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories: are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed?. *Leadership Quarterly*, 10(2), 219-256.
- Hoy, W. K., & Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259.
- Howell, J.M., & Avolio, B.J. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictor of consolidated-business-unit performance, *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- İşcan, Ö. F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi* , 11, 160-177.
- Jepsen, D. M. & Rodwell, J. (2010). Female perceptions organizational justice. *Gender, Work and Organizations*. 1-18. doi: 10.1111/j.1468-0432.2010.00538.x.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- Kim, W. C., & Mauborgne, R. A. (1993). Procedural justice, attitudes, and subsidiary top management compliance with multinationals' corporate strategic decisions. *Academy of Management Journal*,36,502-526.
- Kirkbride, P. (2006). Developing transformational leaders: the full range leadership model in action. *Industrial and Commercial Training*,38(1), 23-32.
- Korsgaard, M.A., Schweiger, D.M. & Sapienza, H.J., (1995). Building commitment, attachment, and trust in strategic decision-making teams: The role of procedural justice, *Academy of Management Journal*, 38, 60-84
- Konovsky, M. A., & Cropanzano, R. (1991). The perceived fairness of employee drug testing as a predictor of employee attitudes and job performance. *Journal of Applied Psychology*, 16, 698-707.
- Konovsky, M.A., & Pugh, D.S., (1994). Citizenship behavior and social exchange, *Academy of Management Journal*, 37, 656-669

- Oğuz, E. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Ortiz, L. 1999. A comprehensive literature review of organizational justice and organizational citizenship behavior: Is there a connection to international business and cross-cultural research? *Southwest Academy of International Business*. Houston, Texas.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireylerarası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmelerine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergi*. 22, 77-96. <http://iibf.erciyes.edu.tr/dergi/sayi21/mozdeveci.pdf>.
- Özen, Janset, (2002). Adalet kuramlarını gelişimi ve örgütsel adalet türleri. *Hukuk Felsefesi ve Sosyoloji Arşivi*, 5, 107 - 117
- Özmen, Ö. N. T. Arbak, Y. ve Süral- Özer, P. (2007). Adalet verilen değer adalet algıları üzerindeki etkisinin sorgulanmasına ilişkin bir araştırma. *Ege Akademik Bakış / Ege Academic Review*, 7(1), 17-33
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pillai, R, Scandura, T. A. & Williams, E. A. (1999). Leadership and organizational justice: similarities and differences across cultures, *Journal of International Business Studies*, 30(4), 763-779
- Polat, S. (2007). *Örgütsel güven, adalet ve adalet davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Polat, S & Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel adalet davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 307-331.
- Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010.
- Schappe, S. P. (1998). Understanding employee job satisfaction: the importance of procedural and distributive justice. *Journal of Business and Psychology*. 12(4),
- Schriesheim, C., Castro, S. & Cogliser, C. (1999). Leader-member exchange (LMX) research: A comprehensive review of theory, measurement, and data-analytic procedures. *Leadership Quarterly*, 10, 63-113
- Tan, Ç. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Taşdan, M., Oğuz, E., ve Ertan-Kantos, Z. (2006). Sınıf öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 100-111.
- Taşdan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 87-96.
- Tatum, B.C., Eberlin, R., Kottraba, C. & Bradberry, T. (2003). Leadership, decision making, and organizational justice. *Management Decision*, 41(10), 1006-1016.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 551-573. <http://www.insanbilimleri.com>
- Titrek, O. (2009a). Employees' organizational justice perceptions in Turkish schools. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 605-620.
- Ünal, Z. (2003). *Öğretmenlerde iş doyum ve örgütsel adalet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi. Afyon.

- Yammarino, F. J. & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43(10), 975-995.
- Yaylacı, A. F. (2004). *İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel yurttaşlık davranışları*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, K. ve Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in Turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-16.
- Yürür, Ş. (2008). Örgütsel adalet ile iş tatmini ve çalışanların bireysel özellikleri arasındaki ilişkilerin analizine yönelik bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 295-312.

İletişim/Correspondence

Ebru OĞUZ
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Şişli/İstanbul
Tel: 0 90 212 2460011
oguz.ebru@gmail.com

High School Chemistry Students' and Prospective Chemistry Teachers' Misconceptions about Ionic Bonding

Doğan DOĞAN

Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education

Bayram DEMİRCİ

Inönü University, Faculty of Education

Abstract

Developing a sound understanding about the concept of ionic bond is fundamental to subsequent learning of various other topics related to this concept in chemistry. Any misconception that students harbour about these concepts will impede their further learning. The purpose of this study is to determine misconceptions held by high school chemistry students and prospective chemistry teachers about ionic bonding and to reveal that what kind of differences and similarities these misconceptions show according to the educational level, and to present suggestions in the light of the findings obtained from the research. With this aim, a two tier true-false diagnostic test is prepared making use of the literature and administered to a random sample of total of 120 students attending 1st, 2nd and 3rd class of a regular high school in Malatya and 24 prospective chemistry teachers in the last year of their teacher education in a university in Turkey. It was determined from the analysis of the results that high school students held similar misconceptions at all educational levels, and surprisingly prospective chemistry teachers also held many misconceptions related to ionic bond concept. Besides, it was seen that most of these misconceptions were same or similar as to those held by high school students. Based on these results, some suggestions were made about teaching the concept of ionic bonding at secondary and undergraduate education level.

Keywords: *Misconceptions, ionic bonding, high school students, prospective chemistry teachers*

SUMMARY

Recent research studies showed that high school students, prospective chemistry teachers and even high school chemistry teachers have misunderstandings about some scientific abstract concepts in chemistry (Lin et al., 2000; Nakiboğlu, 2003; Çalik and Ayas, 2005). These misunderstandings in the literature are also referred to as misconceptions (Driver and Easley, 1978), alternative conceptions (Hewson, 1981), non-scientific beliefs (McCloskey, 1983), children's science (Osborne et al., 1983). In this research, different ideas or meanings from the currently accepted scientific meaning of the ionic bond concept are described by “misconception” term.

Meaningful learning is intended to achieve in all of the proposed teaching-learning methods in science and chemistry education (Canpolat et al., 2004). However,

misconceptions hinder meaningful learning by preventing right grasp of the meaning of new knowledge learned (Azizoğlu et al., 2006). Different research findings indicate that many of the teachers themselves uphold strong misconceptions, and they then pass them on to their students (Chang, 1999; Özmen et al., 2002). Therefore, it is important that prospective chemistry teachers have sound understanding about these concepts during their undergraduate education before they will be able to help their students construct knowledge of scientific chemical concepts.

Ionic bond concept is an abstract chemistry concept that teachers and students have difficulties in teaching and understanding its scientific meaning. To develop a sound understanding about the scientific meaning of this concept is fundamental to subsequent learning of various other topics in chemistry, including chemical equilibrium, molecular structure, and chemical reactions. Students usually learn this concept in their chemistry classrooms by using models or model chemical compounds such as NaCl. Research studies showed that students and interestingly some teachers do not have enough knowledge about the nature and limitations of chemical models, and tend to build themselves alternative conceptions (Levy-Nahum et al., 2004; Harrison and Treagust, 1998; Van Driel and Verloop, 1999). It is very important that students realize that no model is entirely correct and that they understand that science is more about thinking than just describing objects (Harrison and Treagust, 1998).

Purpose of the Study

The purpose of this study is to determine misconceptions hold by high school students and prospective chemistry teachers about ionic bonding using on a two-dimensional model of an ionic lattice, namely NaCl compound. To this end, a two-tier diagnostic true-false instrument is developed and administered to both study groups.

METHOD

The sample of this descriptive study consists of a total of 120 students attending first, second and third class of a regular high school in Malatya and 24 prospective chemistry teachers in the last year of their teacher education in a university in Turkey. Students of grade 8th in middle schools are not included in the study because ionic bond concept is superficially mentioned in this grade.

Data were collected using a 20-items two-tier diagnostic true-false ionic bond instrument developed by the researchers making use of available literature. The second tier elicited a reasoning response that had to be chosen from two (true or false) responses given to the first tier. The reliability analysis of the instrument was conducted and KR-20 value was found to be 0.78. Data obtained from each tier of the questions were coded by the two researchers separately, and consistency of coding were calculated using the formula given by Huck and Cornier (1996) and it was found to be 0.89 (% 89), indicating a high internal consistency. The results are presented in tables.

FINDINGS & RESULTS

The results of study showed that both high school students and prospective chemistry teachers hold similar misconceptions in ionic bonding. 78% of 1st and 2nd class high school students were of the opinion that a sodium ion is only bonded to the chloride ion it donated its electron and 81% of 2nd and 77% 3rd class students accepted that sodium chloride is a molecule and that it contains one sodium ion and one chloride ion. 66% of 3rd class students were of the opinion that a chloride ion is attracted to one sodium ion by a bond and is attracted to other sodium ions just by forces. Equally, 85% of prospective chemistry teachers agreed, that a sodium ion is attracted to one chloride ion by a bond and is attracted to three other chloride ions just by forces. Although, only 78% of 1st class students expressed that a sodium atom can only form one ionic bond, because it has only one electron in its outer shell to donate, 86% of the prospective chemistry teachers supported this idea astonishingly. These results parallel existing literature. However, we also determined some new misconceptions in ionic bonding that might be the first ones in the literature. For example, 11% of 2nd class students were of the opinion that a negative ion can be bonded covalently to any neighbouring positive ion, if it is close enough, and 45% of the prospective chemistry teachers stated that a negative ion is attracted to the strongest positive ion by a bond and is attracted to other positive ions just by forces.

DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

This study indicated that both high school students and prospective chemistry teachers confused ionic bonding with electron transfer and accepted that electron transfer is the same as the concept of ionic bonding. This means that it is not appropriate to focus on electron transfer to explain ionic bonding. It was also observed that some students and teacher candidates consider sodium chloride to be molecular, suggesting that covalent bonds were present between sodium and chlorine. Taber (1994) suggests that students acquire this idea because they do not "share the framework of electrostatics knowledge", and because they are taught about the formation of ionic bonds in a way which promotes the molecular model. Taber also notes that, students combine ion formation with the very plausible octet rule. He remarks that students tend to strongly generalize the octet rule (Barke, 2009) and this lead to development of misconceptions. Therefore, explaining this concept in terms of electrical forces is recommended during the teaching activities.

Students and prospective teachers are confronted with a correct two-dimensional model of NaCl ionic lattice in the instrument, but they showed basic misconceptions regarding ionic bonding because they thought that a positive sodium and a negative chloride ion are connected through ionic bonding, and only weak attraction exists to the other ions in the ionic lattice. These misconceptions are also identified in the studies of Butts and Smith (1987) and Taber (2002). The results indicate that using a two-dimensional model of an ionic lattice is not eligible in preventing misconceptions to

occur. Being aware of nature and limitations of the model compounds and using their three-dimensional structures may be helpful in a true construction of this abstract scientific concept. In addition, different approaches can be tested as Hofstein et al.(2009), and Mendonça and Justi (2011) did in their studies to enhance student's understanding of the concept of ionic bonding.

Lise Öğrencileri ve Kimya Öğretmen Adaylarının İyonik Bağ Kavramına İlişkin Yanılgıları

Doğan DOĞAN

Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bayram DEMİRCİ

İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

İyonik bağ kavramının doğru anlaşılması, kimyada bu kavramla ilişkili çeşitli diğer konuları öğrenmede önemlidir. Öğrencilerin bu kavramla ilgili taşıdıkları herhangi bir kavram yanılgısı sonraki öğrenmelerini olumsuz etkileyecektir. Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin ve kimya öğretmen adaylarının iyonik bağ kavramına ilişkin yanılgılarını saptamak ve bu yanılgıların öğrenim düzeylerine göre ne gibi farklılıklar ve benzerlikler gösterdiğini ortaya çıkararak elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler geliştirmektir. Bu amaçla, hazırlanan iki aşamalı bir Doğru-Yanlış Tanı Testi Malatya'daki bir düz lisenin 1., 2. ve 3. sınıflarına devam eden toplam 120 öğrenciye ve bir üniversitenin 24 kimya öğretmenliği son sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulguların analizinden, lise öğrencilerinin hemen her düzeyde benzer yanılgılara sahip olduğu ve şaşırtıcı bir şekilde kimya öğretmeni adaylarının da çok sayıda yanılgıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu yanılgıların birçoğunun lise öğrencilerinde tespit edilen yanılgılarla aynı veya onlarla benzer olduğu da görülmüştür. Bu sonuçlara dayalı olarak iyonik bağ kavramının ortaöğretimde ve lisans düzeyinde öğretimine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kavram yanılgıları, iyonik bağ, lise öğrencileri, kimya öğretmen adayları

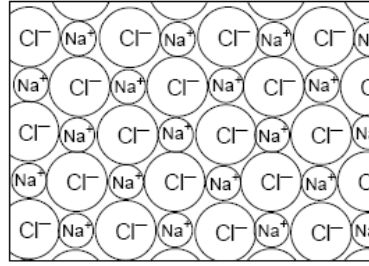
Son yıllarda yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalarda, bilimsel soyut kavramların anlaşılma düzeyleri ve bu kavramlara ilişkin sahip olunan yanılgılar üzerinde odaklanıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları; öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve hatta kimya öğretmenlerinin kimya konularına ilişkin bazı temel kavramları kabul edilebilir bilimsel anlamlarından farklı olarak yorumladıklarını ortaya koymaktadır (Lin ve ark., 2000; Nakiboğlu, 2003; Çalik ve Ayas, 2005). Bilimsel olay ve kavramları yorumlamadaki bu farklılıkların değişik araştırmalarda kavram yanılgıları (Driver ve Easley, 1978), alternatif kavramlar (Hewson, 1981), bilimsel olmayan inançlar (McCloskey, 1983), çocuk bilimi (Osborne ve ark., 1983) gibi değişik terimlerle adlandırıldıklarına rastlanılmaktadır. Kullanılan bu ifadeler; Abimbola'ya göre (1988) yazarın bilime, Duit ve Treaquist'a göre (1995) ise bilginin doğasına ilişkin bakış açısına bağlıdır. Örneğin Abimbola, öğrencilerin fikirlerini ve bu fikirlerin örgütlenmesi için kullanılan alternatif çerçeveleri tanımlamak üzere alternatif kavramlar ifadesini kullanmayı tercih ederken, Gilbert ve Watts (1983) alternatif çerçeveler terimini, öğrenciler tarafından verilerin tematik yorumu olarak kullanmayı tercih

etmektedir. Bu araştırmada, bilimsel bir kavram olan iyonik bağ kavramına ilişkin oluşturulmuş olan ve kimya eğitim bilimcileri tarafından kabul gören anlamından farklılık gösteren yorum ve düşünceleri tanımlamak amacıyla “kavram yanılgısı” terimi kullanılacaktır.

Fen ve kimya eğitiminde önerilen öğretme-öğrenme yöntemlerinin hepsinde anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi amaçlanır (Canpolat ve ark., 2004). Eğitim öğretim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine, öğrencinin aktif olması gerektiğini savunan yapılandırmacı öğrenme kuramına göre anlamlı öğrenme, öğretmen tarafından sunulan bilgiyi öğrenenin mevcut bilgi yapısı ile ilişkilendirebilmesi durumunda gerçekleşebilir. Ancak öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgıları, yeni öğrenilen bilgilerin bilimsel anlamlarıyla kavranılmasını engelleyerek, kavramların zayıf ya da yanlış öğrenilmesine neden olmaktadır (Azizoğlu ve ark., 2006). Öğrencilerin kavramları bilimsel anlamlarıyla anlamaları, her şeyden önce sınıfta öğretimi düzenleyecek olan öğretmenin lisans öğrenimi sırasında bu kavramı kendi zihninde doğru bir biçimde yapılandırmış olmasına bağlıdır. Farklı araştırma bulguları, öğretmenlerin sahip oldukları kavram yanılgılarını farkında olmadan kendi öğrencilerine de aktardıklarını göstermektedir (Chang, 1999; Özmen ve ark., 2002). Bu nedenle yetişmekte olan öğretmen adaylarının sahip olması olası kavram yanılgılarının tespiti, lisans eğitiminin buna göre yeniden düzenlenmesi açısından önem taşımaktadır. Öte yandan sınıfta öğretime geçmeden ve öğretim sonrasında öğrencilerin sahip olduğu kavram yanılgılarının belirlenmesi, kimya dersi gibi konuları arasında aşamalık ilişkisi bulunan derslerin öğrencilere doğru kavratılması açısından önemlidir.

İyonik bağ kavramı, öğretmenlerin doğru kavratmakta öğrencilerin ise anlamakta zorluk çektikleri oldukça soyut nitelik taşıyan kimyasal kavramlardan biridir. Bu kavramı öğrenciler genellikle çeşitli modeller ve model bileşikler (NaCl modeli gibi) vasıtasıyla öğrenmektedirler. Levy Nahum ve arkadaşları (2004), kimyasal yapı ve bağlanma konusunda öğrencilerin sahip oldukları öğrenme zorlukları ve yanılgıların en önemli nedenlerinden biri olarak dersin işleniş sırasında kullanılan kimyasal modellerin öğrenciler tarafından doğru anlaşılabilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Harrison ve Treagust (1998) ise, öğrencilerin modeller konusunda yüzeysel anlamalara sahip oldukları ve modelleri gerçek nesnelere tamamlanmamış küçük kopyaları olarak algıladıkları ve bu nedenle modelin gerisinde yatan fikirleri ve amaçları sorgulamadıklarını vurgulamışlardır. Öte yandan bazı öğretmenlerin, bilimsel modelleri gözlenemeyen olgu ve olayları yansıtan gerçek resimler olarak algılaması ilginç bulunmuştur. Oysa modeller, bilim insanlarının ve öğretmenlerin soyut ve zor olguları öğrencilerin anlayabilmesi için günlük terimleri kullanarak yaptıkları tanımlamalar ve benzetmelerdir. Kimya öğretmenlerinin modellerin doğası ve modelleme yerine modellerin içerikleri üzerine yoğunlaşmaları öğrencilerde çeşitli kavram yanılgılarına neden olmaktadır (Van Driel ve Verloop, 1999). İfade edilen bu görüş ve düşünceler, derslerde kullanılan modellerin veya model bileşiklerin kimyasal bağ kavramı ile ilgili değişik yanılgıların oluşmasına yol açabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, öğrencilerin hiçbir kimyasal modelin gerçeği tam olarak yansıtmadığını ve bilimin objeleri tanımlamaktan çok objeler hakkında düşünme ile ilgili olduğunu anlamaları, kavram yanılgısı oluşumunun engellenebilmesi açısından son derece önemlidir.

