



İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 1 Sayı: 1 - 2015

İstanbul Aydın Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN : 2149-5483

Sahibi

Dr. Mustafa AYDIN

Yazı İşleri Müdürü

Nigar ÇELİK

Editör

Uğur TEKİN

Yayın Kurulu

Uğur TEKİN

Ragıp ÖZYÜREK

Ayşin KAPLAN SAYI

Yayın Periyodu

Yılda iki sayı: Ekim/Nisan

Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

İdari Koordinatör

Nazan ÖZGÜR

Teknik Editör

Hakan TERZİ

Yıl: 1 Sayı: 1 - 2015

Yazışma Adresi

İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
Dergisi, Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38

Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL

Tel: 444 1 428 / 26010

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.aydin.edu.tr

E-mail: egitimdergisi@aydin.edu.tr

Baskı

Matsis Matbaacılık

Teyfikbey Mahallesi

Dr.Ali Demir Caddesi No: 51

34290 Sefaköy/İSTANBUL

Tel: 0212 624 21 11 - Fax: 0212 624 21 17

E-mail: info@matbaasistemleri.com

Hakem Kurulu

(Liste Harf Sırasına Göre Düzenlenmiştir)

Fusun AKARSU, Boğaziçi Üniversitesi

Orhan AKINOĞLU, Marmara Üniversitesi

Arif ALTUN, Hacettepe Üniversitesi

Esra ARSLAN, İstanbul Üniversitesi

Ali Paşa AYAS, Bilkent Üniversitesi

Ganime AYDIN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Hasan BACANLI, Yıldız Teknik Üniversitesi

Adnan BAKİ, Karadeniz Teknik Üniversitesi

Coşkun BAYRAK, Anadolu Üniversitesi

Hale BAYRAM, Marmara Üniversitesi

Servet BAYRAM, Marmara Üniversitesi

Dilek BELEK, Anadolu Üniversitesi

Adnan BOYACI, Anadolu Üniversitesi

Mehmet BULDU, TED Üniversitesi

Türkay BULUT, İstanbul Aydın Üniversitesi

Gürhan CAN, Yeditepe Üniversitesi

Gültekin ÇAKMAKCI, Hacettepe Üniversitesi

Erdinç ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Jale ÇAKIROĞLU, ODTÜ

Aylin Sözer ÇAPAN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Bülent ÇAVAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi

Pınar ÇAVAŞ, Ege Üniversitesi

Bülent ÇUKUROVA, Çukurova Üniversitesi

Ümit DAVASLIGİL, Maltepe Üniversitesi

Mehmet Engin DENİZ, Yıldız Teknik Üniversitesi

Hrfzı DOĞAN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Halil EKŞİ, Marmara Üniversitesi

Dilek ERBAŞ, Marmara Üniversitesi

İrfan ERDOĞAN, *İstanbul Üniversitesi*
Hamide ERTEPINAR, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Janneke FRANK, *Calgary University*
Selahattin GELBAL, *Hacettepe Üniversitesi*
John GRUZELIER, *Goldsmith University*
Ali İlker GÜMÜŞELİ, *Okan Üniversitesi*
Murat GÜNAL, *TED Üniversitesi*
Hasan Basri GÜNDÜZ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Alice JONES, *Goldsmith University*
Nesrin KALE, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Necmiye KARATAŞ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Mualla Günnaz KAVUNCU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Cem KİRAZOĞLU, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
İbrahim KOCABAŞ, *Yıldız Teknik Üniversitesi*
Hünkar KORKMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*
Adnan KULAKSIZOĞLU, *Fatih Üniversitesi*
Roza LEIKIN, *Haifa University*
Battal ODABAŞI, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Ayla OKTAY, *Maltepe Üniversitesi*
Sinan OLKUN, *TED Üniversitesi*
Markus OTTERSBAACH, *Cologne University of Applied Sciences*
Selçuk ÖZDEMİR, *Gazi Üniversitesi*
Sibel ÖZSOY, *Aksaray Üniversitesi*
Ömer ÖZYILMAZ, *Sabahattin Zaim Üniversitesi*
Somayyeh RADMARD, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Lisa ROSEN, *Cologne University*
Uğur SAK, *Anadolu Üniversitesi*
Deniz SARIBAŞ, *İstanbul Aydın Üniversitesi*
Erika SCHULZE, *Bielefeld University of Applied Sciences*
Gölge SEFEROĞLU, *ODTÜ*
Semra SUNGUR, *ODTÜ*
Fatma ŞAHİN, *Marmara Üniversitesi*
Ahmet ŞİRİN, *Marmara Üniversitesi*
Ceren TEKKAYA, *ODTÜ*
Gaye Tuncer TEKSÖZ, *ODTÜ*
Özgül TÜZÜN, *ODTÜ*
Mustafa YAVUZ, *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
Erol YILDIZ, *Innsbruck University*
Ayhan YILMAZ, *Hacettepe Üniversitesi*