Literatür tarandığında kavram yanlışlarının belirlenmesi ile ilgili çok sayıda yöntemin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bire-bir yapılan kliniksel görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu sondaj soruları, çoktan seçmeli tanı testleri, kavram haritaları ve öğrenci çizimleri bu yöntem ve teknikler arasında en çok kullanılanlardır (Coll ve Treagust (2001b)). Kavram yanlışlarını belirlemek üzere yapılan araştırmaların geçerlik ve güvenilirliğini arttırmada mümkün olan istatistiksel hesaplamaların yanında, veri analizinde araştırmacı çeşitlenmesine gidilmesi, sonuçlar rapor edilirken bulguların bir bölümünün orijinalliği bozulmaksızın verilmesi ve farklı araştırma tekniklerinin bir arada kullanılması özellikle tanı testleri (diagnostic tests) ile çalışılırken önerilmektedir (Kabapınar, 2003). Tanı testleri, çoktan seçmeli olarak hazırlanabileceği gibi doğru-yanlış testleri de tanı testleri şeklinde düzenlenebilir. Bu araştırmada, iyonik bağ kavramının öğretilmesinde derslerde en çok kullanılan model bileşiklerden biri olan NaCl bileşiğinin iki boyutlu örgü modeli (Şekil 1) kullanılarak hazırlanan bir doğru-yanlış tanı testi ile öğrenci ve öğretmen adaylarının iyonik bağ kavramına ilişkin sahip oldukları kavram yanlışlarının saptanması ve öğrenim düzeylerine göre ne gibi farklılıklar ve benzerlikler gösterdiğini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu yanlışların farkına varılması, öğretmen ve öğrenci yetiştirmede alternatif öğretim yaklaşımları deneme ve geliştirme girişimlerini teşvik edebilecektir.



Şekil 1. Katı NaCl'nin iki boyutlu örgü modeli.

YÖNTEM

Bu araştırmada, kimya öğretmen adayları ve lise öğrencilerinin iyonik bağ kavramına ilişkin sahip oldukları yanlışları ortaya çıkarmak amacıyla betimsel yöntem kullanılmıştır. İlköğretimde bu kavrama 8. sınıfta yüzeysel olarak değinildiğinden, 8. sınıf öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada öğrencilerin ve öğretmen adaylarının sahip olduğu yanlışları belirlemek için iyonik bağ kavramı ile ilgili 20 sorudan oluşan Taber, (2002) tarafından hazırlanmış olan Doğru-Yanlış Testi araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilerek iki aşamalı bir Doğru-Yanlış Tanı Testi haline getirilmiştir. Çeviriden kaynaklanabilecek hataları gidermek ve testte yer alan maddelerin doğru bir biçimde anlaşılıp anlaşılmadıklarını belirlemek için test, konu alanında uzman iki öğretim üyesine ve üç

kimya öğretmenine verilmiş ve bu kişilerin önerileri doğrultusunda yapılan düzeltmelerden sonra, Malatya'daki bir düz lisede 35 öğrenciye pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama öncesinde bu öğrencilerden birkaçı (n=5) ile testteki soruların anlaşılabilirliği ile ilgili birebir görüşmeler yapılmıştır. Uygulama sonucunda, testteki maddelerin her iki aşaması için verilen doğru yanıtlar 1, diğer yanıtlar 0 olarak puanlanmış ve bu suretle testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0.78 olarak hesaplanmıştır. Böylece son şekli verilen bu test, son beş yıllık ÖSYM istatistiklerine göre ÖSS kimya testi başarı sırası açısından kendi türü olan (resmi ve gündüz öğretimi yapan) liseler arasında üst sıralarda yer alan aynı ildeki bir düz lisenin 1, 2 ve 3. sınıflarına devam eden toplam 120 öğrenciye basit rasgele örneklem seçim yöntemine göre ve bir üniversitenin kimya öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim görmekte olan tüm öğretmen adaylarına (n=24) uygulanmıştır. Ancak geri dönen testler incelendiğinde, 20 öğrencinin verdiği yanıtlar anlamsız bulunduğundan bu öğrencilerin doldurduğu testler değerlendirme dışı bırakılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerlerine göre tablo haline getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan testin geliştirilmesi aşamasında öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler esnasındaki sözlü ve testin uygulanması sonrasında öğrenci ve öğretmen adaylarının testin açık uçlu sorulardan oluşan kısmına verdikleri yazılı yanıtlardan elde edilen verilerin çözümlenmesi sırasında; araştırmacının algı, kavrama ve yorum becerisinden kaynaklanabilecek yanılgıları gidermek amacıyla veriler her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. İki kodlama arasındaki tutarlık Huck ve Cornier (1996) tarafından önerilen formül (iki kodlamada aynı şekilde kodlanan öğrenci yanıtı/toplam kodlama sayısı) kullanılarak 0.89 (% 89) olarak bulunmuştur. Tutarlığın yüksek oluşu analizlerin ve dolayısıyla araştırmanın iç güvenilirliği olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Farklı öğrenim düzeylerindeki öğrencilerin ve kimya öğretmen adaylarının iyonik bağ kavramına ilişkin yanılgılarının tespit edilmesi ve bu yanılgıların gruplar arasında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler gösterdiğinin ortaya çıkarılabilmesi amacıyla uygulanan İyonik Bağ Tanı Testinden elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamasında, testin her iki kısmına verilen cevaplar basit istatistiksel yöntemler yardımıyla analiz edilmiş ve bulgular Tablo 1 de topluca gösterilmiştir.

Tablo 1
Kimya Öğretmen Adayları ve Lise Öğrencilerinin Teste Verdiği Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Madde No	Doğru seçenek-Doğru neden			Doğru seçenek-Yanlış neden			Yanlış seçenek-Doğru neden			Yanlış seçenek-Yanlış neden			Boş								
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	K					
1	f	30	32	19	17	1	4	3	4	1	0	0	1	1	0	7	2	0	1	1	0
	%	91	87	63	71	3	11	10	17	3	0	0	4	3	0	23	8	0	3	3	0
2	f	0	0	0	1	7	6	19	9	7	0	0	1	16	29	10	10	3	2	1	3
	%	0	0	0	4	21	16	63	38	21	0	0	4	48	78	33	42	9	5	3	12
3	f	0	0	0	1	4	3	4	3	0	0	0	0	20	28	15	20	9	6	11	0
	%	0	0	0	4	12	8	13	12	0	0	0	0	61	76	50	83	27	16	37	0
4	f	1	1	1	1	1	10	2	0	0	3	2	0	26	17	16	22	5	6	9	1
	%	3	3	3	4	3	27	7	0	0	8	7	0	79	46	53	92	15	16	30	4
5	f	5	3	4	2	3	6	5	2	0	0	0	1	14	22	12	18	11	6	9	1
	%	15	8	13	8	9	16	17	8	0	0	0	4	42	60	40	75	33	16	30	4
6	f	3	0	0	2	2	0	2	1	0	0	0	3	19	30	22	13	9	7	6	5
	%	9	0	0	8	6	0	7	4	0	0	0	12	58	81	73	54	27	19	20	21
7	f	23	27	22	8	5	3	1	8	0	0	0	0	1	3	5	8	4	4	2	0
	%	70	73	73	33	15	8	3	33	0	0	0	0	3	8	17	33	12	11	7	0
8	f	17	16	18	6	5	6	1	2	0	0	0	1	1	6	3	11	10	9	8	4
	%	52	43	60	25	15	16	3	8	0	0	0	4	3	16	10	46	30	24	27	17
9	f	16	17	23	10	0	1	1	7	1	0	0	2	5	12	0	3	11	7	6	2
	%	48	46	77	42	0	3	3	29	3	0	0	8	15	32	0	12	33	19	20	8
10	f	3	3	0	3	3	2	0	2	0	1	0	0	14	10	12	17	13	21	18	2
	%	9	8	0	12	9	5	0	8	0	3	0	0	42	27	40	71	39	57	60	8

K:Kimya öğretmen adaylarını; L1:Lise 1, L2:Lise 2, L3:Lise 3. sınıf öğrencilerini göstermektedir

Tablo 2
Kimya Öğretmen Adayları ve Lise Öğrencilerinin Teste Verdiği Yanıtlardan Elde Edilen Bulgular

Madde No	Doğru seçenek-Doğru neden			Doğru seçenek-Yanlış neden			Yanlış seçenek-Doğru neden			Yanlış seçenek-Yanlış neden			Boş								
	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	L1	L2	L3	K					
11	f	1	2	3	2	13	2	3	6	1	0	0	0	15	25	16	15	3	8	8	1
	%	3	5	10	8	39	5	10	25	3	0	0	0	45	68	53	63	9	22	27	4
12	f	0	0	0	0	6	4	2	3	0	0	0	0	12	19	15	17	15	14	13	4
	%	0	0	0	0	18	11	7	12	0	0	0	0	36	51	50	71	45	38	43	17
13	f	2	0	1	1	11	11	9	11	0	0	0	2	5	16	11	6	15	10	9	4
	%	6	0	3	4	33	30	30	46	0	0	0	8	15	43	37	25	45	27	30	17
14	f	6	3	2	10	4	8	4	10	3	5	1	0	10	10	14	1	10	11	9	3
	%	18	8	7	42	12	22	13	42	9	14	3	0	30	27	47	4	30	30	30	12
15	f	20	22	22	9	4	0	3	3	0	1	0	0	2	4	0	10	7	10	5	2
	%	61	60	73	38	12	0	10	12	0	3	0	0	6	11	0	42	21	27	17	8
16	f	2	0	0	1	2	5	3	3	0	0	0	0	16	13	15	16	13	19	12	4
	%	6	0	0	4	6	14	10	12	0	0	0	0	48	35	50	67	39	51	40	17
17	f	9	4	4	8	5	3	7	6	0	0	0	1	9	14	11	5	10	16	8	4
	%	27	11	13	33	15	8	23	25	0	0	0	4	27	38	37	21	30	43	27	17
18	f	0	1	1	1	2	11	3	2	0	0	0	0	13	9	15	18	18	16	11	3
	%	0	3	3	4	6	30	10	8	0	0	0	0	39	24	50	75	54	43	37	12
19	f	15	17	6	4	2	5	7	5	0	0	0	1	3	3	4	9	13	12	13	5
	%	45	46	20	17	6	14	23	21	0	0	0	4	9	8	13	38	39	32	43	21
20	f	3	7	3	6	8	3	4	4	0	0	0	1	13	15	10	10	9	12	13	3
	%	9	19	10	25	24	8	13	17	0	0	0	4	39	41	33	42	27	32	43	12

K:Kimya öğretmen adaylarını; L1:Lise 1, L2:Lise 2, L3:Lise 3. sınıf öğrencilerini göstermektedir

Testte yanıtın nedeninin sorulduğu ikinci kısma verilen yazılı yanıtlar incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen adaylarının iyonik bağ kavramı ile ilgili literatürdeki ile aynı veya ona benzer çok sayıda kavram yanlışına sahip oldukları görülmüştür. Testin her maddesinin değerlendirilmesi sonucunda tespit edilen bu yanlışlar ve taşınma yüzdeleri Tablo 2 de sunulmuştur. Bu yanlışlar, gruplar arasında taşınma yüzdeleri açısından sıralandığında $L1 < L3 < L2 < K$ şeklinde bir sonucun ortaya çıktığı tablo değerlerinden anlaşılmaktadır. Bu sıralamada lise 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin 2. sınıf öğrencilerine göre görece daha düşük yanlış yüzdesine sahip olmaları, kimyasal bağlar konusunun her iki sınıf düzeyinde de işlenmesi ile açıklanabilir. Ancak lise 3. sınıfların 1. sınıflara göre daha yüksek bir yanlış oranına sahip olmaları, bağlar konusunun bu sınıf düzeyinde daha geniş olarak ele alınması sonucunda öğrencilerin zihinlerinin daha çok karışmış olması ile kısmen açıklanabilir. Sıralamada öğretmen adaylarının en fazla yanlışla sahip olan grup olması ise oldukça şaşırtıcıdır. Bu sonuç, Coll ve Taylor'un (2001) üniversite öğrencilerinin kimyasal bağlar konusunda sahip oldukları alternatif kavramlar üzerine yaptıkları araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Tablo 2.

Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının test maddelerinde nedenin sorulduğu kısma verdiği yanıtlardan elde edilen kavram yanlışlı ifadelerin % oranları

Kavram Yanlışlı İfadeler	L1	L2	L3	K	Madde No
	%	%	%	%	
Pozitif iyonlar her zaman negatif iyonları çeker, çünkü bu iyonlar sabit değerleri hareketlidir.	21	24	23	29	1, 9
Sodyum iyonu, sadece elektronunu verdiği klorür iyonu ile bağ yapar.	78	73	67	67	2,11
Na^+ ya herhangi bir kuvvet uygulanırsa daha fazla Cl^- iyonu ile bağ yapar.	-	-	-	8	2,11
Sodyum atomu yalnızca bir tane iyonik bağ oluşturabilir, çünkü değerlik kabuğunda verebileceği sadece bir elektronu vardır.	67	70	60	86	3
Klor atomu yalnızca bir tane kuvvetli iyonik bağ oluşturabilir, çünkü değerlik kabuğuna en fazla bir elektron kabul edebilir.	60	67	57	76	12
Şekilde bir Cl^- iyonu, çevresindeki bir Na^+ iyonuyla bağ yapmakta diğer üç Na^+ iyonuyla sadece etkileşimde bulunmaktadır.	57	76	53	69	5
Şekilde bir Na^+ iyonu, çevresindeki bir Cl^- iyonuyla bağ yapmakta diğer üç Cl^- iyonuyla sadece etkileşimde bulunmaktadır	57	65	63	85	16
Şekildeki her sodyum klorür molekülü, bir sodyum iyonu ve bir klorür iyonu içermektedir.	60	81	77	75	6
Şekilde, her NaCl molekülü içerisinde bulunan Na^+ ve Cl^- iyonları arasında bir bağ vardır, ama NaCl moleküllerinin kendi aralarında hiç bağ yoktur.	21	35	36	36	13
Şekildeki her NaCl molekülü arasında moleküller arası bir bağ vardır	21	27	23	32	13
Şekilde birçok NaCl molekülü bulunmaktadır.	54	35	53	50	20
İyonik bağ, pozitif bir iyon ile negatif bir iyon arasındaki yalnızca çekim kuvveti değil elektron alışverişidir.	6	10	20	18	7

Tablo 2 (Devam)

Kavram Yanılgılı İfadeler	L1	L2	L3	K	Madde No
Hangi Cl^- iyonlarının hangi Na^+ iyonlarından elektron aldığını bilmeden iyonik bağların nerede bulunduğunu bilmek mümkün değildir.	36	51	63	65	10
İyonik bağ, sodyum ve klor atomlarının dolu değerlik kabuğu elde etmek için sodyumun kloru elektron vermesidir.	36	38	60	75	18
Pozitif bir iyon kendisine yeterince yakın olan herhangi bir komşu negatif iyon ile bağ yapabilir, çünkü sabit pozitifler hareketli negatifleri çeker.	18	16	-	8	8
Negatif bir iyon kendisine yeterince yakın olan herhangi bir komşu pozitif bir iyonla kovalent bağ oluşturur.	-	11	-	-	19
Negatif bir iyon etrafındaki pozitif iyonlardan yalnızca biri tarafından çekilebilir, diğerleriyle sadece etkileşim halindedir.	42	43	66	24	14
Negatif bir iyon etrafındaki pozitif iyonlardan yalnızca en kuvvetli olanı tarafından çekilebilir, diğerleriyle sadece etkileşim halindedir.	-	-	-	45	14
Pozitif bir iyon etrafındaki negatif iyonlardan yalnızca biri tarafından çekilebilir, diğerleriyle sadece etkileşim halindedir.	6	35	33	25	17
Pozitif bir iyon etrafındaki negatif iyonlardan yalnızca biri tarafından çekilebilir ve onunla iyonik bağ yapar, diğerleriyle ise kovalent bağ yapar.	-	-	-	8	17

Öğrenci ve öğretmen adaylarının testte yer alan maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular (Tablo 1) ile bu maddelerin açıklama kısmına verdikleri yazılı yanıtların incelenmesi sonucu ortaya konulan yanılgılar (Tablo 2), testteki benzer maddeler açısından aşağıda ayrıntılı olarak ele alınarak literatür sonuçları ile karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen adaylarının en fazla testin ilk sorusunda doğru seçeneği işaretlemekle birlikte doğru nedeni verebildikleri görülmektedir. Testin bu ilk maddesi “Pozitif bir iyon herhangi negatif bir iyon tarafından çekilebilir” şeklinde düzenlenmiştir. Bu maddenin lise 1. ve 2. sınıf öğrencileri tarafından % 91 ve % 87 gibi büyük oranlarda, lise 3. sınıf öğrencileri ve özellikle öğretmen adayları (% 63 ve % 71) tarafından ise görece daha düşük oranlarda doğru yanıtlaması dikkat çekicidir. Diğer yandan bu maddeye çok benzeyen ve “Negatif bir iyon herhangi pozitif bir iyon tarafından çekilebilir” biçiminde ifade edilmiş olan testin 9. maddesine verilen yazılı yanıtlar incelendiğinde, Tablo 2 den de görüleceği gibi “Pozitif iyonlar her zaman negatif iyonları çeker, çünkü bu iyonlar sabit değerleri hareketlidir” şeklinde bir kavram yanılgısının taşındığı görülmektedir. Ayrıca, testin 8. maddesine verilen yanıtlarda da görülen bu yanılgının, öğrenci ve öğretmen adaylarının zihinlerinde kalıcı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yanılgın lise 3. sınıf öğrenci ve kimya öğretmen adayları tarafından da taşınmış olması, atomun yapısının ve/veya metal bağının öğretiminde kullanılan modeller ile ilgili edinilen yanlış anlamalardan kaynaklanabilir. Metal bağının ders kitaplarında ve öğretmenler tarafından “pozitif

adacıklar (çekirdekler) ile etrafındaki elektron denizi arasındaki çekim” olarak açıklanması, öğrencilerin “pozitif yükleri adacıklar gibi sabit, negatif yükleri de elektronlar gibi hareketli” olarak düşünmelerine yol açabilmektedir. Ayrıca, atomun yapısı işlenirken kullanılan “Elektronlar negatif yüklüdür ve pozitif yüklü atom çekirdeği etrafında dönerler” gibi bazı ifadeler de bu yanlışın oluşmasında bir diğer etken olabilir. Öğretmenlik deneyimlerimiz sırasında da böyle düşünen çok sayıda öğrenciye bizzat rastlamış olmamız, ortaya çıkan yanlış anlamının nedenine ilişkin ileri sürdüğümüz varsayımları desteklemektedir.

Testin 2, 10 ve 11. maddeleri iyonik bağın oluşum süreci ile ilgilidir. Testin 2. sorusuna lise öğrencilerinin tamamı, öğretmen adaylarının ise yalnızca % 4’ü, 10. ve 11. sorularına ise öğrenci ve öğretmen adaylarının çok düşük bir yüzdesi doğru seçenikle birlikte doğru nedeni vermiştir (Tablo 1). Bu maddelerle ilgili öğrenci ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun “Sodyum iyonu, sadece elektronunu verdiği klorür iyonu ile bağ yapar” ve “Hangi Cl⁻ iyonlarının hangi Na⁺ iyonlarından elektron aldığını bilmeden iyonik bağların nerede bulunduğunu bilmek mümkün değildir” gibi kavram yanlışlarına sahip oldukları belirlenmiştir (Tablo 2). Literatürde de bu yanlışlara rastlanılmıştır (Taber, 1994; 1997; Robinson, 1998). Ancak bu araştırmada, literatürden farklı olarak kimya öğretmen adayları arasında yüksek oranda (% 45) “Pozitif bir iyon etrafındaki negatif iyonlardan yalnızca biri tarafından çekilebilir ve onunla iyonik bağ yapar, diğerleriyle ise kovalent bağ yapar” yanlışının görülmesi ve düşük oranda da olsa (% 8) “Na⁺ ya herhangi bir kuvvet uygulanırsa daha fazla Cl⁻ iyonu ile bağ yapar” ve “Pozitif bir iyon etrafındaki negatif iyonlardan yalnızca biri tarafından çekilebilir ve onunla iyonik bağ yapar, diğerleriyle ise kovalent bağ yapar” yanlışlarının (Tablo 2) görülmesi oldukça ilginçtir. Bu yanlışlar, kimya öğretmen adaylarının lise öğrencilerine göre lisans eğitimleri sırasında kimyasal bağlar konusunda daha fazla ders almış olmalarına rağmen kavramı doğru yapılandırmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, bir kavramla ilgili çok fazla öğretim almanın o kavramı doğru öğrenmenin garantisi olmadığı gibi kavram kargaşasına yol açabileceğini göstermektedir. Kimya öğretmen adaylarının üniversiteden mezun olana kadar geçirdikleri tüm eğitim süreçleri göz önüne alındığında iyonik bağ kavramı ile ilgili edindikleri yanlış anlamaların ortadan kalkmamış olması, kavram yanlışlarının kalıcı olduğu ve çok zor değişebileceği literatür bilgisi ile de uyum içerisindedir (Demircioğlu ve ark., 2005; Pabuçcu ve Geban, 2006).