İçindekiler

Çocuğun Cinsel İstismar Uğradığı Durumlarda Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Davranışları <i>Uğur TEKİN, Dilek ÖZGÜL</i>	1
Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örnekleme <i>Gülin Sevi GENÇ, Ganime AYDIN</i>	31
Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma: İzmir Balçova Örneği <i>Serdar KAPICI, Somayyeh RADMARD</i>	71
Ortaokullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi <i>Aylin SÖZER ÇAPAN, İbrahim ÇOLAKOĞLU</i>	97
Pre-service Teachers' Attitudes Toward the Effect of Mobile Learning <i>Tarık KIŞLA, Bülent ÇAVAŞ, Muhittin ŞAHİN</i>	113
Science teachers's perceptions of the 2006 Turkish Elementary Science and Technology Curriculum <i>Elif Ece ADAL, Jale ÇAKIROĞLU</i>	131
Annelere Uygulanan Okuma Projesinin Etkilerinin İncelenmesi (Bağcılar Örneği) <i>Ertuğ CAN, Caner OZAN</i>	165

EDITÖRDEN

Dergimizin hem Eğitim Fakültesi çalışanlarının potansiyeliyle, hem de dışarıdan destek verecek bilim insanlarının katkılarıyla, eğitim bilimlerinde kendine özgü bir alan yaratmasını amaçlamaktayız. Bilimsel tartışmalara ürettiklerimizle katkıda bulunmak ve katkı vermek isteyenlere basamak olmak için bu dergiyi sizlerle birlikte çıkarmak istiyoruz. Yılda iki defa yayımlanacak olan dergide, elimize ulaşan, eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırma sonuçlarına yer verilecektir. Bunun yanı sıra alandaki gelişmeler, tartışmalar üzerine yapılan teorik çalışmaları da dergimize yansıtmak istiyoruz. Dergide yer alacak özgün çalışmaların eğitim bilimlerine ve alandaki tartışmalara bir katkıda bulunacağını ve var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getireceğini düşünmekteyiz.

İlk sayımızın heyecanı ve mutluluğuyla herkese merhaba...

Uğur TEKİN
Editör

Çocuğun Cinsel İstismar Uğradığı Durumlarda Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Tutum ve Davranışları¹

Dilek ÖZGÜL²
Uğur TEKİN³

Özet

Literatürde, çocukluk çağında en çok karşılaşılan şiddet türünün çocuk istismarı olduğu söylenirken, istismar türleri içinde en zor fark edilenin ise cinsel istismar olduğu ifade edilmektedir. Araştırmamız, bir çok nedenden dolayı bastırılan, inkar edilen ve görmezden gelinen çocukluk dönemi cinsel istismarı ile karşılaşabilecek olan öğretmen ve okul yöneticilerinin bu durumlardaki tutum ve davranışlarını ortaya koymaya çalışılmaktadır. Araştırma için nitel araştırma yöntemi kullanılmış, öğretmen ve okul yöneticileriyle yapılan görüşme için, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Örneklem olarak seçilen okullar, İstanbul Bahçelievler İlçesinde 4+4+4 sistemi ile dönüşümü tamamlanarak 2013-2014 Eğitim Öğretim Yılı'ndan itibaren biri ilk diğeri ortaokul olarak hizmet vermeye başlayan, birbirine yakın mesafelerdeki iki okuldur. Bu okullarda öğretmenlik yapan farklı branşlardaki öğretmen ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelere içerik analizi uygulanmıştır. Bu sayede öğretmen ve okul yöneticilerinin cinsel istismar durumlarında nasıl bir tutum ve davranış izledikleri, anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin cinsel istismara uğrayan çocuğu hem fark edebilme hem uygulanması gereken prosedür konularında

¹ Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

² Halit Ziya Uşaklıgil İlkokulu, Bahçelievler/İSTANBUL

³ (Prof. Dr.) İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Anabilim Dalı Başkanı

yeterli bilgiye sahip olmadıkları, özellikle de ensest durumuyla mücadele etmeyi göze alamadıklarını, bu konunun çözümünde yasalara ve devlet kurumlarına güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin ise prosedürü daha iyi bildikleri ancak sorunu çözmede risk almayacakları kadar ilerleyebilecekleri sonucuna varılmıştır.

***Anahtar Kelimeler:** Cinsel İstismar, öğretmen, okul yöneticisi*

Attitudes and Behaviours of Teachers and School Administrators About Sexual Abuse Case

Summary

In the literature, child abuse is said to be the most common type of violence, and it is emphasized that sexual abuse is the most difficult type of abuse to be noticed. Our research is to reveal attitudes and behaviours of teachers and school administrators at primary and secondary schools who may meet the children who has experienced childhood sexual abuse which has been denied, ignored or suppressed for any reason. Qualitative research method is used for the meeting of teachers and school administrators and the semi - structured inquiry form is used for the research. The schools that are chosen as samples are close to each other in Bahçelievler district and they have started to give service since 2013 -2014. They were transformed to a primary and a secondary school according to the 4+4+4 of Turkish Education System. Meetings were held with the teachers of different branches and school administrators of these schools. By this way, content analysis method was used to understand the attitude and behaviour of teachers and school administrators when they met the children who had experienced childhood sexual abuse. As a result of the research; it is revealed that the teachers aren't qualified enough to notice the children who experienced sexual abuse and to carry out the necessary procedure of the situation. Cause of not trusting the laws and the government agencies, they can't face up to some situations ; especially incest relationships . As a result, it is obvious that, the school administrators know the procedure of the situation better than the teachers but they try to solve the problem only if they don't take any risks.

***Keywords:** Sexual Abuse, Teachers, School Administrators*

Giriş

Çocuk istismarı karmaşık nedenleri ve trajik sonuçları olan, tıbbi, hukuki, gelişimsel ve psiko-sosyal kapsamlı, ciddi bir sorundur. Dünya Sağlık Örgütü bir yetişkin tarafından bilerek veya bilmeyerek yapılan ve çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışları, çocuk istismarı olarak tanımlamaktadır (1.İstanbul Çocuk Kurultayı İstanbul Çocuk Raporu.2000 ve Dubowitz 2002; Akt: Kara ve diğerleri 2004).

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair Sözleşme'ye imza atan devletlerin de kabul ettiği üzere, çocukların fiziksel ve duygusal şiddet ya da istismara, ihmale, cinsel taciz dâhil her türlü kötü muameleye karşı korunması şart koşulmaktadır (Oral 2010). Türkiye bu sözleşmeye 14 Eylül 1990'da imza atmış ve bu karar 11 Aralık 1994'te Resmi Gazete'de yayınlanmasının ardından yürürlüğe koymuştur. Böylelikle de bu tarihten itibaren bu konu için çalışma yapmakla mükellef olan ülkeler arasındaki yerini almıştır.

Çocuk istismar ve ihmali konusu, yüzyıllardan beri var olan bir konu olmakla birlikte, konuyla ilgili çalışmaların yapılmaya başlaması oldukça yenidir. Özellikle cinsel istismarın konuşulmaya başlaması, son zamanlarda ortaya çıkan bir konudur (Polat 2007). Ülkemizde az sayıdaki uzmanın yaptığı araştırmalar ise son derece önemlidir. Ancak bu çabalar, halen konunun ciddiyetine dikkat çekmeye yetmemektedir. Konunun bilinirliğinin ise önemli ölçüde, basına yansımış ve çoğu çocuğun lehine sonuçlanana davaların oluşturduğunu söylemek, yanlış olmayacaktır. Çocuk ve erişkin arasındaki temas ve ilişki, o erişkinin veya başka birinin cinsel stimülasyonu için kullanılmışsa, bu, çocuğun cinsel olarak istismarı şeklinde kabul edilir. Cinsel istismar diğer bir çocuk tarafından eğer bu çocuğun diğeri üzerinde belirgin bir gücü veya kontrolü söz konusuysa veya arada bariz bir yaş farkı varsa da gerçekleşebilir (NCCAN 1991, akt: Polat 2007). Cinsel istismar olarak tanımlanan bu durum ancak 19.yyda adli tıp literatürünün oluşmasıyla istismar tanımını almıştır. Çocukların zihinsel gelişimini ne kadar büyük ölçüde etkilediği ise yakın zamanda anlaşılmıştır (Polat 2001).

Cinsel istismar her türlü cinsel içerikli konuşma, şakalaşma, teşhir ve röntgencilik gibi temas içermeyen istismar türlerinden, çocuğun cinsel organlarına dokunma, oral-genital seks, ensest, tecavüz, çocuğu fuhuş ve pornografik materyallerin üretiminde kullanma ve sodomi gibi tüm davranışları ve eylemleri kapsamaktadır. (İHD 2008) Pek çok çeşidi bulunan ve literatürde farklı kategorilerde de başlıklandırılan cinsel istismarın fark edilmesinde daha çok, hekimlerin, adli tıp uzmanlarının, psikologların, emniyet mensuplarının, hukukçuların ve sosyal hizmet uzmanlarının yetkin ve yeterli olmasına öncelik verildiği görülmektedir.

Çocuk cinsel istismarının yaygınlığı ve düzeyinin tespit edilmesinde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi, birçok ülkede bu konuda merkezi bir veri havuzu oluşturulmaması, böyle çalışmaları gerçekleştiren ülkelerin kullandığı ölçütlerin de birbirinden farklı olmasıdır (Gilbert 1997:232). Bu önemli soruna rağmen çocuk cinsel istismarı konusunda en aktif yasal ve örgütsel düzenlemelere sahip olan ABD'ye ilişkin resmi ulusal veriler dahi tek başına çocuk cinsel istismarının yaygınlığını açık biçimde ortaya koymaktadır. Örneğin 1990 ile 2009 yılları arasında kalan yıllar boyunca kötü muamele kurbanı olan çocukların sayısı, 772.000'in altına inmemiş ve her çocuktan en az 1.58'i kötü muamele neticesinde hayatını kaybetmiştir.