İyonik bağ sayısını belirlemede, atomun elektron dizilimi ve oktet kuralının kullanımı ile ilgili olan 3, 12 ve 18. maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde; testin 3. maddesinde öğrencilerden hiçbiri öğretmen adaylarının ise sadece % 4’ü doğru seçenikle birlikte doğru bir nedeni vermiş, bazıları ise doğru seçeneği işaretlemekle birlikte yanlış bir açıklamada bulunmuşlardır (L1: % 12, L2: % 8, L3: % 13 ve K: % 12). Testin 12. ve 18. maddeler için de benzer sonuçlar elde edilmiştir (Tablo 1). Bu maddelere verilen yanıtların ikinci kısımlarının incelenmesi, öğrenci ve öğretmen adaylarının “Sodyum atomu yalnızca bir tane iyonik bağ oluşturabilir, çünkü değerlik kabuğunda verebileceği sadece bir elektronu vardır” veya “Klor atomu yalnızca bir tane kuvvetli iyonik bağ oluşturabilir, çünkü değerlik kabuğuna en fazla bir elektron kabul edebilir” yanlışlarına % 57 ile % 70 arasında ve “İyonik bağ, sodyum ve klor

atomlarının dolu değerlik kabuğu elde etmek için sodyumun klora elektron vermesidir” yanılıgısına da % 36 ile % 75 gibi değışen oranlarda sahip oldukları Tablo 2 de görölmektedir. Taber’e göre (1998, 1999b) bu yanılıgıların temel nedeni, “Bir atomun kararlı hale gelebilmesi için son yörüngesini oktete tamamlaması gerekir” düşüncesinin öğrenciler arasında yaygın olmasıdır.

Öğrenci ve öğretmen adaylarının sodyum klorürdeki iyonik bağın tek bir sodyum iyonu ile klor iyonu arasında oluşacağı yanılıgısına sahip olduğu testin 5., 14., 16., 17. ve 19. maddelerine verilen “*Şekilde bir Cl iyonu, çevresindeki bir Na⁺ iyonu ile bağ yapmakta diğer üç Na⁺ iyonu ile sadece etkileşimde bulunmaktadır*”, “*Negatif bir iyon etrafındaki pozitif iyonlardan yalnızca biri tarafından çekilebilir, diğerleriyle sadece etkileşim halindedir*” gibi ifadelerden anlaşılmaktadır. Böyle bir zorluğa Coll ve Treagust (2001)’un çalışmaları da rastlanılmıştır. Bu yanılıgılar, merkezdeki bir yükün kendisine zıt etrafındaki tüm yükleri aynı kuvvetle çekeceği ve bu çekimin yüklerin arasındaki uzaklığa ve yük büyüklüğüne bağlı olduğu bilgisine sahip olunmamasından, başka bir ifadeyle, soruları yanıtlamada fizikteki coulumb yasasından yararlanılamamış olmasından kaynaklanabilir. Bu nedenle, iyonik bağ konusu işlenirken bu yasanın yeniden ele alınması, kavram yanılıgısı oluşumunu engellemek açısından yararlı olabilir.

Testin 6., 13. ve 20. maddeleri NaCl iyonik bileşiminin moleköl olarak düşünölüp düşünölmediğini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Tablo 1 incelendiğinde, 6. ve 13. maddelere doğru seçenikle birlikte doğru bir açıklama getirme oranının tüm gruplar açısından çok düşük olduğu, “*Şekilde hiç NaCl molekölü bulunmamaktadır*” biçiminde ifade edilen 20. maddeye verilen yanıtlarda ise bu oranın biraz daha yükseldiği görölmektedir. Bu maddelerin ikinci kısmına verilen yazılı yanıtlar incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen adaylarının en çok “*Her sodyum klorür molekölü, bir sodyum iyonu ve bir klorür iyonu içermektedir*”, yanılıgısını (L1: % 60, L2: % 81, L3: % 77 ve K: % 75) ayrıca, “*NaCl molekölü içerisinde bulunan Na⁺ ve Cl iyonları arasında bir bağ vardır, ama NaCl molekölünün kendi aralarında hiç bağ yoktur*”, “*Her NaCl molekölü arasında moleköller arası bir bağ vardır*” ve “*Birçok NaCl molekölü bulunmaktadır*” yanılıgılarını taşıdıkları tespit edilmiştir (Tablo 2). Bu yanılıgılar incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen adaylarının literatürde de karşılaştığı gibi (Taber, 1998; Tan ve Treagust, 1999) sodyum klorür iyonik kristalini, NaCl molekölülerinden oluşun bir yapı olarak düşündükleri anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, lise öğrencilerinin iyonik bağ kavramı ile ilgili hemen her düzeyde benzer yanılıgılara sahip olduğunu, şaşırtıcı bir şekilde kimya öğretmeni adaylarının da çok sayıda yanılıgıya sahip olduğunu ve iyonik bağ kavramını yanılıgılı bir şekilde öğrendiklerini göstermiştir. Ayrıca, bu yanılıgıların birçoğunun lise öğrencilerinde görölen yanılıgılarla benzerlikler taşıdığı da belirlenmiştir. Bu nedenle, hem lise hem de üniversite düzeyinde yapılan kimya

öğretiminde aşağıda belirtilen önerilerin dikkate alınması, bu kavramın öğretiminden kaynaklanan yanlışların giderilmesinde etkili olabilir.

İyonik bağlanma ile ilgili kavramsal yanlışların ders kitaplarından, dersin anlatımı sırasında kullanılan dilden ve öğrencilerin atomları birbirinden bağımsız hareket eden nesnelere olarak düşünmelerinden kaynaklanabileceği literatürde belirtilmektedir (Barke vd., 2009). Özellikle ders kitaplarında yapılan iyonik bağ tanımlamalarında elektron alışverişine vurgu yapılması, öğrenenlerin: “*iyonik bağ elektron alışverişidir*” yanlışlı düşüncesine sahip olmalarına yol açmaktadır. İyonik bağın elektron alışverişi olarak tanımlanması durumunda, sodyum klorür örneğinde olduğu gibi öğrenenler: “*Cl⁻ iyonu, yalnızca elektron aldığı Na⁺ iyonuna bağlanır, çevresindeki diğer üç Na⁺ iyonu ile bağ yapmaz onlarla sadece etkileşimde bulunur*” cevabını vermektedirler. Bu nedenle iyonik bağ tanımlarken elektron alışverişine aşırı vurgu yapmaktan kaçınılmalıdır. Onun yerine, iyonik bağın pozitif ve negatif yüklü iyonlar arasındaki elektrostatik çekim kuvveti olarak tanımlanması ve Coulomb Kanunu gereği (elektrik yüklü taneciklerin çevresindeki alan her yönde aynı etkiyi gösterir) iyonik bağın kovalent bağ gibi yöne bağımlı olmadığı vurgulanması gerekmektedir. Böylece öğrenenler, bir sodyum iyonunun çevresindeki tüm klorür iyonlarını eşit kuvvetle çekeceğini aynı durumun bir klorür iyonu için de geçerli olacağını daha kolay kavrayabileceklerdir. Ayrıca, NaCl iyonik bileşiğinde Na⁺ ve Cl⁻ iyonları arasındaki çekimlerden dolayı kafes şeklinde bir yapı oluştuğu ve oluşan iyonik kafeslerin de NaCl bileşiğinin tüm özelliklerini gösterdiği açıklanarak, bağımsız NaCl moleküllerinden bu nedenle söz edilemeyeceği özellikle vurgulanmalıdır.

Kimyasal bağların öğretiminde genellikle model bileşikler kullanılmaktadır (Taber ve Coll, 2002). Kimyasal bir bağ olan iyonik bağın öğretiminde ister lise ister üniversite düzeyinde olsun en çok kullanılan model bileşiğin sodyum klorür olduğu bilinmektedir. İyonik bağ kavramı gibi soyut bir kavramı öğretmede kullanılan bir modelin sınırlılıklarının bilinmemesinin, modelin gerçeğin kendisi olmadığı ve ancak gerçeği kısmen temsil edebileceğinin belirtilmemesinin, statik bir modelle dinamik bir olgunun açıklanamamasının ve sadece modelin tahtaya çizilen iki boyutlu yapısı ile yetinilmesinin öğrencilerde çeşitli yanlış anlamalara veya kavram yanlışlarına yol açacağı literatürde belirtilmektedir (Barnea ve Dori, 2000; Justi ve Gilbert, 2002). Bu nedenle, kimya öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının iyonik bağ kavramını öğretmede sıklıkla kullandıkları NaCl modelinin sınırlılıklarının farkında olması ve modelin yalnızca iki boyutlu yapısıyla kavramı öğretmekten kaçınmaları gerekmektedir. Bileşiğin üç boyutlu kristal yapısının verilmesi ve böylece öğrenenlerin her Na⁺ iyonunun 6Cl⁻ iyonu ve her Cl⁻ iyonunun da 6Na⁺ iyonu ile çevrili olduğunu görmelerinin sağlanması bazı kavram yanlışlarının oluşmasını önleyebilir. Bu örgü yapı içinde niçin bağımsız NaCl moleküllerinden söz edilemeyeceği derslerde tartışılabilir. Ayrıca, Na⁺ ve Cl⁻ iyonları arasında oluşan iyonik bağ sayısının iyon yüküne veya değerliğine bağlı olmadığı bileşiğin yapısı üzerinde tahtada veya bilgisayarda gösterilebilir. Bu amaçla, Hofstein ve arkadaşlarının (2009) çalışmalarında kullandıkları gibi etkileşimli bir websitesi kurulabilir ve bileşiğin hem iki boyutlu hem üç boyutlu yapısı çeşitli animasyonlarla canlandırılarak konu daha iyi kavratılabilir veya Mendonça ve Justi'nin (2011) yaptıkları gibi iyonik bağın öğretiminde modelleme-temelli öğretim

etkinlikleri düzenlenebilir. Genel olarak söylemek gerekirse, öğrenciler ve öğretmen adaylarının iyonik bağ kavramına ilişkin sahip oldukları yanlışların giderilmesi için bu önerileri de dikkate alan alternatif kavramsal değişim programları düzenlenebilir ve programların etkililiği alanda denenebilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Abimbola, I. O. (1988). The problem of terminology in the study of student conceptions in science. *Science Education*, 72 (2), 175-184.
- Azizoğlu, N., Alkan, M. ve Geban, O. (2006). Undergraduate pre-service teachers' understandings and misconceptions of phase equilibrium. *Journal of Chemical Education*, 83 (6), 947-953.
- Barke, H-D., Hazari A. ve Yitbarek S. (2009). *Misconceptions in chemistry: Addressing perceptions in chemical education by Springer-Verlag*: Berlin, Germany, s.294.
- Barnea, N. ve Dori, Y. J. (2000). Computerized molecular modeling: The new technology for enhance model perception among chemistry educators and learners. *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 1, 109-120.
- Butts, B. ve Smith, R.(1987). HSC chemistry students' understanding of the structure and properties of molecular and ionic compounds. *Research in Science Education*, 17, 192-201.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçıken, S. ve Geban Ö. (2004). Kimyadaki bazı yaygın yanlış kavramalar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 135-146.
- Chang, J. Y. (1999). Teachers college students' conceptions about evaporation, condensation, and boiling. *Science Education*, 83 (5), 511-526.
- Coll, R. K. ve Taylor, N. (2001). Alternative conceptions of chemical bonding held by upper secondary and tertiary students, *Research in Science ve Technological Education*, 19 (2), 171-191.
- Coll, R. K. ve Taylor, N. (2001b). Alternative conceptions of chemical bonding amongst senior secondary and tertiary students: Nature and origins. *Teaching and Learning*, 22, 48-60.
- Coll, R. K. ve Treagust, D. F. (2001). Learner's mental model of chemical bonding. *Research in Science Education*, 31, 357-382.
- Çalik, M. ve Ayas, A. (2005). A comparison of level of understanding of eighth-grade students and science student teachers related to selected chemistry concepts, *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (6), 638-667.
- Demircioğlu G., Ayas A. ve Demircioğlu H. (2005). Conceptual change achieved through a new teaching program on acids and bases, *Chemistry Education Research and Practice*, 6 (1), 36-51.
- Driver, R. ve Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, 5, 61-84.
- Duit, R. ve Treagust, D. F. (1995). Students' conceptions and constructivist teaching approaches. In Fraser, B.J. ve Walberg, H.J. (Eds.), *Improving Science Education* (s. 46-69). Chicago: The University of Chicago Pres.

- Frailich M., Kesner M. ve Hofstein A. (2009). Enhancing students' understanding of the concept of chemical bonding by using activities provided on an interactive website, *Journal of Research in Science Teaching*, 46 (3), 289–310.
- Gilbert, J. K. ve Watts, D. M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: Changing perspectives in science education. *Studies in Science Education*, 10, 61-98.
- Harrison, A. G. ve Treagust, D. F. (1998). Modelling in science lessons: Are there better ways to learn with models? *School Science and Mathematics*, 98, 420–429.
- Hewson, P. (1981). A conceptual change approach to learning science. *European Journal of Science Education*, 3 (4), 383-396.
- Huck, S. W. ve Cornier, W. H. (1996). *Reading statistics and research* (2nd Ed.). New York: Harper Collins.
- Justi, R. ve Gilbert, J. (2002). Models and modeling in chemical education. In: J.K. Gilbert, O.D. Jong, R. Justy, D.F. Treagust, ve J. H. Van Dreil (Eds.), *Chemical education: Towards research-based practice*. (s. 47–68). Dordrecht: Kluwer.
- Kabapınar, F. (2003). Kavram yanlışlarının ölçülmesinde kullanılabilir bir ölçeğin bilgi-kavrama düzeyini ölçmeyi amaçlayan ölçekten farklılıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 398-417.
- Levy Nahum, T., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R. ve Bar-Dov, Z. (2004). Can final examinations amplify students' misconceptions in chemistry? *Chemistry Education: Research and Practice in Europe*, 5 (3), 301 –325.
- Lin, H.S., Cheng, H. J. ve Lawrenz, F. (2000). The Assessment of students and teachers' understanding of gas laws. *Journal of Chemical Education*, 77 (2), 235-238.
- McCloskey, M. (1983). Intuitive physics. *Scientific American*, 248, 122-130.
- Mendonça P. C. C. ve Justi R. (2011). Contributions of the model of modelling diagram to the learning of ionic bonding: Analysis of a case study, *Research in Science Education* 41 (4), 479–503.
- Nakiboğlu, C. (2003). Instructional misconceptions of Turkish prospective chemistry teachers about atomic orbitals and hybridization. *Chemistry Education: Research and Practice*, 4 (2), 171-188.
- Osborne, R. J., Bell, B. F. ve Gilbert, J. K. (1983). Science teaching and children's view of the world. *European Journal of Science Education*, 5 (1), 1-14.
- Özmen, H., Ayas, A. ve Coştu, B. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı hakkındaki anlama seviyelerinin ve yanlışlarının belirlenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 507-529.
- Pabucu, A. ve Geban Ö. (2006). Remediating misconceptions concerning chemical bonding through conceptual change text. *Hacettepe University Journal of Education*, 30, 184-192.
- Robinson W. R. (1998). An alternative framework for chemical bonding. *Journal of Chemical Education*. 75: 1074-1075.
- Taber, K. S. (1994). Misunderstanding the ionic bond, *Education in Chemistry*, 31 (4), 100-103.
- Taber, K. S. (1997). Student understanding of ionic bonding: molecular versus electrostatic thinking? *School Science Review*. 78 (285): 85-95.
- Taber, K. S. (1998). An alternative conceptual framework from chemistry education. *International Journal of Science Education*, 20 (5), 597-608.
- Taber, K. S. (1999b). Alternative frameworks in chemistry. *Education in Chemistry*, 36 (5), 135-137.

- Taber, K. S. (2002). *Chemical misconceptions-prevention, diagnosis and cure: Classroom resources, part 2 (Spiral-bound)*, London: Royal Society of Chemistry. s.85-90.
- Taber, K. S. ve Coll, R. (2002). Chemical Bonding, in Gilbert, J. K. et al., (editors) *Chemical education: Research-based practice*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers BV, s.213-234.
- Tan, K.-C.D. ve Treagust, D. F. (1999). Evaluating students' understanding of chemical bonding. *School Science Review*, 81 (294), 75-83.
- Van Driel, J. H. ve Verloop, N. (1999). Teachers' knowledge of models and modelling in science. *International Journal of Science Education*, 21, 1141-1153.

İletişim/Correspondence

Yrd. Doç. Dr. Doğan DOĞAN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
OFMAE Bölümü /Kimya Eğitimi ABD
14280 Gölköy, Bolu
Tel: 0374 2541000
ddogan@ibu.edu.tr

Prof. Dr. Bayram DEMİRCİ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü /Fen Bilgisi Eğitimi ABD
44280, Malatya
Tel: 0 422 3774212
demirci@inonu.edu.tr

Öğretmen Adaylarında Sosyal Kaygı

Taşkın YILDIRIM

Yüksel ÇIRAK

Necdet KONAN

Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu çalışma ile gelecek nesli yetiştirme misyonu üstlenecek olan öğretmen adaylarının (Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri) sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrenim türleri ve öğrenim gördükleri bölüm/programlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir tarama çalışması şeklinde düzenlenmiştir. Bu çalışma 2008-2009 eğitim-öğretim yılının ikinci yarıyılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanterinin Sosyal İçerik Dönüklülük alt ölçeği kullanılmıştır. Kız öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri erkek öğrencilere göre, birinci sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin dördüncü sınıf öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin öğrenim türlerine ve öğrenim gördükleri bölüm/program türlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermediği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal kaygı, öğretmen adayı, öğretim türü, eğitim fakültesi*

Sosyal kaygı, sosyal durum ve etkileşimlerden korku duymaktır. Daha da ayrıntılı bakıldığında toplum içindeyken veya performans gerektiren durumlarda, başkaları tarafından gözlemlendiği, değerlendirildiğine dair yargısıyla kişinin küçük düşeceği korkusu ve buna paralel olarak çok yoğun kaygı yaşamaları ile nitelendirilen bir bozukluktur.

Sosyal ilişki kuramayan bireylerin yaşam alanları sınırlanmaktadır. Bu anlamda güvengen olmayan, kendini değerlendirmesinde sürekli bir olumsuz yargıya varan ve her an bir hata yapıp bunu başkalarının fark edeceği hatalı düşüncesiyle dikkatini ve kendini sosyal ortam ve durumlardan kaçırmaya yoğunlaştıran birey aslında toplum içinde toplum dışı bir yaşam sürmektedir. Sosyal kaygının neden olduğu sonuçlar; okulda başarısızlık, mesleki başarısızlık (bir işte çalışmama), becerilerinin altında bir işte çalışma, kariyer ya da yükselmeyi düşünmeme), toplumsal etkileşimde kısıtlılık, karşı cinsten biriyle olamama, arkadaşlık kurup bunu sürdürememe, yaşamını sürdürmek için finansal bağımlılık, gereksiz tıbbi incelemeler ve farklı problemlere yönelik tedavi arayışları ve buna bağlı artan maliyet, kaygıyı yatıştırmak için alkol ve ilaç kullanma, depresyon, agorafobi, intihar düşünceleri ve intihar girişimi olarak sıralanmaktadır.

Başkaları tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu ile yetersizlik, suçluluk, utanç ve depresyon duygularına yol açan sosyal kaygı, erken başlangıcı, sürengliği ve müdahale edilmediğinde bireyin iş, akademik, sosyal ve özel yaşamını olumsuz etkileyen bir tablodur. Yıkıcı olan bireysel etkileri yanında sosyal kaygılı bireylerin varolan potansiyellerinden yararlanamayan toplum da önemli kayba uğramaktadır. Çağdaş eğitim ve toplumların amacı; kendisini tanıyan, yetenek ve becerileri doğrultusunda yetişen, kendisi ve çevresiyle uyumlu, üretken bireyler yetiştirmektir.

Araştırmanın Amacı

Ülkeler dinamik yaşlarda, gelecek nesilleri yetiştirecek olan öğretmen adaylarının biyo-psiko sosyal gelişimlerinin önündeki engelleri tanımlamak ve ortadan kaldırmakla yükümlüdürler. Bu çalışma ile özellikle gelecek nesli yetiştirme misyonu üstlenecek olan öğretmen adaylarının (Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri) sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri, öğrenim türleri ve öğrenim gördükleri bölüm/programlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir tarama çalışması şeklinde düzenlenmiştir. Bu çalışma 2008–2009 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmenlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Evrenden örneklem alınma yoluna gidilmemiş, evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya 11 öğretmenlik programından 1301 öğrenci alınmıştır. Çalışma kapsamına alınan öğretmenlik programı öğrencileri öğretmen adayı olarak kabul edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 678'i kız, 623'ü erkek; 648'i birinci sınıf, 653'ü dördüncü sınıf; 819'u normal öğretim, 482'si ikinci öğretim öğrencisidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Minnesota Çok Yönlü Kişilik Envanterinin Sosyal İçerik Dönüklülük alt ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı uygulamaya katılan öğrenci grubuna ders saatleri içerisinde, önceden belirlenen tarih ve saatlerde, öğretim elemanlarının izniyle araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Veri toplama aracı uygulamaya katılan öğrenci grubuna dağıtıldıktan sonra, araştırmanın amacı ve ölçeğin nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgi verilmiştir. Ölçeğin doldurulması ile ilgili süre kısıtlamasına gidilmemiş, uygulama ortalama 15 dakika sürmüştür.

Çalışmada öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyleri (birinci sınıf-dördüncü sınıf), öğretim türü (normal öğretim-ikinci öğretim) ve bölüm/program değişkenlerine göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Veriler "SPSS 17.0" paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Bu çalışmada elde edilen birinci bulguda öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri cinsiyet açısından karşılaştırıldığında kız öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmen

adaylarının sınıf düzeylerine göre sosyal kaygı puanları incelendiğinde birinci sınıf öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin dördüncü sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada saptanan bir diğer bulguya göre öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri öğrenim türlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir. Bu araştırmanın son bulgusuna göre de öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri bölüm/program türlerine göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının dört yıllık lisans eğitimleri süresince sosyal kaygı düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Arzu edilen ve beklenen bu bulgu, eğitim fakültelerinin öğretmenlik programlarının ve üniversite yaşantısının öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeye olumlu bir katkı sağladığını biçiminde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma eğitim fakültesinin öğretmenlik programı birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bunun yanında ikinci ve üçüncü sınıfların da çalışmaya dâhil edildiği başka araştırmalar da yapılabilir. Bu araştırmayla öğretmen adaylarının sosyal kaygı düzeyleri incelenmiştir. Başka çalışmalarla öğretmen adaylarında sosyal kaygıları ile ilgili olabilecek diğer psiko-sosyal problemler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin kaygılarının birinci sınıf öğrencilerinden daha az olduğu saptanmıştır. Ancak, bu öğrenciler arasında sosyal kaygıları yüksek olan öğrenciler de bulunmaktadır. Öğretmenler aynı zamanda birer kişilik şekillendiricisidir. Özellikle okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler sadece alan bilgisi değil, davranış ve tutumlarıyla da öğrencileri üzerinde etkili olmaktadır. Başkalarının kişiliğinde etkili olabilecek olan öğretmenlerin, başta kendi kişiliklerinin ve ruhsal niteliklerinin olumlu yönde olması beklenir. Bundan dolayı sosyal kaygıları yüksek olan öğretmen adaylarına yönelik iyileştirici ve geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.

Social Anxiety among Candidate Teachers¹

Taşkın YILDIRIM
Yüksel ÇIRAK
Necdet KONAN

Inönü University, Faculty of Education

Abstract

It was aimed to examine the social-anxiety levels of the candidate teachers (freshmen and seniors from teaching programs at college of education) who will take the responsibility of raising the future generations in terms of some variable including gender, class, type of instruction (day or evening), and department/program. The study was designed as a descriptive survey model. The study was conducted on the freshmen and seniors attending teaching programs/departments of college of education at Inönü University during the spring semester of 2008–2009. The data were collected using Social Introversion subscale of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory. It was found in the study that female candidate teachers had higher social anxiety levels than male candidate teachers, that freshmen had higher social anxiety levels than seniors, and that no significant difference was found in terms of type of instruction, and department/program variables

Keywords: *Social anxiety, candidate teacher, type of instruction, college of education*

From the very first moment a human being is born, it has to communicate with other humans in order to survive. Society is marked by interpersonal relations. The individuals feed both themselves and the society by exchanging with others in social life. In this sense, it is a serious problem to live isolated from the others in the society both for the individual and the society (Yıldırım, 2006). Developing social skills helps the individual to have access to his interests, utilize the opportunities, and emotionally adapt to the environment. Moreover, effective communication skills are fundamental to be successful in social life (Voltan, 1980; McWhriter & Voltan-Acar, 2003). Social anxiety is one of the critical obstacles preventing the individuals from displaying their social skills and being able to exist in the social life.

Social anxiety reflects a fear of social states and interactions. In a more detailed sense, it is a disorder characterized with a fear of disgrace accompanied with intensive anxiety as a result of a feeling of being observed and judged in a community or

¹ An earlier version of this paper is presented at the X. National Counseling and Guidance Congress on 21-23 October, 2009.

situations requiring some kind of performance (Berksun, 2002; Den Boer, 1997). Beck and Emery define social anxiety as an exaggerated fear against being the locus of attention and being judged negatively or degraded by the other(s) (as cited in Kalkan, 2008).

The social habitat of the ones unable to have social relations is restricted. The individuals who are not confident in this sense, who always make negative judgments about themselves investing their attention and selves to escaping from social settings and events because of the mistaken idea that they can make mistakes at any moment (which others supposedly will notice soon), lead a life isolated from the society though they are in it (Yıldırım, 2006). The consequences of the social anxiety include failure at school, unsuccessful professional career (unemployment, having a job requiring less of their capacities, not considering promotion and progress in career), restricted social interaction, failure to be with the opposite sex, failure to start and sustain friendship, financial dependency to survive, unnecessary medical examinations and search for treatment for different problems and subsequent increased expenses, use of alcohol and medication to relieve anxiety, depression, agoraphobia, thinking suicide, and suicide attempts (Stemberg, Turner, Biedel & Calhoun, 1995). Moreover, the rate of social anxiety is high among 36% of the hospitalized psychiatric patients and the rate of the patients with high social anxiety to commit suicide is 18% (Keller, 1999; Magee, Eaton, Witchen, Mcgonagle & Kessler, 1996). To Lamberg those individuals with social anxiety are four times more likely to develop other anxiety-related and emotional disorders compared to normal groups (Walsh, 2002). The reason for this finding lies in one feature of social anxiety and phobia. Unlike other phobic patients, individual with social anxiety are not likely to escape from fear-arousing situations. Therefore, social anxiety causes a more severe pressure and destruction (Sholing & Emmelkamp, 1996). Similarly, it is observed that people with high social anxiety do not seek for help especially because of their complaints about its symptoms (Seligman, 1990). The possibility of the individuals with social anxiety to commit suicide almost doubles general average of the society (Karacan, Şenol & Şener, 1996). Although this suicide-related thoughts and the increase in its prevalence is accounted for with the usually accompanying depression, a correlation was reported between social anxiety especially among women without depression and increased tendency to commit suicide (as cited in Arıcıoğulları, 2001). Social anxiety becomes chronic unless treated (Papageorgiou, 2001).

Recent researches reveal that lifelong prevalence of social anxiety is about 13%, and one-year-long prevalence is 8–9%. Social anxiety is the third most frequent psychological problem affecting the 5% of the general population after alcohol addiction and depression (Berksun, 2002; Keller, 1999; Stein, 1999; Walsh, 2002). The specific studies in Turkey show that lifelong prevalence of social anxiety among university students is 17% and monthly prevalence is %14.4 (Turan et al., 2000).

Social anxiety, which causes a fear of being judged negatively by others, a sense of inadequacy, guilty, shame, and depression, is a problem marked by early

development, persistence, and adverse effects on individuals' working, academic, social and private life unless it is treated. Besides its destructive personal effects, it has significant social expenses since the potentials of the anxious members of the society are wasted. The goal of the contemporary education and society is to raise productive individuals who know themselves, develop in line with their talents and skills, and are harmonious with themselves and their environment. Every country is responsible to detect and remove the obstacles in front of the bio-psychological social development of the young and dynamic candidate teachers who will raise the future generations. In this study it was mainly aimed to examine the social-anxiety levels of the candidate teachers who will take the responsibility of raising the future generations.

The purpose of the study

The general purpose of this study was to examine the social anxiety levels of the candidate teachers in terms of gender, class, type of instruction (day or evening), and department/program variables. Within the framework of this general purpose, answers to following questions were sought in the study:

1. Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of their gender?
2. Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of their class (freshmen at first class and seniors at fourth class)?
3. Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of type instruction (day and evening)?
4. Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of their department/program?

METHOD

Research Design

This study was designed as a descriptive survey model. The population and sample, data collection instrument, research and data analyses processes are explained below.

Population and Sample

The population of the study comprises the freshmen and seniors attending teaching programs/departments of college of education at İnönü University during the spring semester of 2008–2009. Instead of using a sampling method, all of the population was accessed. A total of 1301 candidate teachers from 11 programs were involved in the study. Participating candidate teachers included 678 women and 623 men; 648 freshmen and 653 seniors; 819 subjects attending day time instruction and 482 subjects attending evening instruction. The descriptive distribution of the participants in terms of gender, department/program, class and type of instruction are given in Table 1.

Table 1
Distribution of the participants by gender, department/program, class and type of instruction

Departments	Gender				Class				Type of instruction				Total	
	Women		Men		1 st		4 th		Day		Evening		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Physical Education and Sports Teaching	22	42.3	30	57.7	30	57.7	22	42.3	52	100	-	-	52	100
Computer Education and Instructional Technology	26	44.1	33	55.9	25	42.4	34	57.6	59	100	-	-	59	100
Elementary Science Education	97	44.1	123	55.9	81	36.8	139	63.2	122	55.5	98	44.5	220	100
English Language Teaching	17	81.0	4	19.0	21	100	-	-	21	100	-	-	21	100
Elementary Mathematics Education	105	59.7	71	40.3	90	51.1	86	48.9	88	50.0	88	50.0	176	100
Music Education	38	60.3	25	39.7	27	42.9	36	57.1	49	77.8	14	22.2	63	100
Preschool teaching	58	81.7	13	18.3	36	50.7	35	49.3	71	100	-	-	71	100
Art Education	44	55.7	35	44.3	33	41.8	46	58.2	53	67.1	26	32.9	79	100
Primary School Teacher Education	136	52.9	121	47.1	116	45.1	141	54.9	148	57.6	109	42.4	257	100
Social Studies Teaching	57	38.3	92	61.7	93	62.4	56	37.6	77	51.7	72	48.3	149	100
Turkish Language Teaching	78	50.6	76	49.4	96	62.3	58	37.7	79	51.3	75	48.7	154	100
TOTAL	678	52.1	623	47.9	648	49.8	653	50.2	819	63.0	482	37.0	1301	100

Research Instruments

The data were collected using Social Introversion subscale of the Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI-Si). MMPI was originally developed by Starke R. Hathavey and J. McKinley in 1939. Composed of 566 items, the inventory is effective in evaluating objectively the individuals' personal and social adaptation. It is one of most common personality inventories studied and used in USA. The recently used Turkish translation and standardization for Turkish society was executed by Savaşır (1981). Scale has high validity and reliability values (Graham, 1998). The social introversion subscale used in this study to determine the social anxiety levels of candidate teachers included 70 items. Items are about individuals' social participation, general necrotic disharmony and feeling degraded. Individual with high scores from the scale are marked with such features as feeling very insecure and uneasy in social settings and events; behaving shyly, timidly, bashfully; feeling comfortable when alone or with a few close friends; inability to participate in social activities; a tendency to be anxious, being angry and concerned; being uneasy especially at encounters with opposite sex; being very sensitive to others' judgments about the person; being unhappy due to a failure to participate in other people; and failure to express feelings directly. Individuals with low scores from the scale are marked with such features as low social anxiety, extraversion, sociability, openheartedness, friendship, talkativeness, lack of anxiety in meeting other people, ability to make friends and express themselves easily, and not escaping from straggling when necessary (Graham, 1998; Savaşır, 1981).

Procedure

The study was conducted on freshmen and seniors attending teaching programs of collage of education in İnönü University during spring semester of 2008–2009 academic year. The data collection instrument was administered on the participating candidate teachers during their lessons according to a predetermined timetable with the permission of the lecturers by the researchers. After the instrument was handed out to the participants, researches briefly described the purpose of the study and how to complete the scale. Although no time limit was put, scales were completed in 15 minutes on average.

Data Analyses

ANOVA and t-test analyses were used to determine whether candidate teachers' levels of social anxiety differed in terms of gender, class (freshmen and seniors), type of instruction (day or evening), and department/program. The data were analyzed using "SPSS 17.0" software program. Statistical significance was considered as .05.

FINDINGS & RESULTS

In this part, the results of the ANOVA and t-test analyses used to determine whether candidate teachers' levels of social anxiety differed in terms of gender, class (freshmen and seniors), type of instruction (day or evening), and department/program were presented.

Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of their gender?

Table 2

Results of t-test analysis about participants' social anxiety levels by gender

Gender	N	Mean	Sd	t	p
Women	678	31.48	8.34	2.352	.02*
Men	623	30.39	8.35		

*p < .05

As it is seen in Table 2, female candidate teachers had social anxiety mean score and standard deviation of 31.48 and 8.34, respectively, while they were 30.39 and 8.35, respectively, for male candidate teachers. The results of the t-test showed that difference between mean scores is significant at .02 level, which means female candidates' social anxiety levels are significantly higher than men.

Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of their class (freshmen at first class and seniors at fourth class)?

Table 3

Results of t-test analysis about participants' social anxiety levels by class

Class	N	Mean	Sd	t	p
1 st class	648	31.89	8.41	4.058	.00*
4 th class	653	30.02	8.22		

*p < .05

As it is seen in Table 3, freshmen had social anxiety mean score and standard deviation of 31.89 and 8.41, respectively, while they were 30.02 and 8.22, respectively, for seniors. The results of the t-test showed that difference between mean scores is significant at .00 level, which means freshmen's social anxiety levels are significantly higher than seniors.

Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of type instruction (day and evening)?

Table 4

Results of t-test analysis about participants' social anxiety levels by type of instruction

Type of instruction	N	Mean	Sd	t	p
Day	819	31.02	8.36	.384	.70
Evening	482	30.84	8.37		

*p < .05

As it is seen in Table 4, candidate teachers attending day instruction had social anxiety mean score and standard deviation of 31.02 and 8.36, respectively, while they were 30.84 and 8.37, respectively, for evening type of candidate teachers. The results of the t-test showed no significant difference between mean scores.

Do the anxiety levels of the candidate teachers differ significantly in terms of their department/program?

Table 5

Results of ANOVA analysis about participants' social anxiety levels by program/department

Program/department	N	Mean	Sd	F	p
Physical Education and Sports Teaching	52	31.96	7.07	1.624	.09
Computer Education and Instructional Technology	59	28.71	7.08		
Elementary Science Education	220	30.34	8.45		
English Language Teaching	21	33.14	8.56		
Elementary Mathematics Education	176	30.57	7.95		
Music Education	63	29.46	7.22		
Preschool teaching	71	30.20	8.10		
Art Education	79	32.25	10.33		
Primary School Teacher Education	257	31.22	8.88		
Social Studies Teaching	149	30.92	8.06		
Turkish Language Teaching	154	32.11	8.29		
Total	1301	30.96	8.36		

*p < .05

As it is seen in Table 5, the results of the ANOVA test (F) showed no significant difference (p<.16) between mean scores of the students attending different departments/programs.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

In the first finding of the study, female candidate teachers were found to have higher social anxiety levels compared to male ones. While some research findings favor the equality of social anxiety among both gender groups (Albano, 1995; Ebert, Loosen & Nurcombe, 2003; Eren-Gümüş, 1997; House, 2002; Sevinçok, 2000), other researchers found higher social anxiety among men (Palancı, 2004; Karakaş, 2008). But, Stewart and Mandrusiak (2007), found that in the clinical sample, more men than women had higher social anxiety, whereas in the non-clinic sample, this pattern was reversed.

Some other research findings, on the other hand, are similar to the findings of the present study. For example La Greca and Lopez found that female subjects feel more anxious than male ones about being negatively judged by their peers, thus escaping from social settings and events more (Kalkan, 2008). Similarly, Davidson, Hughes, George and Blazer (1998), stated that social anxiety is widespread among female than male. Dilbaz and Güz (2002) found that intensity of social anxiety among women is higher than men. İzgiç, Akyüz, Doğan and Kuğu (2000) found that the prevalence of social anxiety is 8.9 % among female university students and 7.1 % among male university students.

Similarly in this study social anxiety levels of female students were found higher compared to male ones. It is believed that social expectations from the stereotyped gender roles play an important role in this finding. Accordingly, society can be said to favor and encourage more assertive and confident behaviors for men.

When candidate teachers' social anxiety levels are analyzed in terms of class, freshmen were found to have higher social anxiety levels than seniors. Witchen and Fehm (2003), demonstrate that symptoms of social anxiety are particularly widespread in samples with larger numbers of young college students. Based on this finding, it can be said that academic and social programs, curricular and extracurricular activities in the college of education serve in favor of the expected mission of the college. In addition to providing students with the formal skills required by teacher training curriculum, the college can be said to be effective in giving the teaching students the assertiveness and confidence in social settings as an important skill for the teaching profession.