Hunter'in 1985'te yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre her yaş grubundan çocuk, istismarın kurbanı olabilirse de ortalama olarak bildirilen yaş aralığı 8-11 yaştır. Diğer araştırmacılar ise 4-9 yaş arası çocukların cinsel istismar için daha büyük risk oluşturduğunu söylemektedirler. Rapor edilen olguların bilinen tüm olguların sadece bir bölümünü oluşturduğu bilinmektedir. NCCAN (Ulusal Çocuk İstismar ve İhmal Merkezi) çocuk kurban sayısını yılda 200.000'den fazla olarak tahmin etmektedir. İngiltere'de bu konuda yapılmış bir istatistik yoktur. NSPCC tarafından bazı olgular bildirilmiştir. Bu kuruluş 1989 yılında 621 çocukta cinsel istismar olgusu ve 14 çocukta ihmal, fiziksel ve cinsel istismar olgusu bildirilmiştir. Bu rakamlar 12 bölgeden alınmış olup bu bölgeler toplam çocuk popülasyonunun %10'unu kapsamaktadır. Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak yılda 6700 çocukta cinsel istismar olgusu saptanmıştır. Bu olguda rapor edilme zamanına göre cinsel istismara uğramış çocukların ortalama yaşı 10 yıl 2 aydır. Cinsel istismara uğrayan çocukların %18'i 5 yaşından küçük ve %80'i kızdır. (Polat 2011)

2002 yılı tarihine kadar yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda dünyada çocukların cinsel istismar oranları sonuçları şöyledir :

- Norveç % 37
- Yeni Zelanda % 36
- Kanada % 32
- İrlanda % 34
- Avustralya % 24
- İngiltere, % 21
- Amerika % 16. (İHD 2008)

Türkiye’de çocuklara ilişkin düzenlemelerin oldukça yakın tarihli olması yanında çocuğa yönelik kötü muamele ve çocuk cinsel istismarına ilişkin gerek kamusal gerekse akademik ilgi de oldukça yenidir. Genel olarak çocuk istismarı, özel olarak ise çocuk cinsel istismarına ilişkin akademik çalışmalar, nadiren gerçekleştirilen çalışmalarken, var olanlar da ağırlıklı olarak alan araştırmasına dayanmayan, konu ile ilgili akademik bilgi veren çalışmalardır (Keser,2011). Keser (2011), bu çalışmaları;

- a) Türkiye’de çocuk cinsel istismarı konusunda ansiklopedik bilgi veren çalışmalara örnek olarak bkz. Cinsel İstismar Egemen (1993), Canat (1994), Yalın ve diğerleri (1995), Polat (1999), Günay ve Eşiyok (2000), Sözen ve diğerleri (2000), Koçkar (2002), Yılmaz (2002), Akdoğan (2005), Alikashifoğlu (2007), Ovayolu ve diğerleri (2007); Akbaş ve Sanberk (2010)
- b) Türkiye’de çocuk cinsel istismarına ilişkin alan araştırmasın dayalı çalışmalara örnek olarak bk. Atamer (1988), Oral ve diğerleri (2001), Güler ve diğerleri (2002), Durmuş (2004), Alikashifoğlu ve diğerleri (2006), Özer ve diğerleri (2007), Ceylan ve diğerleri (2009) şeklinde sıralamıştır.

Ayrıca Türkiye’de çocuk cinsel istismarı konusunda nadiren araştırma gerçekleştirilmesi ve devletin bu konuda ulusal düzeyde resmi istatistikler yayınlamaması, çocuk cinsel istismarının yaygınlık ve düzeyine ilişkin bir tahminde bulunmayı bile zorlaştırmaktadır. Bu konuda yapılmış az sayıdaki araştırmalardan biri de UNİCEF destekli olup 2010 yılında raporu yayımlanmış olan “Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet

Araştırması"dır. Bu araştırmaya göre Türkiye'de yaşayan 7-18 yaşlar arasındaki çocukların yüzde 56'sının fiziksel istismara, yüzde 49'unun duygusal istismara ve yüzde 10'unun cinsel istismara tanık olduğunu, maruz kalınan istismar tiplerinin ise %25 oranında ihmal, %51 oranında duygusal istismar, %43 oranında fiziksel istismar, %3 oranında ise cinsel istismar olduğu belirtilmiştir.