Another significant finding of the present study was the lack of any significant difference between the social anxiety levels of the candidate students in terms of type of instruction (day or evening). No previous study was found in the Turkish literature about the social anxiety levels of the university students and students of college of education in terms of type of instruction (day or evening). In the present study this comparison was made and no significant difference was found between their social anxiety levels. The same settings and conditions are true for both day and evening type of students with high and low social anxiety. In this respect it is believed that type of instruction does not make any difference.

According to the last finding of this study, candidate teachers studying in different departments/programs show no significant differences in terms of their social anxiety levels. In other words, it was found that differences in department/programs, no matter it is qualitative, quantitative or based on a special ability, show no significant differences in terms of students' social anxiety levels. It was also found that candidate teachers' social anxiety levels decrease in four years. This desired and expected finding is can be interpreted as the success of the education in the college and general life at university in developing students' social skills.

In a study, Ghaedi, Tavoli, Bakhtiari, Melyani and Sahragard (2010), found that Iranian socially anxious university students reported extensive functional disability and lower well-being compared to those without socially anxious. Social anxiety has deleterious effects on students' quality of life. Quality of life is inversely associated with various measures of social anxiety (especially social interaction), functional impairment and depression (Safren, Heimberg, Brown and Halle, 1994). Social anxiety can destructive effects overall life of person. Schneier, et al (1994), found his research that more than half of social anxious people reported at least moderate impairment at same time in their lives, due to social anxiety and avoidance, in areas of education, employment, family relationship, marriage, romantic relationships, friendship, social network, and other interests. In addition, social anxiety is related financial dependency, low income, low education, low social support and have increased risk of other psychiatric conditions (Kessler, et al 1994), high risk of substance use (Hugh and Kathleen, 2003), increased rate of suicide attempts, social behavior, impaired school performance during adolescence, impaired medical health, increased health-seeking behavior, poor employment performance, and impaired social support (Davidson, Hughes, George and Blazer; 1994).

This study was conducted on candidate teachers at the first and fourth grades of college of education. This can be expanded by future researches to include the second and third graders. The present study examined the social anxiety levels of the candidate teachers. Future researches can examine the possible relationships between candidate teachers' social anxiety levels and other possibly related psycho-social problems. Candidate teachers at the last year of their teacher training education were found to have less social anxiety than class first graders. Yet, there are still students among these seniors who have high social anxiety levels. Not only with their subject knowledge but also with their behaviors and attitudes, teachers are also responsible to form their students' personalities. Social anxiety, particularly when left untreated, can be a chronic disorder with the potential to significantly interfere with an individual's daily functioning and overall quality of life (Wittchen and Fehm, 2003). Teachers play an important role in forming many personality traits of their students especially at preschool, primary school and high school stages. Those individuals who are to be effective on others personalities are supposed to have positive personality and mental features. Therefore some therapeutic and improving training programs should be provided to the candidate teachers with high social anxiety

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Albano, A.M. (2000). Treatment of social phobia in adolescents: Cognitive behavioral programs focused on intervention and prevention. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 14(1), 67–76.
- Beck, T. A. (2005). Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar. (Tr. by A. Türkcan) [Cognitive theory and the emotional disorders]. İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Berksun, E.O. (2002). *Anksiyete ve anksiyete bozuklukları* [Anxiety and anxiety disorders]. Ankara: Ankara Üniversitesi Psikiyatrik Kriz Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Davidson, J.R., Hughes, D.L., George, L.K. & Blazer, D.G. (1994). The epidemiology of social phobia: findings from the Duke Epidemiological Catchment area Study. *Archives of General Psychiatry*, 51(12), 975-983.
- Den Boer, J.A. (1997). Social phobia: Epidemiology, recognition and treatment. *British Medical Journal*, 315(7111), 781–796.
- Dilbaz, N. & Güz, H. (2002) Sosyal kaygıda cinsiyet farklılıkları [Gender differences in social anxiety]. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 39(3), 79–86.
- Ebert, H.M.; Loosen, P.T. & Nurcombe, B. (2003). *Current diagnosis and treatment in psyhiatry*. McGraw-Hill: Lange Medical Books.
- Eren-Gümüş, A. (1997). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [Analysis of the social anxiety levels of university students according to some variables]. Unpublished master thesis, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Ghaedi, G.H., Tavoli, A., Bakhtiari, M., Melyani, M. & Sahragard, M. (2010). Quality of Life in Collage Students with and without Social Phobia. *Social Indicators Research*, 97(2), 247-256.
- Graham, R.J. (1988). *MMPI uygulama ve yorumlama rehberi*, (Tr. by O. Sorias) [The MMPI: A Practical Guide], Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- House, E.A. (2002). *DSM-IV diagnosis in the schools*. New York: Guilford Pres.
- Hugh, M. & Kathleen, B. (2003). Current Reviw of the comorbidity of affective, anxiety, and substance use disorders. *Current opinion of Psychiatry*, 16(3), 261-270.
- İzgiç, F.; Akyüz, G.; Doğan, O. & Kuğu, N. (2000). Üniversite öğrencilerinde sosyal fobi yaygınlığı [Prevalence of social phobia among university students]. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 1(4), 207–214.
- Kalkan, N. (2008). *Ergenlerde bilişsel yapılar ve sosyal kaygı arasındaki ilişkinin bilişsel-davranışçı yaklaşım açısından yorumlanması* [Interpreting the relationship between cognitive structures and social anxiety in adolascents from a cognitive behavioral approachs]. Unpublished master thesis, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Karacan, E.; Şenol, S. & Şener, Ş. (1996). Çocuk ve ergenlik çağında sosyal fobi [Social phobia in childhood and adolescence]. *3P*, 4(1), 28-34.
- Karakaş, Y. (2008). *Lise öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeyleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* [The relationship between high school students' perfectionism and social anxiety levels]. Unpublished master thesis, Muğla: Muğla Üniversitesi.

- Keller, M.B. (1999). Social phobia: Five years of prospective data. *Biological Psychiatry*, 42(1), 1–33.
- Kessler, R.C., McGonagle, K.A., Zhao, S., Nelson, C.B., Eshleman, S., et al. (1994). Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: Results from the national comorbidity survey. *Archives of General Psychiatry*, 51, 8-19.
- Magee, W.J.; Eaton, W.W.; Wittchen, H.U.; McGonagle, K.A. & Kessler, R.C. (1996). Agoraphobia, simple phobia and social phobia in the national comorbidity survey. *Archives of General Psychiatry*, 53,156–168.
- McWhirter, J. & Voltan, N. (2003). *Ergen ve çocukla iletişim* [Communication with adolescents and children]. Ankara: Us-A Yayıncılık.
- Özlek, S. (2003). *Lise öğrencilerini sosyal beceri düzeylerini yordayan bazı değişkenler* [Some variables which describe social skill levels of high school pupils]. Unpublished master thesis, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Palancı, M. (2004). *Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı problemlerini açıklama ve gidermeye yönelik gerçeklik terapisi oryantasyonlu bir yardım modelinin geliştirilmesi* [A reality therapy oriented helping model for explaining and reducing collage students' social anxiety]. Unpublished doctoral thesis, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Safren, S.A., Heimberg, R.G., Brown, E.J. & Halle, C. (1994). Quality of life in social phobia. *Journal of Clinical Psychiatry*, 55(8), 322-331.
- Savaşır, I. (1981). *Minnesota çok yönlü kişilik envanteri-el kitabı (Türk standardizasyonu)* [Minnesota multiphasic personality inventory: A practical manual [Turkish standardization]], Ankara: Sevinç Matbaası.
- Schneier, F.R., Heckelman, L.R., Garfinkel, R., Fallan, B.A., Gittow, A., Street, L., Del Bene, D. & Liebowitz, M.R. (1994). Functional Impairment in Social Phobia. *Journal of Clinical Psychiatry*, 55, 323-331
- Scholing, A. & Emmelkamp, P.N.G. (1996). Treatment of fear of blushing, sweating of trembling. *Behavior Modification*, 20(3), 338–357.
- Seligman, L. (1990). *Selecting effective treatments*. SanFransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sevinçok, L. (2000). Sosyal fobi ve çekingen kişilik bozukluğu arasındaki tanınmış güçlükler. *Psikiyatri Dünyası*, 4(4), 3–7.
- Stein, B.M. (1999). Coming face-to-face with social phobia. *American Family Physician*, 60(8), 2244–2248.
- Stemberger, R.T.; Turner, S.M.; Biedel, D.C. & Calhoun, K.S. (1995). Social phobia: An analysis of possible developmental factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(3), 526–531.
- Stewart, D.W. & Mandrusiak, M. (2007). Social phobia in collage students: A Developmental Perspective. *Journal of Collage Psychotherapy*, 22(2), 65-76.
- Turan, M.; Çilli, A. S.; Aşkın, R.; Herken, H.; Kaya, N. & Kucur, R. (2000). Sosyal fobinin diğer psikiyatrik hastalıklarla birlikteliği [Comorbidity of social phobia and other psychiatric illnesses]. *Klinik Psikiyatri*, 3(3), 170–175.
- Ümmet, D. (2007). *Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının cinsiyet rolleri ve aile ortamı bağlamında incelenmesi* [The examination of collage students social

- anxiety within gender roles and family environment]. Unpublished master thesis, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Voltan, N. (1980). *Grupla atılgnlık eğitiminin bireyin atılgnlık düzeyine etkisi* [The effect of assertiveness education in group on individuals level of assertiveness]. Unpublished doctoral dissertation, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Walsh, J. (2002). Shyness and social phobia. *Healthy and Social Work*, 27(2), 137–146.
- Wittchen, H.U. & Fehm, L. (2003). Epidemiology and natural course of social fears and phobia. *Acta Psychiatr Scand*, 103(Supl. 417), 4-18.
- Yıldırım, T. (2006). *Sosyal kaygısı yüksek üniversite öğrencilerine uygulanan kısa-yoğun-acil psikoterapinin etkililiği* [The examination of the effectiveness of brief intensive emergency psychotherapy (BEP) on university students with social anxiety]. Unpublished doctoral dissertation, Ankara: Hacettepe Üniversitesi

İletişim/Correspondence

Taşkın YILDIRIM
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
B Blok, Malatya/Türkiye
Tel: +90 422 377 44 22
taskin.yildirim@inonu.edu.tr

Yüksel ÇIRAK
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
B Blok, Malatya/Türkiye
Tel: +90 422 377 44 17
yuksel.cirak@inonu.edu.tr

Necdet KONAN
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
B Blok, Malatya/Türkiye
Tel: +90 422 377 44 18
necdet.konan@inonu.edu.tr

The Use of Social Stories for Children with Pervasive Developmental Disorders

Banu Tortamış ÖZKAYA
New York, N.Y.

Gökçe TEKİN
İnönü University, Faculty of Education

Abstract

Children diagnosed with PDD (Pervasive Developmental Disorders) cannot effectively use the social interaction channels which significantly limit their participation in social life. The rapid increase in the number of children diagnosed with PDD led to the advancement and diversification of social skill intervention programs. Social stories targeting to support the social development of children diagnosed with PDD were examined within a theoretical and applied framework in this study. Furthermore, recommendations were made to introduce and implement social stories in the field of special education.

Keywords: *Pervasive developmental disorders, social stories, social skills*

SUMMARY

Pervasive developmental disorders (PDD) refer to the diagnostic categories of autistic disorder, Rett Syndrome, childhood disintegrative disorder, Asperger syndrome, and pervasive developmental disorder not otherwise specified (PDD-NOS) (American Psychiatric Association [APA], 1994). All of these diagnostic categories are characterized by mild to severe impairments in the social interaction and communication as well as delays in other developmental areas (APA, 1994). Problem behaviors exhibited in social life negatively affect the life quality of children with PDD (Crozier & Tincani, 2005). Hence, social skills education programs aim to support the social development areas of children with PDD (Delano & Snell, 2006; Hyun-Jin Choi & Nieminen, 2008; Ivey, Heflin, & Alberto, 2004; Lorimer, Simpson; Myles, & Ganz, 2002).

1. Social Stories

Social stories are a way to support social development of children with PDD. Social stories developed by Gray and Garand (1993) and Gray (1994) are short stories aiming to support children's understanding of their and other's feelings, thoughts, behaviors,

and regulation of social responses. In social stories, real life scenarios are conveyed through a language that is understandable by the child so that the child improves his/her ability to make sense of everyday life (Gray, 1994).

1.1. Structure of social stories

There are structured guidelines for implementing social stories concerning the format and implementation process. Specific types of sentences (e.g., descriptive sentences) to serve different purposes (e.g., describing a social situation) are used in writing the social stories (Gray & Garand, 1993; Gray, 2000). Social stories are designed within an individualized perspective that considers the individual differences and needs of the child. The primary requirement of individualization is writing the story in accordance with the child's cognitive and linguistic maturation level (Gray, 2000).

Depending on the child's cognitive information processing ability, social stories can be offered on a single page or in the form of a booklet with pages including one or a number of sentences (Gray & Garand, 1993; Swaggart, Gagnon, & Swaggart, 1995). The handwritten or printed stories can be coated to be more useful and durable. The stories can also be prepared in a PowerPoint presentation format for children benefiting from the computer-assisted teaching technologies (Sansosti & Powell-Smith, 2008).

The stories can also be visualized by using pictures or photos that are appropriate to the child's mental imaging in order to provide child's better engagement and perception (Dodd, Hupp, Jewell & Krohn, 2008; Moore, 2004; Spencer ve ark., 2008; Tarnai ve Wolfe, 2008). Child's active participation in writing the story and preparing visual symbols increases the effectiveness of social stories (Delano & Stone, 2008; Gray, 2000; Scott, Clark & Brady, 2000).

1.2. Implementation of Social Stories

The first step in the implementation of social stories is determining the theme about the target behavior (Delano & Stone, 2008; Scott et al., 2000). Depending on the child's reading skills, an adult or a peer can read aloud the story to the child, or the child can read the story by himself/herself or aloud to the adult (Crozier & Sileo, 2005). The frequency of reading social stories depends on many factors such as the child's attention span, interest in the story, and target behavior (Gray & White, 2003). The usage of social stories cannot be regarded as an isolated method but a component of the individualized education plan that is intervened with other educational and therapeutic approaches (Crozier & Sileo, 2005; Spencer, Simpson, & Lynch, 2008).

1.3. Developmental Characteristics of Children in Implementing the Social Stories

Many children participating in research on the efficacy of social stories were chosen from a group of children educated in special education or inclusive classrooms, with the ability of following instructions, adequate conversational skills, reading skills at the pre-reading or initial levels (Adams, Gouvasis, VanLue, & Waldron, 2004;

Crozier & Tincani, 2005; Delano & Snell, 2006; Hyun-Jin Choi & Nieminen, 2008; Özdemir, 2008; Rogers & Myles, 2001; Sansosti & Powell-Smith, 2006; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008; Scattone, Tingstrom & Wilczynski, 2006). Most of the children included in research groups were diagnosed with PDD-NOS, high-function autism, or Asperger's syndrome. The criteria in determining the sample of social story research require the participating children to be at least at the kindergarten level. Despite the critical importance of early intervention for children with PDD, a limited number of studies were conducted with children in the preschool period (Crozier & Tincani, 2007; Kuooh & Mirenda, 2003; Lorimer et al, 2002; Moore, 2004).

1.4. Explanations for the Social Stories' Mechanism of Effectiveness

Social stories have been regarded as a successful intervention technique due to low demand for social interaction and focus on visuality for children with PDD (Ali & Frederickson, 2006; Gray & Garand, 1993; Scattone, Wilczynski, Edwards, & Rabian, 2002; Smith, 2001). The basic assumptions of social stories comply with the "theory of mind" that is developed to explain the underlying mechanism of autism (Ali & Frederickson, 2006; Reynhout & Carter, 2006). Social stories share a common ground with various aspects of different approaches having proven effectiveness with children with PPD. For instance, open expression, task analysis, cascading, visual support, modeling, systematic and corrective feedback, using cues and facilitators, and applied behavior analysis are cited as not only the basic components of social stories, but effective intervention methods utilized in special education (Barry & Burlew, 2004; Tarnai & Wolfe, 2008). Moreover, the following features are also cited as factors explaining the effectiveness of social stories: being a persistent, recurrent, case-specific, and consistent method, easy implementation without causing labeling in different environments, being adaptable to the child's immediate needs, providing focus on feelings and thoughts, and being written on a predictable manner (Gray & Garand, 1993; Crozier & Tincani, 2005; Smith, 2001).

2. Research on the Effectiveness of Social Stories

A growing number of experimental research and case studies suggest the wide range use of social stories over the last two decades. An extensive literature review reveals that social stories have been used to develop a variety of social skills including initiating and maintaining social interaction and conversation, establishing eye contact, smiling, greeting, participating in in-class and out-of-class activities, complimenting others during activities, choosing play materials and appropriately playing with those materials, joining in interactive and parallel play with peers, complying with the play rules, sharing play materials, asking for help, and tolerating new and unusual situations (Barry & Burlew, 2004; Crozier & Tincani, 2007; Delano & Snell, 2006; Dodd et al., 2008; Hyun-Jin Choi & Nieminen, 2008; Ivey et al., 2004; Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll, & Andrews, 2009; Sansosti & Powell-Smith, 2006; Sansosti & Powell-Smith, 2008; Scattone et al., 2006; Scattone, 2008; Swaggart et al., 1995). Besides these social skills, social stories also have been used to facilitate independently performing self-help skills (Hagiwara & Myles, 1999).

Moreover, social stories have been used to reduce the frequency and duration of problem behaviors including crying, shouting, screaming, hitting, throwing herself down, throwing things around, improper seating, jumping the queue, being excessively directive with peers during in-class activities, speaking loudly and without permission in class, spoiling the play rules, inappropriate sexual behaviors towards peers, inappropriate touching, and stereotypic movements (Adams et al., 2004; Crozier & Tincani, 2005; Dodd et al., 2008; Kuoch & Mirenda, 2003; Kuttler et al., 1998; Lorimer et al., 2002; Moore, 2004; Özdemir, 2008; Reynhout & Carter, 2007; Scattone, Wilczynski, Edwards & Rabian, 2002; Swaggart et al., 1995).

3. Limitations of Research

Although social stories have been popular both in clinical and special education settings beginning from the 1990s, the empirical evidence based on the efficacy of social stories is still controversial. Research synthesis such as meta-analyses evaluating the effectiveness of social stories highlight some weaknesses of this method (Ali & Frederickson, 2006; Kuoch & Mirenda, 2003; Reynhout & Carter, 2006; Sansosti et al., 2004).

Most of the studies are designed as descriptive case studies conducted with one participant due to the unique characteristics of the sample. Lack of control groups in these studies constitutes a threat for validity (Ali ve Frederickson, 2006; Reynhout ve Carter, 2006). Beside, among the single-subject designs, the AB research design is used by most of the studies that is the research behavior is only measured at pre- intervention and post-intervention stages, which constitutes a weakness for experimental control (Sansosti, Powell-Smith, & Kincaid, 2004). It is also questionable to what extent the degree of advancement in the target behavior is attributable to social stories in social story research. Some of the studies do not follow the suggested protocol of social stories or social stories are integrated with other intervention methods which questions the unique contribution of social stories to the advancement in target behaviors (Ali & Frederickson, 2006; Kuoch & Mirenda, 2003; Reynhout & Carter, 2006; Quirnbach et al., 2009; Sansosti et al., 2004). Additionally, the follow-up research is limited so that other gains such as the generalization of target behaviors across different settings or preservation of target behaviors over time are overlooked by the social story research (Reynhout & Carter, 2006; Sansosti et al., 2004).