Özellikle de cinsel istismar vakalarının anlaşılmasının diğer türlere göre çok daha zor olduğu düşünüldüğünde, oranın %3'ün çok daha üzerinde olduğunu söylemek, yanlış olmayacaktır. Yapılan araştırmanın 7-18 yaş çocuklarını kapsamı ve bu yaş aralığının da çocuğun okul çağına tekabül ettiği düşünüldüğünde, okulların ve özellikle de öğretmenlerin, çocuğun hem koruyucusu hem de kendini ifade edebilmesi için aracı olması da beklenmelidir. Ancak hekimlerin bile zorlandığı ve kimi zaman iç içe geçmiş başka istismar türleri nedeniyle cinsel istismarı tanıyamadıkları durumların da yaşandığı vakaların olduğu bilinmektedir (Polat 2001).

Eğitimcilerin çocuk istismarı konusundaki bakış açılarını ortaya koyan araştırmaların sayısı hayli azken, sadece cinsel istismar özelinde ise, neredeyse hiç çalışma yapılmamıştır. Bu konuda misal verilebilecek az sayıdaki çalışmalardan biri Sözdüyar'a aittir. Sözdüyar (1989) araştırmasında öğretmenlerin çocuk istismarı ile ilgili tutum ve yaklaşımlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin çocuk istismarı olarak kabul ettikleri davranışlar ve yüzdeleri şöyledir. Duygusal istismar %86, Fiziksel istismar %55, Küçük yaşta çalıştırmak %26, Eğitimsel istismar %22, Fiziksel ihmal %7, Cinsel istismar %7 ve Suça teşvik %7 oranındadır (Polat 2001). Sözdüyar'ın araştırmasından bir yıl önce Zeytinoğlu (1988), çocuk ve çocuk istismarı kavramına yakın olduğu düşünülen bir grup meslek uzmanına ne tür bir davranışın çocuk istismarı sayılabileceğini sormuştur. Sorduğu grup içinde hem psikolog hem doktor hem hukukçu hem sosyal hizmet uzmanı hem de 27'si eğitimci olan 120 kişi ile görüşülmüştür. Bu uzmanlara Türkiye'de çocukların karşılaştıkları hangi davranış ve durumları çocuk istismarı olarak değerlendirdikleri sorulduğunda büyük bir çoğunluğun ilk sırada duygusal istismar kategorisine giren çeşitli davranışlara yer verdikleri görülmüştür. Uzmanların verdiği yanıtlarda ikinci sırayı % 57 ile fiziksel istismar, üçüncü sırayı ise % 52 ile ekonomik istismar almıştır. Dördüncü sırada eğitimsel ihmal, sonra sırasıyla suça teşvik, fiziksel ihmal ve cinsel

istismar yer almıştır. (Zeytinoğlu, 1988; akt: Erol 2007) Sözdüyar ile Zeytinoğlu'nun sonuçları arasındaki benzerlik dikkat çekici olup, yaklaşık aynı döneme rastlayan bu iki araştırmanın, benzer sonuçlara ulaştığı söylenebilir.

Dereobalı ve arkadaşlarının (2013) yapmış olduğu çalışma ise daha yakın tarihli başka bir araştırmadır. Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin çocuk istismarı, ihmali, şiddet ve eğitimcilerin rolüyle ilgili görüşlerini ifade eden bu araştırmanın bizi ilgilendiren tespitleri şöyledir. Eğitimciler çocuk istismarı nedir sorusunu en yüksek (%32.85) cinsel istismar içeren, en düşük olarak da %8.57 ihmal ifadeleri içeren tanımlamalar yaparak açıklamışlardır. En çok kullanılan tanımlamalar incelendiğinde, 20 eğitimci “kötü davranma” ifadesini kullanmıştır. Sonrasında sırasıyla 19 eğitimci “ cinsel taciz”, 19 eğitimci “çocukların fiziksel ve ruhsal olarak acıtılması” ifadelerini kullanmışlardır. Sadece 10 eğitimci istismarın tüm alanlarını içeren bir tanımlama yapmıştır (Dereobalı ve ark, 2013).

Öte yandan Dereobalı ve arkadaşlarına (2013) göre eğitimciler, genel manada şiddet türü davranışlarla karşılaştıklarında nereye başvurmaları gerektiği sorusuna %23,19 ile en çok miktarda Rehberlik Araştırma Merkezleri, %22,83 ile ikinci olarak Adli makamlar, üçüncü olarak ise %12,11 oranında Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna başvuracaklarını söyleyerek yanıt vermişlerdir. Eğitimcilerin sadece %7,96'sı, böyle bir olayla karşılaştığında aileye başvuracağını, %2,42'si ise nereye başvurabileceği konusunda görüşünün olmadığını ifade etmiştir. Eğitimciler önce aile ile görüşüp, sonucuna göre okul müdürlüğü kanalıyla ilçe/il milli eğitim müdürlüklerine, il sosyal hizmetler müdürlüğüne veya adli birimlere bildirebilir ve onlardan yardım alabilirler (Değirmenci, 2006, akt: Dereobalı ve ark, 2013) denilmektedir. Şimdilerde bildirim yapılması açısından ÇİM'e (Çocuk İzlem Merkezleri) başvurulduğu ve bunun hem yaygınlaşmasına hem de bu sistemin yerleşmesine çalışıldığı söylenebilir. Ayrıca, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu çocuk istismarına ilişkin pek çok düzenleme içermesine rağmen sosyal bilimler literatüründe çocuk cinsel istismarı olarak tanımlanan birçok fiil kanun'da farklı başlıklar altında ele alınmıştır (Keser 2011: 16). Ki bu durum çocukla ilgili çalışmalar yapanların, bu konuda bilgi sahibi olabilmemesini, önemli ölçüde zorlaştırmaktadır.