DISCUSSION, CONCLUSION & SUGGESTIONS

Despite all of the limitations, research indicates that utilizing social stories is a valuable procedure to expand social behavior repertoire of children with PDD. Although the effectiveness of social stories needs to be strengthened by further empirical research, the use of social stories seems promising. Because social stories have simple, practical, and low-cost preparation and implementation procedures and

adaptable to each child's individual needs, it is suggested that social stories need to be integrated into the individualized education plans for children with PPD in the field of special education.

The review of literature in Turkey revealed that there is no published research except two review studies (Karaaslan & Kutlu, 2010; Özdemir, 2007). Thus, it is presumed that social stories is not adequately known and implemented in the field of special education in Turkey. This literature review is expected to offer contributions to the usage of social stories and further research regarding its effectiveness in Turkey.

Yaygın Gelişimsel Bozukluk Gösteren Çocuklarda Sosyal Öykülerin Kullanımı

Banu Tortamış ÖZKAYA
New York, NY

Gökçe TEKİN
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

YGB (Yaygın Gelişimsel Bozukluk) tanısına sahip çocukların sosyal iletişim yollarını etkin biçimde kullanamamaları, onların toplumsal hayata katılımlarını önemli ölçüde sınırlandırmaktadır. Günümüzde YGB tanısı alan çocukların sayısındaki hızlı artış, bu çocuklara yönelik sosyal beceri ve eğitim programlarının da gelişmesine ve çeşitlenmesine yol açmıştır. Çalışmada, YGB gösteren çocukların sosyal gelişimlerini desteklemek için kullanılan sosyal öykü yöntemi kuramsal temel ve uygulama çerçevesinde incelenmiştir. Sosyal öykülerin özel eğitim alanında tanınmasına ve uygulanmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Yaygın gelişimsel bozukluk, sosyal öyküler, sosyal beceriler*

Yaygın Gelişimsel Bozukluklar (YGB), erken çocukluk döneminde ortaya çıkan otistik bozukluk, Rett sendromu, çocukluğun dezintegratif bozukluğu, Asperger sendromu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk tanı kategorilerini kapsayan bir terim olarak kullanılmaktadır (American Psikiyatri Birliği [APB], 1994). Bu tanı kategorileri, farklı gelişim alanlarındaki gecikme ve aksamalarla birlikte, sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında hafiften ağıra değişen derecelerde sıkıntıya yol açan klinik tabloları içermektedir (APB, 1994).

Gelişimsel düzeyleri, bilişsel becerileri, güçlü ve zayıf yanları birbirinden farklı olan YGB gösteren çocuklar homojen bir grup oluşturmamaktadır (Ivey, Heflin ve Alberto, 2004). Buna karşın, sosyal etkileşim alanındaki sapma, bozukluk sürecinin farklı noktalarında yer alan çocukları ortak bir paydada buluşturmaktadır. Karşılıklı etkileşime girmede güçlük çekme, toplumsal ya da duygusal karşılıklar verememe, sözel ve sözel olmayan sosyal ipuçlarını takip edememe, dilin işlevsel kullanılmaması, yineleyici ve tekdüze ilgi alanlarına saplanma, aynılıkta ısrar etme gibi örüntüler, YGB gösteren çocukları gelişimsel açıdan dezavantajlı kıldığı gibi, sosyal içe çekilme ve sosyal yalıtıma da yol açabilmektedir (Adams, Gouvasis, VanLue ve Waldron, 2004; Delano ve Snell, 2006; Kuttler, Myles ve Carlson, 1998; Sansosti ve Powell-Smith, 2006). Bu noktada, sergilenen davranış problemleri, uygun sosyalleşme imkânlarından yoksun YGB gösteren çocukların başlıca iletişim kurma yollarından biri olabilmektedir

(Delano ve Snell, 2006). Problem davranışlar ise, bireyin toplumsal hayata katılımını ve yaşam kalitesini olumsuz etkilemektedir (Crozier ve Tincani, 2005).

Otizm spektrum bozuklukları başta olmak üzere YGB'nin toplum içindeki yaygınlığında görülen hızlı artış, bu bozukluklardan etkilenen bireylerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik daha etkili eğitsel programların geliştirilmesine ivme kazandırmıştır. Bu artışın görülmesinde otizm spektrum bozukluklarının daha iyi tanınması ve fark edilmesi (Ali ve Frederickson, 2006), bozukluğun yaygınlığında gerçek bir artış (Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll ve Andrews, 2009) etkili olurken, toplumsal farkındalık ve etkili müdahale programlarının geliştirilmesine yönelik çabalar artmıştır. (Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid, 2004).

Toplumsal işlevsellik alanlarındaki uyumsuzluğun ön planda seyretmesi nedeniyle, geliştirilen eğitsel programların odak noktasında sosyal gelişim alanının desteklenmesi yer almaktadır (Delano ve Snell, 2006; Hyun-Jin Choi ve Nieminen, 2008; Ivey ve ark., 2004; Lorimer, Simpson, Myles ve Ganz, 2002). Sosyal öyküler, özellikle yaygın gelişimsel bozukluğa sahip çocukların sosyal beceri eğitiminde etkin bir eğitim aracıdır.

Sosyal Öyküler

Rett sendromu ve çocukluğun dezintegratif bozukluğu haricindeki¹ YGB'a sahip çocukların gelişim potansiyelini desteklemeye yönelik müdahalelerden biri de sosyal öykülerdir. Gray ve Garand (1993) ve Gray (1994) tarafından geliştirilen sosyal öyküler, kendisinin ve başkalarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlamakta yaşadığı güçlükler nedeniyle sosyal bağlamları yorumlamakta ve bu bağlamlara uygun tepki vermekte zorlanan çocuklara, ihtiyaç duydukları bakış açısının kazandırılması amacıyla yazılmış kısa öykülerdir. Sosyal öyküler, özne olarak içinde yer aldıkları sosyal durumları YGB'a sahip çocuklar açısından anlaşılır bir biçimde ifade ederek, dünyayı anlamlandırma becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir (Gray, 1994).

Sosyal Öykülerin Yapısı

Öykülerin yazılmasında, farklı amaçlara hizmet eden çeşitli türde cümleler belirli bir formata göre kullanılmaktadır. Alan yazında sosyal öykülerde kullanılan yedi cümle tipi tanımlanmıştır (Gray ve Garand 1993; Gray, 2000) (1) Betimleyici cümleler: Kim, ne, nerede, ne zaman, neden vb. sorularına verilecek yanıtları kapsayacak bir biçimde belirli bir sosyal durumu betimlemeye yönelik cümlelerdir, (2) Perspektif cümleleri: Belirli bir sosyal durum karşısında diğerlerinin sahip olabileceği duygu, düşünce, motivasyon ve inançları açıklamaya yönelik cümlelerdir, (3) Yönlendirici cümleler: Öykünün yazıldığı kişiyi belirli bir sosyal durum karşısında verebileceği uygun tepkiler

¹ Yaygın Gelişimsel Bozukluklar kümesi içinde yer almasına karşın Rett Sendromu ve Çocukluğun dezintegratif bozukluğu klinik görünüm ve prognoz açısından diğer tanılardan farklılaşmaktadır. Sosyal öykülerin, çok daha ağır seyreden bu bozukluklara sahip çocuklarla kullanımının etkilerine dair araştırma bulgusu bulunmamaktadır.

doğrultusunda yönlendiren cümlelerdir. (4) Kontrol cümleleri: Belirli bir sosyal durum karşısında verilebilecek olası tepkileri kullanmaya ve hatırlamaya yönelik stratejilerin saptanmasını amaçlayan cümlelerdir, (5) Doğrulayıcı cümleler: Öykünün yazıldığı kişinin içinde yaşadığı kültür ve toplum tarafından paylaşılan ortak kanıları ve değerleri yansıtan cümlelerdir, (6) İşbirliği cümleleri: Belirli bir sosyal durum karşısında diğerlerinin çocuğu nasıl destekleyebileceğine dair ipuçlarını içeren cümlelerdir.

Uygulamaya dair taşıdığı esnekliklere karşın, sosyal öyküler ana hatları itibariyle yapılandırılmış niteliktedir ve öykülerin yapısına ve biçimine ilişkin birtakım ilkeler özgün kaynaklarda belirtilmiştir. Bir sosyal öyküde yer alacak cümle sayısı, öykünün yazıldığı çocuğun kavrama düzeyine bağlı olarak ortalama 5-10 arasında değişmektedir (Spencer, Simpson ve Lynch, 2008). Sosyal öykülerde her 2-5 betimleyici, perspektif, doğrulayıcı ve/veya işbirliği cümlesine karşılık, 0-1 yönlendirici ve/veya kontrol cümlesinin kullanılması önerilmektedir (Gray, 2000). Bu oran, çocuğun davranışlarında sağlanmak istenen değişimin, onu belirli bir doğrultuda yönlendirmekten ziyade, olayların içeriğine dair kavrayışın gelişmesi gerektiği görüşünü yansıtmaktadır. Böylece öyküler, sosyal bağlamın okunması ve yorumlanmasına yardımcı olacak ipuçlarını sunarak, bir dizi yönergenin sıralanmasından daha fazlasını gerçekleştirmektedir (Gray, 2000). Buna karşın, sosyal öykülerin kullanıldığı araştırmaların bir bölümünde bu çizgiye bağlı kalınmadığı görülmekte; yönlendirici ve/veya kontrol edici cümlelerin daha fazla sayıda kullanıldığı çalışmalara da rastlanmaktadır (Crozier ve Tincani, 2005; Delano ve Stone, 2008).

Sosyal öykülerin en önemli özelliği, her çocuğun sahip olduğu kişisel farklılıkları gözeten ve gereksinim duyduğu becerilere odaklanan bireyselleştirilmiş bir bakış açısıyla oluşturulmalarıdır. Bireyselleştirmenin birincil koşulu, öykünün çocuğun bilişsel ve dilsel olgunlaşma düzeyine uygun olarak yazılmasıdır (Gray, 2000). Cümleler mümkün olduğunca açık ve anlaşılır biçimde yazılmalıdır. Çocuğun bakış açısının merkezi önemi nedeniyle, öykülerin birinci tekil şahıs zamirini kullanarak yazılması önerilmektedir. Olumlu davranışın vurgulanması amacıyla olumsuz cümle kalıplarından kaçınılması gerekmektedir (Gray, 2000). Gerçek yaşam olaylarının doğallığını vurgulayacak biçimde, kesinlikten uzak ve esneklik payı barındıran bir dilin (örn., “her zaman” yerine “genellikle”, “yapmalıyım” yerine “deneyeceğim” ifadelerinin) tercih edilmesi daha uygundur (Crozier ve Sileo, 2005).

“Öğle Yemeğinde Sırada Beklemek” isimli öykü, yukarıda anlatılan sosyal öykü özelliklerini göstermektedir. “Okulda öğrenciler öğle yemeğini kantinde yerler. Öğle yemeği zamanında kantin çok kalabalık olabilir. Kantine gittiğimde tepsimi alırım ve sıranın sonuna geçerim. Sırada kalırım ve diğerleriyle birlikte öğle yemeğimi almayı beklerim. Sırada beklemek zorunda kaldığımda başka şeyler düşünebilirim. En sevdiğim şarkıyı ya da kitabı düşünebilirim. Daha sonra sıra bana gelir. Ben de öğle yemeğimi seçebilirim. Sırada beklemek bazen zor olabilir ama ben sessizce beklemek için elimden geleni yapacağım. İnsanlar sıralarını beklediğinde herkes kendini daha iyi hisseder.” (Crozier ve Sileo, 2005, p.30)

Öyküler, çocuğun sahip olduğu bilişsel becerilere ve sınırlılıklara bağlı olarak tek bir seferde kavranacak bilgi miktarını dikkate alarak, tek bir sayfada sunulabileceği gibi, her bir sayfada bir ya da birkaç cümlenin yer aldığı bir kitapçık biçiminde de hazırlanabilir (Gray ve Garand, 1993; Swaggart, Gagnon ve Swaggart, 1995). İsteğe bağlı olarak el yazısı ile yazılan ya da basılan öyküler, kitapçık haline getirildikten sonra daha kullanışlı ve dayanıklı olması için kaplanabilir. Çocuğun bilgisayar kullanma becerisi gelişmişse ve/veya bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinden fayda sağladığı düşünüüyorsa, öyküler bilgisayar ortamında PowerPoint sunumu biçiminde de hazırlanabilir (Sansosti ve Powell-Smith, 2008).

Öykülerin çocuğun zihinsel temsil düzeyine uygun resim veya fotoğraflarla desteklenmesi, öykünün çocuk açısından daha ilgi çekici ve somut olarak algılanmasını sağlamak amacıyla sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Dodd, Hupp, Jewell ve Krohn, 2008; Moore, 2004; Spencer ve ark., 2008; Tarnai ve Wolfe, 2008). Özellikle çocuğun kendisine ve çevresinde bulunan kişilere ait fotoğrafların kullanılması, çocuğun öykünün içine daha fazla yer almasını sağlayarak müdahalenin etkisini güçlendirmektedir (Özdemir, 2008). Görsel sembollerin kullanımı konusunda dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta, çocuğun dikkatinin dağılmaması ve öyküde betimlenen durumun arkasında yatan sosyal ilkeleri genelleştirme becerisinin artmasıdır (Gray, 1994). Hangi biçimde hazırlanırsa hazırlansın, öykünün yazımı ve görsel sembollerle desteklenmesi aşamalarına çocuğun aktif katılımı öykünün etkinliğini arttırmaktadır (Delano ve Stone, 2008; Gray, 2000; Scott, Clark ve Brady, 2000).

Sosyal Öykülerin Uygulanması

Sosyal öykülerin uygulanmasında ilk aşama temanın belirlenmesi, bir başka deyişle hedef davranışın belirlenmesidir (Delano ve Stone, 2008; Scott ve ark., 2000). Hedef davranışın belirlenmesinde; çocukla ve çocuğu yakından tanıyan kişilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler, davranışın sıklığı, davranışın süresi, davranışın farklı bağlamlarda belirli süreler boyunca izlenmesi ile gerçekleştirilen sistematik gözlemlerden de yararlanılır (Crozier ve Sileo, 2005; Rowe, 1999; Smith, 2001). Burada önemli olan nokta, işlevsel davranış analizinde olduğu gibi, hedef davranışın çocuk açısından taşıdığı anlamın ayırt edilmesi ve değiştirilmek istenen davranışın yerine geçmesi öngörülen yeni davranışın işlevinin saptanmasıdır (Crozier ve Sileo, 2005; Delano ve Stone, 2008). Amaç, çocuğun sosyal yeterliliğini arttıracak işlevsel/uyumsal becerilerin seçilmesidir (Scott ve ark., 2000). Becerilerin belirlenmesinde, ailenin ya da bakım verenlerin taleplerinden ziyade, çocuğun gerçek gereksinimlerinden yola çıkılmalıdır (Smith, 2001).

Çocuğun okuma becerilerine bağlı olarak öykünün çocuğa bir yetişkin ya da arkadaş tarafından okunması, çocuğun kendisi tarafından bağımsız biçimde ya da sesli bir biçimde bir yetiştikine okunması tercih edilebilir (Crozier ve Sileo, 2005). Öykülerin çocuğa rahatlatıcı ve olumlu bir yaklaşımla, çocuğun duygusal olarak öyküyü dinlemeye uygun olduğu bir zamanda ve sessiz bir ortamda sunulması önerilmektedir (Gray ve White, 2003). Öykünün ilk defa okunmasından sonra, çocuğun öykünün içeriğini kavrama düzeyi ölçülmeli ve öyküde yer alan sosyal beceriyi anlayıp

anlamadığı mutlaka kontrol edilmelidir (Scott ve ark., 2000; Spencer ve ark., 2008). Bu aşama, okuduğunu anlamaya yönelik soruların sorulması ya da kontrol listelerinin doldurulması şeklinde gerçekleştirilebilir (Gray ve Garand, 1993). Öyküye dair kavrayışın yeterli olmadığı durumlarda, çocuğa destek verilmesi ya da öykünün gözden geçirilmesi söz konusu olabilir.

Öykülerin ne sıklıkta ve ne kadar süreyle kullanılması gerektiğine dair belirli bir sınırlama yoktur (Gray ve Garand, 1993). Öykülerin okunma sıklığı çocuğun dikkat süresi, öyküye karşı ilgisi ve kazandırılmak istenen becerinin ne olduğu gibi pek çok faktöre bağlıdır (Gray ve White, 2003). Öyküler gün içinde bir ya da birden fazla defa okunabilir. Öykünün özellikle, hedef davranışın ortaya çıkması beklenen durumların öncesinde okunması önerilmektedir (Scott ve ark., 2000). Öykünün çocuğun erişebileceği bir yerde bulundurulması, gün içinde gerekli durumlarda okunabilmesi için gereklidir (Crozier ve Sileo, 2005). Müdahalenin etkinliğine bağlı olarak, zaman içinde öykünün bazı bölümlerinin çıkarılması ve/veya aşamalı olarak okunma sıklığının azaltılması ve bir süre sonra da tamamen geri çekilmesi öngörülmektedir. Hedef beceri, çocuğun davranış yelpazesinin doğal bir parçası haline geldiğinde, sosyal öykünün de işlevini tamamlaması beklenmektedir (Gray, 2000). Bu noktada gerekli müdahalelerden biri de, becerinin farklı kişi, zaman ve ortamlara genelleştirilmesidir (Scott ve ark., 2000).

Sosyal öykülerin okunmasına başlandıktan sonra; hedef becerinin doğal ortamlarda uygulanması, becerinin kullanılabilmesi durumlarda öykünün hatırlatılması, sözel ipucu verilmesi ve beceri kullanıldığında çocuğun onaylanması müdahalenin etkisini güçlendiren stratejilerdir (Gray ve White, 2003; Spencer ve ark., 2008). Sosyal öykülerin etkinliğini değerlendirmek amacıyla, hedef davranışın sıklığına/süresine ilişkin verilerin toplanmasına müdahale sırasında da devam edilmelidir (Crozier ve Sileo, 2005).

Sosyal öyküler sıklıkla izole bir yöntem olarak değil, bireyselleştirilmiş eğitim planının bir bileşeni olarak, diğer eğitimsel ve terapötik yaklaşımlarla bir arada kullanılmaktadır (Crozier ve Sileo, 2005; Spencer ve ark., 2008). Sosyal öykülerle işbirliği içinde kullanılan diğer müdahale yöntemleri arasında; sözel ipucu verme (Crozier ve Tincani, 2005; Crozier ve Tincani, 2007; Reynhout ve Carter, 2007), pekiştirici kullanımı (Moore, 2004; Sansosti ve Powell-Smith, 2008), sosyal beceri öğretimi (Swaggart ve ark., 1995), video ile model olma (Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008) ve akran öğretimi (Hyun-Jin Choi ve Nieminen, 2008) yer almaktadır.