Amaç

Bu çalışma, mesleği gereği aktif olarak derse giren ve bu sayede çocuklarla uzun vakit geçiren öğretmenler ile okul yöneticilerinin, yaşanabilecek olası bir cinsel istismar durumunu nasıl fark edebildiklerini, uygulanması gereken prosedürle ilgili bilgi sahibi olma durumlarını, koruyucu ve önleyici hizmetler için neler yaptıklarını ve bu soruna nasıl baktıklarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu sayede hem konunun önemini vurgulamak hem bu konuda eğitimcilerin durumunu ortaya koymak hem MEB bünyesindeki öğretmen ve okul yöneticilerini çocuk cinsel istismarı konusunda güçlendirmek için yapılabileceklerle ilgili öneriler geliştirilecektir.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Bu araştırma, ilk ve orta okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinin, çocuk cinsel istismarı durumundaki tutum ve davranışlarıyla ilgili görüşlerini değerlendirilmek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul Bahçelievler İlçesi'nde bulunan biri ilkokul diğeri ortaokul olarak hizmet veren iki okulda görev yapan 44 eğitimci, oluşturmuştur. Bunlardan 15 öğretmen ve 2 okul yöneticisi ilkokulda, 23 öğretmen ve 4 okul yöneticisi de ortaokulda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan eğitimcilerimizin görev yaptıkları alanlar ise şöyledir: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Görsel Sanatlar, İngilizce, Matematik, Müzik, Okul Öncesi Eğitimi, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler, Teknoloji ve Tasarım, Türkçe, Halk Oyunları.

Görüşme soruları toplamda 19 sorudan oluşmaktadır. İlk 3 soru, cinsiyet, mezun olunan alan ve mesleki kıdemle ilgili sorulardır. Diğer sorular ise genel anlamda çocuk cinsel istismar kavramından başlayarak eğitimcilerimizin çocuk cinsel istismarına bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Görüşme için öğretmenler ve okul yöneticilerinden randevu alınmıştır. Görüşmeler okulda, öğretmenlerin boş saatlerinde, öğretmenler odası, okul yöneticileri tarafından kullanılmayan odalarda ya da boş dersliklerde yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmen ve okul yöneticilerinden izin alındıktan

sonra ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 20-30 dakika sürmüştür.

Verilerin değerlendirilmesinde, sorulan sorular çerçevesinde öncelikle, her soru için eğitimcilerimizin cevaplarını kapsayan bir anahtar oluşturulmuştur. Bu anahtar da, eğitimcilerimizin yanıtları önce temalara ayrılmış, ardından da yanıtlar gruplandırılmıştır. Birbirine benzeyen söylemler, bir arada değerlendirilerek yorumlar da bu doğrultuda yapılmıştır. Eğitimcilerimizin kiminin çıkan sonuçlar için, farklı nedenler öne sürdükleri görülmüş. Bu farklılıklar da bulgular kısmında yan yana sunulmuştur. Eğitimcilerimizden toplanan veriler, ses kaydına alınmış ve aynen metne dökülmüştür. Bu nedendir ki röportajlardan aldığımız kesitlerin bir kısmında cümle düşüklüklerine ve anlatım bozukluklarına rastlanmaktadır. Elde edilen bilgiler ışığında konu genel manada tartışılarak, eğitimcilerimizin de tespit ettiği eksiklikler üzerinden öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular, sözü edilen 19 soruya verilen yanıtlar temel alınmış ve 7 temaya ayrılarak değerlendirilmiştir. Bu temalar aşağıdaki gibidir:

- Eğitimcilerin çocuk istismarı ve çocuk cinsel istismarı üzerine bilgisi
- Eğitimcilerin fail ve mağdur üzerine bilgisi
- Eğitimcilerin bu konudaki tecrübesi
- Eğitimcilerin cinsel istismar durumundaki müdahalesi
- Eğitimcilerin farklı istismar durumlarına yönelik müdahalesi
- Eğitimcilerin olayların hukuki arka planına ilişkin görüşleri
- Eğitimcilerin, bu durumda bilgi ve destek almayı tercih edecekleri kişi ve kurum

Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan eğitimcilerin önemli bir kısmının, çocuk istismarı kavramını çocuk cinsel istismarı kavramıyla eş anlamlıymış gibi açıkladıkları görülmüştür. Bunun 2 nedeni olabilir. İlki eğitimcilerimizin tüm soruların, cinsel istismar kavramıyla ilgili olacağı beklentisi olabilir. İkincisi ise eğitimcilerimizin basından takip ettiği haberlerin kendilerinde yarattığı öfke nedeniyle 'istismar' kelimesinin bile tek başına 'cinsel istismar' kavramını çağrıştırmasıdır. Sözduyar'ın 1989 yılında yapmış olduğu çalışmada eğitimciler, çocuk istismarı kavramını daha çok

‘duygusal şiddetle’ açıklarken, Ovayolu ve arkadaşlarının 2013 yılında yapmış olduğu çalışmada aynı soruyu eğitimciler, daha çok ‘cinsel istismar’ kavramıyla açıklamayı tercih etmişlerdir. Zeytinoglu (1991) ve Sözdüvar’ın (1989) yapmış oldukları çalışma sonuçlarının benzer çıkması, durumun toplumsal açıdan benzer algılandığını düşündürmektedir. Öte yandan bizim yaptığımız çalışmada ise Ovayolu ve arkadaşlarını destekler tarzda bir sonuca ulaşılmıştır. Bu 4 çalışmanın arasındaki zaman aralıklarının, yaşanan toplumsal değişimi de gözler önüne serdiği söylenebilir.

Eğitimcilerimizin, çocuk cinsel istismarı alanında büyük bir bilgi eksikliği olduğu ve mağdur olan çocuğu tanımaya dair çok az şey bildiği görülmüştür. Hatta eğitimcilerimizin mağdur olan çocuğu tanımaya dair ifade ettikleri bilgiler bir araya getirildiğinde, ancak hepsi bir araya getirildiğinde bu konuda bilinmesi gerekenlerle ilgili ihtiyaç duyulabilecek bilgiye sahip olabildiği söylenebilir. Eğitimcilerimizin sahip olduğu bilginin önemli bir kısmını medya aracılığıyla edindiği ve bu bilgiler aracılığıyla mağdur ile fail üzerine konuşabildikleri görülmektedir. Ancak eğitimcilerimizin meslekleri gereği, öğrenme kavramını iyi biliyor olmaları nedeniyle, belirtilerden bir sorun olabileceği üzerine yordama yapabildikleri görülmüştür. Öte yandan çocukla kurulan güven ilişkisinin, eğitimcinin çocuğun yaşadığı bu tür bir olumsuzlukta, kısa zamanda durumdan haberdar olunmasını kolaylaştıracağı ifade edilen başka bir tespittir.

Eğitimcilerimizin önemli bir kısmı faillerin toplumdaki uzaklaştırılması gerektiğini, küçük bir kısmı ise, sistemin sadece ceza verdiğini ama ıslah etmeye yetmediğini söylemiştir. Özellikle de çocuğun aleyhine sonuçlanan davalar sebep gösterilerek eğitimcilerimizin önemli bir kısmı, yasal sisteme güvenmediklerini ve mağdurun korunmadığını ifade etmiştir. Eğitimcilerimizin bu konuda en çok verdikleri örnek, kadın cinayetleri ve kadına yönelik şiddet haberleridir.

Eğitimcilerimizin önemli bir kısmı, çocuk cinsel istismar durumuyla karşılaştıklarında ne yapmaları gerektiğini bilmediklerini söylemiş, bir kısmı ise bilememe nedenleri için ‘daha önce hiç başıma gelmedi’ demiştir. Bilmediğini söylediği halde eğitimcilerimizin çoğunun, yapılması gerekenlerle ilgili varsayımlarda bulunduğu görülmüştür. Eğitimcilerimizden biri Kamu Personeli Seçme Sınavı’na hazırlanırken

okulda acil bir durumla karşılaştığında ne yapması gerektiğini öğrendiğini, bu bilgiyle lisans eğitimi sırasında karşılaşmadığını söylemiştir. Eğitimcilerimizin tamamı ise bu konuda sadece kendilerinin değil tüm eğitimcilere Hizmet İçi Eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiş ve böyle bir konuda verilecek bir Hizmet İçi Eğitime isteyerek katılacaklarını belirtmiştir.