Sosyal Öykülerin Hedef Kitlelerini Oluşturan Çocukların Gelişim Özellikleri

Gray ve Garand (1993) önkoşul iletişim becerilerine sahip ve zihinsel kapasitesi eğitilebilir düzeyde olan çocukların, sosyal öykülerden en fazla yararlanan grup olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda; sosyal öykülerin etkinliği ile ilgili araştırmalara katılan çocukların pek çoğu yönergeleri takip edebilen, konuşma becerisi gelişmiş, okuma öncesi ya da başlangıç düzeyinde okuma becerisine sahip, özel alt sınıf

ya da kaynaştırma öğrencisi olarak örgün eğitime devam etmekte olan çocuklar arasından seçilmiştir (Adams ve ark., 2004; Crozier ve Tincani, 2005; Delano ve Snell, 2006; Hyun-Jin Choi ve Nieminen, 2008; Özdemir, 2008; Rogers ve Myles, 2001; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Scattone, 2008; Scattone, Tingstrom ve Wilczynski, 2006). Bu gruba dâhil olan çocukların çoğu; başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk, yüksek fonksiyonlu otizm ya da Asperger sendromu tanısını karşılamaktadır. Otizm derecesi daha ağır olan, orta-ağır düzeyde zeka geriliğinin ya da öğrenme güçlüklerinin eşlik ettiği otizmlilerle yapılan sınırlı sayıda çalışmada da sosyal öykülerin etkinliği gösterilmiştir (Barry ve Burlew, 2004; Kuttler ve ark., 1998; Moore, 2004; Reynhout ve Carter, 2007; Swaggart ve ark., 1995). Bununla birlikte, sözel muhakeme becerileri düşük olan çocukların, sosyal öykülerden yeteri kadar yararlanamadığı ortaya konmuştur (Quirnbach, Lincoln, Feinberg-Gizzo, Ingersoll, & Andrews, 2009).

YGB yelpazesinde yer almayan çocuklarda sosyal öykülerin kullanımı konusunda yeteri kadar bilgi bulunmamakla birlikte (Reynhout ve Carter, 2007), yöntemin kullanım alanının, duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan diğer çocukları da kapsayacak biçimde genişletilebileceği düşünülmektedir (Delano ve Stone, 2008).

Örneklemin belirlenmesinde dikkate alınan kıstasların bir sonucu olarak, sosyal öykülerin etkililiği ile ilgili bilgi birikimi büyük ölçüde kronolojik yaş itibarıyla en az anaokulu düzeyinde olan öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmalara dayanmaktadır. YGB özellikleri gösteren çocuklarda erken müdahale programlarının kritik önemine karşın, okulöncesi dönemde bulunan çocuklarla yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Crozier ve Tincani, 2007; Kuoch ve Mirenda, 2003; Lorimer ve ark., 2002; Moore, 2004).

Kokina ve Kern'in (2010), otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklarda sosyal öykülerin kullanımına dair 18 çalışmayı içeren meta-analiz çalışmasına göre; bu çalışmalara katılan çocukların yaşları 3 ve 15 arasında değişmektedir. Sosyal öykülerin ilkökul yaşı çocuklarda, okul öncesi dönem ve ortaokul çocuklarına göre daha etkin olduğu saptanmıştır. Bunun yanında sosyal öykülerin değişik ülke ve kültürlerde kullanımının pozitif sonuçlarına dair birkaç çalışma olduğu görülmektedir (Feinberg, 2002; Hung & Smith, 2011; Quirnbach, 2006).

Sosyal Öykülerin Etkinliğiyle İlgili Araştırmalar

Sosyal öykülerin kullanım amaçları arasında; rutinlerin ya da rutinlerde meydana gelebilecek değişikliklerin açıklanması, sosyal durumların kaygı yaratmayacak biçimde tanımlanması, yeni akademik, sosyal ve uyumsal becerilerin öğretilmesi ve saldırganca ya da takıntılı davranışlar gibi zorlayıcı yaşantıların azaltılması yer almaktadır (Gray ve Garand, 1993; Gray, 2000). Bu konuda yapılmış deneysel bir çalışmaya rastlanmamakla beraber, öykülerin YGB'a sahip bireylere verilecek cinsel eğitim programlarının bir parçası haline getirilmesinin yararlı olacağı da düşünülmektedir (Tarnai ve Wolfe, 2008). Son yirmi yılda giderek artan sayıda yapılan tek-denekli ve grup deneysel araştırmalar, sosyal öykülerin geniş bir kullanım alanına sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Alan yazın tarandığında, sosyal öykülerin etkileşime girme ve etkileşimi devam ettirme, göz teması kurma, gülümseme, selamlaşma, sohbet başlatma ve karşılıklı sohbeti sürdürme, sıra alarak konuşma, sınıf içi-dışı etkinliklere katılma, sınıf içi etkinlikler sırasında uygun biçimde oturma, etkinlik sırasında diğerlerine övücü sözler söyleme, oyun materyali için tercihte bulunma ve seçilen materyalle uygun biçimde oynama, diğer çocuklarla etkileşimsel oyuna katılma, paralel oyun oynama, oyun kurallarına uyma, materyali paylaşma, yardım isteme ve olağan dışı yeni durumları tolere etme gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi amacıyla kullanıldığı görülmektedir; (Barry ve Burlew, 2004; Crozier ve Tincani, 2007; Delano ve Snell, 2006; Dodd ve ark., 2008; Hyun-Jin Choi ve Nieminen 2008; Ivey ve ark., 2004; Quirnbach ve ark., 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Sansosti ve Powell-Smith, 2008; Scattone ve ark., 2006; Scattone, 2008; Swaggart ve ark., 1995). Bu sosyal becerilerin yanı sıra, öykülerin, özbakım becerilerinde çocuğun bağımsızlaştırılması amacıyla kullanımına da rastlanmaktadır (Hagiwara ve Myles, 1999). Bu çalışmaların tümü, deneysel desen kullanılarak uygulanmıştır.

Öyküler vasıtasıyla sıklık ve süre açısından azaltılmaya çalışılan işlevselliği bozucu davranışlar arasında ağlama, bağırma, çılgık atma, vurma, kendini yere atma, eşyaları fırlatma, sandalyede uygun olmayan biçimde oturma, sırayı bozma, etkinlik sırasında diğerlerini aşırı yönlendirme, sınıf içinde izin almadan ve yüksek sesle konuşma, oyunbozanlık yapma, karşı cinse yönelik istenmeyen cinsel davranışlar, uygunsuz dokunma ve kendini uyarıcı/takıntılı davranışlar bulunmaktadır (Adams ve ark., 2004; Crozier ve Tincani, 2005; Dodd ve ark., 2008; Kuoch ve Mirenda, 2003; Kuttler ve ark., 1998; Lorimer ve ark., 2002; Moore, 2004; Özdemir, 2008; Reynhout ve Carter, 2007; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002; Swaggart ve ark., 1995). Burada atılan çalışmalardan; Moore (2004) öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğuna sahip bir çocuğun uyku davranışlarını düzenlemek için uygulanan bir davranış terapisi dâhilinde, sosyal öykülerin pozitif etkisini bir vaka çalışması olarak incelemiştir. Diğer tüm araştırmalar, deneysel desenedir.

Araştırmaların ağırlıklı olarak okul odaklı gerçekleştirildiği, ev ortamında ebeveynlerin katılımı ile uygulanan çalışmaların kısıtlı olduğu görülmektedir (Adams ve ark., 2004; Dodd ve ark., 2008; Lorimer ve ark., 2002; Moore, 2004). Bu çalışmalardan; Dodd ve ark.'nın (2008) çalışmasında, başka türlü adlandırılmayan gelişimsel bozukluğa sahip iki çocuğun annelerine sosyal öykülerin kullanımı tanıtılmış ve bunu uygulayan annelerin çocuklarında problem sosyal davranışlarda azalma görülürken, olumlu sosyal davranışlarda artma görülmüştür.

Araştırmaların çoğu yöntemin, sosyal sınırlılıkları olan çocuklara yeni becerilerin kazandırılmasında ya da işlevselliği olumsuz yönde etkileyen davranışların azaltılmasında etkili olduğuna işaret etmektedir. Kısmi ya da tam başarısızlık ile sonuçlanan çalışmalar azınlıktadır (Crozier ve Tincani, 2007; Dodd ve ark., 2008; Sansosti ve Powell-Smith, 2006; Scattone ve ark., 2006). Bazı araştırmalarda da müdahalenin etkinliğini arttırmak amacıyla sosyal ya da nesnel pekiştiricilerin, şekil verme ya da sözel ipucu gibi yöntemlerin eklenmesine ihtiyaç duyulmuştur (Crozier ve Tincani, 2007; Reynhout ve Carter, 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2008).

Elde edilen kazanımların müdahale sonlandırıldıktan sonra korunup korunmadığına ilişkin değerlendirmeler çelişkilidir. Olumlu etkilerin, öykülerin kullanılmasına son verildikten sonra da devam ettiğini, bir başka deyişle becerilerin içselleştirildiğini ortaya koyan araştırmalar (Chan ve O'Reilly, 2008; Crozier ve Tincani, 2005; Dodd ve ark., 2008; Kuoch ve Mirenda, 2003; Özdemir, 2008; Quilty, 2007; Reischow ve Sabornie, 2009; Reinhout ve Carter, 2007; Sansosti ve Powell-Smith, 2008) ağırlıkta olmasına rağmen, kazanılan becerilerin zaman içinde sınırlı düzeyde korunduğunu ya da söndüğünü belirleyen araştırmalar da bulunmaktadır (Crozier ve Tincani, 2007; Delano ve Snell, 2006; Kuttler ve ark., 1998; Lorimer ve ark., 2002; Quirnbach ve ark., 2009; Sansosti ve Powell-Smith, 2006). Becerilerin genelleştirilme aşamasına ilişkin bulgular da tartışmalıdır. Becerilerin farklı durumlara aktarılmasının sınırlı sayıda çocuk açısından geçerli olduğu gösterilmiştir. Delano ve Snell (2006), deneysel çalışmalarında otizm gösteren, ilkökul yaşında üç çocuktan ikisinin, öğrendikleri sosyal becerileri sınıf ortamına da aktardıklarını göstermişlerdir. Hagiwara ve Myles (1999), deneysel çalışmalarında bilgisayar temelli sosyal öykü programı uyguladıkları otizm gösteren üç çocuktan yalnızca bir tanesinin öğrendiği el yıkama becerisini gün içinde üç farklı uygun ortamda uyguladığını ortaya koymuşlardır. Reinhout ve Carter (2007) yaptıkları meta-analizde inceledikleri 16 çalışma içinden yalnızca altı çalışmada, sosyal öykülerin amaç davranışlarının ve öğrettiği becerilerin bir ortamdan başka bir ortama aktarıldığını göstermiştir.

Yöntem ile tanıştırılan çocukların uygulamaya yönelik tepkileri genellikle olumludur ve öyküleri okumanın hoş giden bir etkinlik olduğuna işaret etmektedir (Dodd ve ark., 2008; Ivey ve ark., 2004). Benzer şekilde aileler de, öykülerin çocukları üzerinde olumlu sonuçlar yarattığını kabul etmekte ve farklı durumlar karşısında da bu yöntemi uygulamaya devam edebileceklerini belirtmektedirler (Dodd ve ark., 2008; Ivey ve ark., 2004; Moore, 2004; Smith, 2001). Sosyal öyküler, YGB özellikleri gösteren çocuklarla çalışan psikologlar, öğretmenler ve yardımcı eğitimci personel tarafından da benimsenmektedir (Crozier ve Tincani, 2005; Crozier ve Tincani, 2007; Özdemir, 2008; Quilty, 2007; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002; Smith, 2001).

Sosyal Öykülerin Etki Mekanizmasına İlişkin Açıklamalar

Sosyal öykülerin etki mekanizmasını açıklamak için kullanılan temel dayanaklardan biri yöntemin görsel boyutu üzerinde durmaktadır. YGB özellikleri gösteren çocukların görsel uzam ve algı becerilerinin gelişmiş olduğu ve görselliğe dayalı yöntemlerle daha iyi öğrendikleri bilinmektedir (Quill, 1997; Quirnbach ve ark., 2009). Bunun yanı sıra, bozukluğun doğasından kaynaklanan dezavantajlar nedeniyle, sosyal beceri öğretimi programlarının barındırdığı ilişkisellik beklentisini karşılamakta yetersiz kalabildikleri görülmektedir (Quill, 1995; Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid, 2004). Sosyal öykülerin, YGB özellikleri gösteren çocukların güçlü olduğu bir alana hitap etmesi ve öğretim sürecinde görece düşük sosyal etkileşim talep etmesi nedeniyle başarılı olduğu düşünülmektedir (Ali ve Frederickson, 2006; Gray ve Garand, 1993; Scattone, Wilczynski, Edwards ve Rabian, 2002; Smith, 2001).

Sosyal öykülerin dayandığı temel varsayımlar, YGB'nın, özellikle de otizmin altında yatan mekanizmayı açıklamak için geliştirilmiş olan "zihin kuramı" ile bağdaşmaktadır (Ali ve Frederickson, 2006; Reynhout ve Carter, 2006). Zihin kuramına göre, otizmlili çocuklar diğerlerinin bakış açısının kendilerinininkinden farklılaştığı noktaları kavramakta güçlük yaşamakta, bu nedenle kişilerarası etkileşimlerden gelen bilgileri işlemekte yetersiz kalmaktadırlar (Delano ve Snell, 2006). Sosyal öyküler, sosyal ipuçlarını yorumlama ve uygun tepkileri tanımlama yoluyla bu bireylerin perspektifini geliştirmeyi hedeflemektedir (Delano ve Snell, 2006; Kuoch ve Miranda, 2003). Sosyal öyküler, YGB özellikleri gösteren çocukların sormadıkları ya da uygun biçimde sormadıkları sorulara yanıt vererek, sosyal çevre ile ilgili bilgi edinmelerine yardımcı olmakta; sosyal çevreye dair farkındalığın artması da, kabul edilebilir davranış örüntülerinin gelişimi ile sonuçlanmaktadır (Ivey ve ark., 2004). Sosyal öyküler, kişilerarası ilişkiler ile ilgili örtük şemaları açık hale getirerek ve bu şemaları yaygın gelişimsel bozukluğa sahip bireylerin var olan bilgi birikimleri üzerine inşa ederek, onların deneyimlerini diğerleri ile paylaşılan ortak bir çerçeve içinde organize etmelerine yardımcı olmaktadır (Rowe, 1999). Benzer bir başka görüşe göre, sosyal öyküler YGB'na sahip bireylere, onların kendiliğinden anlamakta zorlandığı - toplumsal hayatta yapılması uygun olan ve olmayan - davranışlara dayalı örtük müfredatını açıklamaktadır (Myles ve Simpson, 2001).

Sosyal Öykülerin Etkinliğine İlişkin Diğer Açıklamalar

Sosyal öyküler, YGB tanısını karşılayan bireylerde etkinliği bilimsel olarak desteklenmiş farklı yaklaşımlarla çeşitli açılardan ortak bir zemini paylaşmaktadır. Sosyal öykülerin tamamlayıcı öğeleri olan açık anlatım, görev analizi, basamaklandırma, görsel destek, model olma, sistematik ve düzeltici geribildirim, bağımsız olarak ulaşılabilen hatırlatıcıların ve kolaylaştırıcıların kullanımı ve fırsat öğretimi gibi stratejiler, başta uygulamalı davranış analizi olmak üzere özel eğitim alanına hâkim yöntemlerin de temel bileşenleri arasında yer almaktadır (Barry ve Burlew, 2004; Tarnai ve Wolfe, 2008). Sosyal öyküler, belirli bir sosyal durumu yazılı bir format içinde tanımlaması ve uyarın kontrolünü yetişkinden çocuğun kendisine devretmesi nedeniyle özyönetim (self-management) yöntemleri ile de paralellikler taşımaktadır (Scattone ve ark., 2006). Belirli bir sosyal durumun hemen öncesinde çocuğun tanımlanmış sosyal bir beceriyi gerçekleştirmesi amacıyla desteklenmesi, sosyal öykülerin hazırlama (priming) yöntemleri ile paylaştığı ortak bir stratejidir (Lorimer ve ark., 2002; Scattone ve ark., 2006).

Sosyal öykülerin etkinliğini açıklayan diğer faktörler; kalıcı ve tekrarlı bir biçimde kullanılabilen somut bir yöntem olması, farklı ortamlarda etiketlemeye yol açmadan kolayca uygulanabilmesi, çocuğun gerçek ihtiyaçlarına göre uyarlanması, duruma özgü olması, duygu ve düşünceler üzerinde odaklanması, belirli bir formüle dayalı olarak öngörülebilir bir biçimde yazılmasıdır (Gray, ve Garand, 1993; Crozier ve Tincani, 2005; Smith, 2001).

Sosyal Öykülerin Eğitimsel Etkinliği

Sansosti, Powell-Smith ve Kincaid (2004) gözden geçirdikleri 10 deneysel tek denek araştırmasına dayanarak, müdahale programlarında sosyal öykülerin davranışsal yöntemler ile desteklenmesini, eğitimcilerin piyasada basılı bulunan sosyal öykü kitaplarını kullanmaktan ziyade, her çocuğun bireysel ve sosyal ihtiyaçlarına uygun öyküler geliştirmesini önermişlerdir. Karkhaneh ve ark. (2010), otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklarla yapılmış altı çalışmayı gözden geçirmiş ve aynı sosyal öykünün birden fazla çocukta kullanılması yerine, her çocuğun ihtiyacına yönelik bireyselleştirilmiş, özel öykülerin yazılmasını önermişlerdir. Kokina ve Kern (2010) yaptıkları metaanalizde, sosyal öykülerin problem davranışların azaltılması ve sosyal becerilerin artırılması gibi özel amaçlarla kullanıldıklarını ve diğer eğitimsel amaçlara (ör. akademik beceri eğitimi) yönelik olarak kullanılmadıklarını belirlemişlerdir. Sosyal öyküler, yeni sosyal becerilerin öğretiminden ziyade, problem davranışların azaltılmasında daha etkin bir yöntemdir (Kokina & Kern (2010), Reynhault ve Carter, 2006). Otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklar, sosyal öykülerde anlatılan sosyal kavram ve durumları anlasalar da, bu durumu gerçekleştirebilecek önkoşul sosyal becerilere sahip olmayabilirler. Bu yüzden sosyal öyküler hazırlanırken, çocuğun sahip olduğu önkoşul sosyal beceriler ve çevresel faktörler iyi değerlendirilmelidir (Kokina & Kern, 2006). Bunun yanında yöntemin etkinliğinin artırılması için, yalıtılmış ortamlar yerine (ör. ev), genel eğitim ortamlarında uygulama yapmak; hikâyelerin çocuğun kendisi ya da öğretmeni ve arkadaşı tarafından okunması, müdahalenin kısa bir zaman sürecinde tamamlanması gerekmektedir. Ayrıca her bir çocuk için birden fazla sosyal öykü kullanılması çocuğun sosyal öykülere alışması ve onları daha iyi anlaması bakımından önemlidir (Kokina & Kern, 2006). Görsel ve teknoloji ile desteklenen sosyal öyküler, yalnızca yazı formatı ile oluşturulmuş öykülerden daha etkindir. Sosyal öykülerin kullanılmasında, çocuğun ve çevrenin genel değerlendirilmesi ve davranış motive edici etkenlerin belirlenmesi şarttır. Bu değerlendirme yapılmadan sosyal öykülerin uygulandığı çalışmalarda verim daha düşüktür. Sosyal öykülerin hedef durumdan hemen önce okunması, karmaşık sosyal davranışlar yerine basit davranışlar içermesi, müdahalenin geliştirilmesine yarayacak işlevsel değerlendirmelerin yapılması, sosyal öykülerin etkinliğine pozitif katkı yapan diğer faktörlerdir. Sonuçta sosyal öyküler, otizm spektrumu bozukluğu gösteren çocuklardan, ortalama ya da yüksek bilişsel beceriye sahip, ilkokul yaşında, sosyal becerileri ve okumaya hazırlık becerileri görece daha yetkin, problem davranışları ortalama ya da düşük düzeyde olan çocuklarda daha etkin bir müdahale yöntemidir (Kokina & Kern, 2006).

Araştırmaların Sınırlılıkları

Gerek klinik gerekse okul odaklı özel eğitim ortamlarında 1990'lı yıllardan başlayıp giderek yaygınlaşan kullanımına karşılık, sosyal öykülerin etkinliği ile ilgili bilimsel bulgular tartışmalıdır. Sosyal öykülerle ilgili yapılmış metaanalizlerin tamamında, yöntemin etkinliğini değerlendiren araştırmaların bilimsel açıdan bazı önemli sınırlılıkları bulunduğu vurgulanmaktadır (Ali ve Frederickson, 2006; Kuoch ve Mirenda, 2003; Reynhout ve Carter, 2006; Sansosti ve ark., 2004). Araştırmaların çoğu, hedef grubun kendine özgü özelliklerinden kaynaklanan nedenlerle örneklemin tek kişiden oluştuğu vaka çalışmaları biçiminde tasarlanmıştır. Kontrol grubunun olmaması da, bu çalışmalardan elde edilen bulguların geçerliğini bilimsel açıdan tartışmaya açık kılmaktadır (Ali ve Frederickson, 2006; Reynhout ve Carter, 2006). Bunun yanı sıra, araştırmaların çoğunda deneysel kontrol açısından zayıf bulunan, davranışın müdahale öncesi ve sonrası olmak üzere sadece iki aşamada ölçüldüğü AB deseni kullanılmıştır (Sansosti ve ark., 2004). Hedef davranışlarda görülen olumlu değişikliklerin bazen zayıf bazen de orta düzeyde olması, öykülerin özgün kaynaklarda önerilenden çok farklı formatlarda ve başka müdahale yöntemleri ile bir arada sunulması gibi faktörler, elde edilen olumlu sonuçların ne ölçüde sosyal öykülere atfedilebileceği sorusunu gündeme getirmektedir (Ali ve Frederickson, 2006; Kuoch ve Mirenda, 2003; Reynhout ve Carter, 2006; Quirnbach ve ark., 2009; Sansosti ve ark., 2004). Ayrıca, elde edilen kazanımların farklı ortamlara genellenip genellenmediği ve zaman içinde korunup korunmadığı çoğunlukla üzerinde durulmayan bir nokta olmaktadır (Reynhout ve Carter, 2006; Sansosti ve ark., 2004).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tüm sınırlılıklarına karşın mevcut araştırmalar, sosyal öykülerin YGB'li çocukların sosyal davranış repertuarının genişletilmesinde etkili ve değerli bir yöntem olduğuna işaret etmektedir. Yeni araştırma sonuçları ile desteklenmeye ihtiyaç duysa da sosyal öykülerin kullanımı umut vaat edici görünmektedir. Hazırlanması ve uygulanması kolay, pratik, az-maliyetli ve her çocuğun kişisel gereksinimlerine göre uyarlanabilir, işlevsel bir yöntem olması nedeniyle sosyal öykülerin özel eğitim alanında YGB gösteren çocuklarla yürütülen bireysel eğitim programlarına dâhil edilmesinin yararlı sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'deki alan yazın tarandığında, sosyal öyküler ile ilgili iki derleme çalışması dışında bir araştırmaya rastlanamamıştır (Karaaslan ve Kutlu, 2010; Özdemir, 2007). Ülkemizdeki özel eğitim pratiğinde yeterince tanınmadığı düşünülen sosyal öykülere dair bir farkındalık yaratmak amacıyla hazırlanan bu gözden geçirme yazısının, yöntemin kullanımına ve konu ile ilgili yapılacak akademik araştırmalara katkı sunacağı umulmaktadır.

Ülkemizde YGB gün geçtikçe daha iyi anlaşılmakta ve YGB gösteren çocukların sosyal hayata dâhil edilmeleri daha büyük önem kazanmaktadır. Sosyal öykülerin, YGB gösteren çocuklarda uygulanması ekonomik, zamandan kazandırıcı ve kısa zamanda pozitif sonuçlar veren bir eğitim metodu olarak değerlendirilmektedir. Sosyal öykü

metodunun uygulanması için, özel eğitim kurumlarında ve kaynaştırma eğitimi uygulayan okullarda çalışan öğretmenlerin, sosyal öykülerin hazırlanması ve uygulanması konusunda eğitilmeleri gerekmektedir. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı, alanlarında uzman kişilerin, öğretmenlere sosyal öykü metodunu tanıtmaları için gerekli çalışmalarda bulunmalıdır. Bunun yanında okullarımız, sosyal öykülerin hazırlanması ve sunulmasında gerekebilecek materyal ve medya (bilgisayar ve projektör) ile desteklenmelidir.

Öğretmenlerin, YGB gösteren çocukların kendi içinde yaşadıkları kültüre ve hayat tarzına uygun öyküleri oluşturması gerekmektedir. Bu yüzden sosyal öykülerin oluşturulması ve uygulanmasında aile desteği önemli görülmektedir. İleride bu yöntemin, ülkemiz özel eğitim alanında uygulanan, bilindik bir yöntem haline gelmesi ile konu üzerinde yapılan çalışmaların artması ve ülkemiz bilimsel alan yazınına daha büyük katkıların sunulması beklenmektedir. Sosyal öykülerin farklı kültürel ortamlarda kullanımı, bu öykülerden yararlanan çocukların özellikleri ve etkin eğitimsel uygulamalar (ör. öğrenilen sosyal becerilerin genelleştirilmesi ve diğer alanlara aktarımı) halen araştırılması gereken konulardır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Adams, L., Gouvousis, A., VanLue, M. ve Waldron, C. (2004). Social story intervention: Improving communication skills in a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(2), 87-94.
- Ali, S. ve Frederickson, N. (2006). Investigating the evidence base of social stories. *Educational Psychology in Practice*, 22(4), 355-377.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (1994). *Mental bozuklukların tanınması ve sayımsal elkitabı, Dördüncü Baskı (DSM-IV)*, (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Barry, L. M. ve Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51.
- Chan, J.M. ve O'Reilly (2008). A social stories™intervention package for students with autism, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 41(3), 405-409.
- Crozier, S. ve Sileo, N. M. (2005). Encouraging positive behavior with social stories. *Teaching Exceptional Children*, 37(6), 26-31.
- Crozier, S. ve Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(3), 150-157.
- Crozier, S. ve Tincani, M. (2007). Effects of social stories on prosocial behavior of preschool children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1803-1814.
- Delano, M. E. ve Stone, L. (2008). Extending the use of social stories to young children with emotional and behavioral disabilities. *Beyond Behavior*, 18(1), 2-8.
- Delano, M. ve Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8(1), 29-42.

- Dodd, S., Hupp, S. D. A., Jewell, J. D., ve Krohn, E. (2008). Using parents and siblings during a social story intervention for two children diagnosed with PDD-NOS. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 20*, 217-229.
- Gray, C. (1994). *The new social stories book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gray, C. (2000). *Writing social stories with Carol Gray: Accompanying workbook to video*. Arlington: Future Horizons.
- Gray, C. ve Garand, J.D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior, 8*, 1-10.
- Gray, C. ve White, A.L. (2003). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Hagiwara, T. ve Myles, B. S. (1999). A multimedia social story intervention: Teaching skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 14*(2), 82-95.
- Hyun-Jin Choi, S. ve Nieminen, T. A. (2008). Naturalistic intervention for asperger syndrome – a case study. *British Journal of Special Education, 35*(2), 85-91.
- Ivey, M. L., Heflin, L. J. ve Alberto, P. (2004). The use of social stories to promote independent behaviors in novel events for children with PDD-NOS. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(3), 164-176.
- Karaaslan, Ö. ve Kutlu, M. (2010). Otizm Spektrum Bozukluğu olan bireylerde sosyal öykü kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 1-17.
- Kokina, A., ve Kern, L. (2010). Social Story™ interventions for students with autism spectrum disorders: A meta-analysis, *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 812-826.
- Kuoch, H. ve Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(4), 219-227.
- Kuttler, S., Myles, B. S. ve Carlson, J. K. (1998). The use of social stories to reduce precursors to tantrum behavior in a student with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 13*(3), 176-182.
- Lorimer, P. A., Simpson, R. L., Myles, B. S. ve Ganz, J. B. (2002). The use of social stories as a preventative behavioral intervention in a home setting with a child with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 53-60.
- Moore, P. S. (2004). The use of social stories in a psychology service for children with learning disabilities: A case study of a sleep problem. *British Journal of Learning Disabilities, 32*, 133-138.
- Myles, B.S. ve Simpson, R.L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic, 36*, 279-286.
- Özdemir, S. (2007). Sosyal öyküler: Otistik çocuklara yönelik bir sağıltım, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(2), 49-62.
- Özdemir, S. (2008). The effectiveness of social stories on decreasing disruptive behaviors of children with autism: Three case studies. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1689-1696.
- Quill, K. (1997). Instructional consideration for young children with autism: The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 27*, 697-713.

- Quilty, K. M. (2007). Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for students with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*(3), 182-189.
- Quirnbach, L. M., Lincoln, A. J., Feinberg-Gizzo, M. J., Ingersoll, B. R. ve Andrews, S. M. (2009). Social stories: Mechanisms of effectiveness in increasing game play skills in children diagnosed with autism spectrum disorder using a pretest posttest repeated measures randomized control group design. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(2), 299-321.
- Reichow, B. ve Sabornie, E. J. (2009). Brief report: Increasing verbal greeting initiations for a student with autism via a Social Story intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1740-1743.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2006). Social stories for children with disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(4), 445-469.
- Reynhout, G. ve Carter, M. (2007). Social story efficacy with a child with autism spectrum disorder and moderate intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 22*(3), 173-182.
- Rogers, M. F. ve Myles, B. S. (2001). Using social stories and comic strip conversations to interpret social situations for an adolescent with asperger syndrome. *Intervention in School and Clinic, 38*(5), 310-313.
- Rowe, C. (1999). Do social stories benefit children with autism in mainstream primary schools? *British journal of Special Education, 26*(1), 12-14.
- Sansosti, F. J., Powell-Smith, K. A. ve Kincaid, D. (2004). A research synthesis of social story interventions for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 19*(4), 194-204.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, K. A. (2006). Using social stories to improve the social behavior of children with asperger syndrome. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(1), 43-57.
- Sansosti, F. J. ve Powell-Smith, K. A. (2008). Using computer-presented social stories and video models to increase the social communication skills of children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(3), 162-178.
- Scattone, D., Wilczynski, S. M., Edwards, R. P. ve Rabian, B. (2002). Decreasing disruptive behaviors of children with autism using social stories. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*(6), 535-543.
- Scattone, D., Tingstrom, D. H. ve Wilczynski, S. M. (2006). Increasing appropriate social interactions of children with autism spectrum disorders using social stories. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(4), 211-222.
- Scattone, D. (2008). Enhancing the conversation skills of a boy with asperger's disorder through social stories and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 395-400.
- Scott, J., Clark, C., Brady, M. (2000). *Students with autism: Characteristics and instructional programming for special educators*. San Diego: Singular.
- Smith, C. (2001). Using social stories to enhance behaviour in children with autistic spectrum disorders. *Educational Psychology in Practice, 17*(4), 337-345.
- Spencer, V. G., Simpson, C. G. ve Lynch, S. A. (2008). Using social stories to increase positive behaviors for children with autism spectrum disorders. *Intervention in School and Clinic, 44*(1), 58-61.

- Swaggart, B. L., Gagnon, E. ve Swaggart, B. L. (1995). Using social stories to teach social and behavioral skills to children with autism. *Focus on Autistic Behavior*, 10(1), 1-16.
- Tarnai, B. ve Wolfe, P. S. (2008). Social stories for sexuality education for persons with autism/pervasive developmental disorder. *Sex Disability*, 26, 29-36.

İletişim/Correspondence

Uzman Psikolog Banu Tortamış Özkaya
630 1st Ave 15-K New York, NY 10016 USA
Tel: +1 646 430 6560
banu_tortamis@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Gökçe Tekin
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
PK: 44280 Malatya, Türkiye
Tel: +90 422 377 4507
gokce.tekin@inonu.edu.tr



BU SAYININ HAKEMLERİ/REFEREES OF THIS ISSUE

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin bu sayısında yer alan makalelerin hakemliğini üstlenen aşağıdaki öğretim üyelerine değerli katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

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

<i>Serdar KÖKSAL</i> İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	<i>Mehmet KORKMAZ</i> Gazi Üniversitesi - TÜRKİYE
<i>Eren CEYLAN</i> Ankara Üniversitesi - TÜRKİYE	<i>İbrahim ÇANKAYA</i> Mevlana Üniversitesi - TÜRKİYE
<i>İbrahim KEKLİK</i> Hacettepe Üniversitesi - TÜRKİYE	<i>Meral ATICI</i> Çukurova Üniversitesi - TÜRKİYE
<i>Yahya ALTINKURT</i> Dumlupınar Üniversitesi - TÜRKİYE	<i>Şakir ÇINKIR</i> Ankara Üniversitesi- TÜRKİYE
<i>Hasan DEMİRTAŞ</i> İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	<i>Gökhan BAŞ</i> Selçuk Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Jale ALDEMİR</i> Mount Olive College - USA	<i>Bayram ÇOŞTU</i> Yıldız Teknik Üniversitesi-TÜRKİYE
<i>Mehmet ÜSTÜNER</i> İnönü Üniversitesi - TÜRKİYE	<i>Gönül Selver KIRCAALİ İFTAR</i> Anadolu Üniversitesi - TÜRKİYE

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Inonu University Journal of the Faculty of Education



İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt. 12, Sayı. 1



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ GENEL YAYIN İLKELERİ

1. Dergiye gönderilecek eserlerin, son beş yıl içerisinde yapılmış çalışmalar olması, daha önce başka bir yerde yayımlanmamış 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 (5. Basım) stili kullanılmalıdır.
3. 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.
4. Dergi editörlüğü ya da hakemler tarafından istenen tüm değişiklikler 20 gün içinde yazarlar tarafından yapılır. Bu süre içinde düzeltilmesi 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.
5. Hakemler tarafından yayımlanabilir bulunan toplam makale sayısı, o sayıda yayımlanacak makale sayısından fazla olursa, hangi makalelerin yayımlanacağına dergi editörlüğü karar verir.
6. Her ne sebeple olursa olsun çalışmasını yayımlamaktan vazgeçen bir yazar, başvurduğu tarih itibarıyla en fazla 20 gün içerisinde çalışmasını geri çekmelidir.
7. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden ve kaynakların doğruluğundan yazarları sorumludur.
8. Yayımlanmak üzere kabul edilen eserlerin telif hakları İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne aittir. Yazara ayrıca telif hakkı ödenmez.
9. Çeviri yazılarda, çevirenin tüm gerekli izinleri almış ve -gerekliyse- telif hakkı kullanımı için gereken ödemeyi yapmış olması gerekmektedir.



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ YAZIM İLKELERİ

Dergide, aşağıda belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak hazırlanan eserler yayınlanabilir:

1. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.
2. 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.
3. **1 Aralık 2008 tarihi itibarı ile dergimize gönderilen yazılar elektronik ortamda kabul edilmektedir. Bu nedenle dergimize gönderilecek çalışmalar elektronik posta yoluyla dergi editörlüğüne gönderilmelidir.** Çalışmalarını elektronik posta yoluyla gönderme imkânı bulunmayan yazarlar, çalışmalarını doğrudan posta yoluyla gönderebilirler. Çalışmalarını posta yoluyla gönderecek yazarların, eserlerinin bir kopyasını CD'ye kayıtlı olarak, dört kopyasını ise (bir isimli, üç isimsiz) kâğıt çıktı halinde "İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğü, PK:44280 Kampus-MALATYA" adresine ulaştırmaları gerekmektedir.
4. Yazılar, A4 boyutlu kâğıdın yalnızca bir yüzüne; 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, Sekil, resim, grafik ve benzerlerinin derginin sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmalari amacıyla 10 x 17 cm'lik alanı aşmaması gerekir. Bundan dolayı 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) Yazar/ lar/ ın tam adları, çalıştıkları kurumlar, iletişim adresleri, e-postaları ve makale üst başlığını içeren başlık sayfası.
 - b) 100-150 kelime arası Türkçe özet ve 3-5 kelime arası Anahtar Kelimeler,
 - c) 100-150 kelime arası İngilizce özet ve 3-5 kelime arası Keywords,
 - d) Ampirik çalışmalara ait ana metin giriş, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerini içermelidir.
 - e) 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.
 - f) Kaynakça yazımında, metin içinde ya da kaynakça ekinde, başlıklar, tablolar, resimler, şemalar, alıntılar, atıflar, ve diğer hususlar için APA (5. basım) sitili kullanılmalıdır (Bakınız: <http://owl.english.purdue.edu/workshops/hypertext/apa/index.html> ya da <http://citationonline.net/CitationHelp/csg04-manuscripts-apa.htm#68>)
 - g) 750-1,000 kelimededen oluşan ve makalenin İngilizce adı ve alt bölümlerini (örn. Amaç, yöntem, bulgular, tartışma ve sonuç) içeren uzun İngilizce özet.
7. Çalışmanın bir kopyasının efdergi@gmail.com e-posta adresine ekli dosya olarak gönderilmesi ön değerlendirme sürecinin başlaması için yeterlidir.
8. Yazar/ lar/ dan sadece tümünün imzasını taşıyan aşağıdaki içeriğe sahip bir mektubu yayımcıya posta veya faks ile göndermeleri istenmektedir: Bu mektupta; yazının tüm yazarlarca okunduğu, onaylandığı, başka bir dergiye gönderilmemiş olduğu ve yazı yayınlandığı takdirde tüm yayın haklarının dergiye devredildiği belirtilmelidir.



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**. Prior to publication, prospective authors will assign their copyright to **INUJFE** by means of a standard form.

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 (5th 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 5th edition). 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. Please send GIF or JPF format of your figure(s) as separate attachment(s). 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

- The manuscripts which are found suitable and acceptable will be submitted to referees who are distinguished by their works in related subjects. Referees' reports are secret. Authors have to take into consideration the suggestions, criticisms and corrections made by both Referees and Editorial Board. Quotation from the articles in the journal is allowed in condition that the journal should be indicated and acknowledged as source. Quoting person or institutions are responsible by law for distortions. Submissions are not returned, whether they are published or not. No payment will be made for published articles.
- Manuscripts must be submitted electronically as e-mail attachments. The preferred file formats is Microsoft Word. Authors are requested to submit their papers as an e-mail attachment. Authors are requested to submit the text, tables, and artwork in electronic form to this e-mail: efdergi@gmail.com

Authors who are unable to provide an electronic version or have other circumstances that prevent online submission must send their manuscripts via mail. To make inquiries or submissions, please use the address below:

Inonu University Journal of the Faculty of Education
Kampus 44280
Malatya /TURKEY