Eğitimcilerimizin tamamı, çocuğun yaşayacağı bu tür bir mağduriyete kayıtsız kalamayacağını ve yaklaşık yarısı şikâyet etmekte tereddüt etmeyeceğini söylemiştir. Yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ü ise tereddüt edeceğini, $\frac{1}{10}$ 'u ise destek görürse şikâyet edeceğini söylemiştir. Eğitimcilerdeki en büyük tereddüt kaynağının ise özellikle de ensest durumunda ortaya çıktığı görülmüştür. Bu istismar türünün pek çok eğitimci için kırmızı çizgi olarak algılandığı söylenebilir. Kimi zaman çocuğun ailesinden görülebilecek olumsuzlukların, eğitimcinin hem kendini hem de ailesini etkileyebilme ihtimali, suçun bildirim yapılmasına engel olan bir durum olarak karşımıza çıkmıştır. Öte yandan eğitimcilerimizin şikâyet eden kişinin gizli kalamayacağına dair çekinceleri de, bu konuda bildirim yapma tercihlerini önemli ölçüde değiştirmiştir. Özellikle de okul yöneticilerinin, görev yaptıkları okulun adının bu tür bir olayla anılmaması için olayları kimselere duyurmadan kendi içinde çözdükleri ve bildirim yapılmasını engelledikleri, eğitimcilerimizin bir kısmı tarafından ifade edilen bir başka sonuçtur. Bu tercihin nedeni ise hem çocuğu hem ailesini hem de kurumu çevresel etkenlerden korumak düşüncesinin ağır bastığı söylenebilir. Yasal olarak bildirim yapma yükümlülüğü olduğunu ifade eden, yani bunu bilen eğitimci sayısı ise 44 kişide, sadece 4 kişidir.

Eğitimcilerimizin Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na (SHÇEK) neredeyse hiç güvenmedikleri görülmüştür. Bu güvensizliğin, bir dönem basına yansıyan olumsuz haberlerin kurumla özdeşleşmiş olmasının yanı sıra, o tür kurumlarda yakınları çalışan eğitimcilerimizin duyduklarının da, etkili olduğu söylenebilir. Neredeyse hiç güvenilmemesine rağmen, çocuğun acilen aileden alınmasını gerektiren ensest durumunda, yardım isteyebilmek için akla ilk gelen kurum SHÇEK'tir. Bu çelişkinin nedenini ise eğitimcilerimiz SHÇEK'i, "kötünün iyisi" olarak değerlendirmişlerdir. Bazı eğitimcilerimiz ise, çocuk o aile içinde ne kadar hırpanalanırsa hırpalansın, en kötü ailenin bile SHÇEK'ten daha iyi bakacağını ifade

etmiştir. Bu sonuç, Dereobalı ve ark (2013) yaptığı çalışmada Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na başvuracağını söyleyen eğitimcilerin %12.11'lik oranından önemli ölçüde farklılık göstermektedir. Çocuk Koruma Sistemi'ni kuranlar, okullarda bu yapının rehber öğretmenler aracılığıyla yürütülebileceğini öngörmüş olsalar da, vakanın rehber öğretmene taşınması gereken bir alt basamak daha vardır ki o da derse giren öğretmenlerdir. Yaptığımız araştırma göstermiştir ki derse giren öğretmenler, bu tür bir durumu ayırt edebilecek herhangi bir bilgi donatılmadıkları gibi, kendilerinden yasal olarak yetkililere bildirmeleri gerektiğinden de habersizlerdir. Okulda gerçekleşen bir cinsel istismar durumunda genelde rehber öğretmen, ilk danışılacak kişi olarak söylene de çözümü psikolog, psikiyatr gibi uzmanlarda arayacağını söyleyen eğitimcilerimizin sayısı da az değildir. Eğitimcilerimiz içinde, özellikle de öğrencisinin ensest gibi bir durumla karşı karşıya kaldığını öğrenen öğretmen, okul içindeki sistemleri bir bakıma yok sayarak çareyi yine psikolog ve psikiyatr gibi uzmanlara danışmakta arayacağını ifade etmiştir. Öğretmenlerimizin çoğu tarafından okul, sadece eğitim yapılan yer olarak algılanmakta olup, çocuk cinsel istismarı gibi tehlike oluşturan özel durumlarda okulun herhangi bir müdahalesinin olamayacağı düşünülmektedir. Öğretmen kendini çocuğa karşı sorumlu hissetmekte ve onun sorununu çözebilmek için çoğu okul dışı olan sistemlere başvurmaktadır. Bu nedenle de okul içindeki tecrübeli öğretmenlere danışma oranı, özellikle de ensest durumunda, artmaktadır.

Çocuk cinsel istismarı alanında lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığını söyleyen eğitimcimiz sadece 1 kişidir. Oysaki kendisi ile aynı eğitimi alıp okulunu derece ile bitiren bir başka eğitimcimiz ise lisans eğitimi sırasında özel olarak bu konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını ifade ederek, lisans eğitiminin ardından, kendini yetiştirmeye çalıştığını ifade etmiştir. Bir başka eğitimcimiz, bu konuda iki günlük bir Hizmet İçi Eğitim aldığını ancak aldığı eğitimin son derece niteliksiz olduğunu söylemiştir. Hizmetiçi eğitime katılan bu eğitimcimizin verdiği yanıtların, konuyla ilgili bilgi sahibi olmadığını söyleyen eğitimcilerimizin verdiği yanıtlardan hiçbir farkı yoktur. Bu durum da eğitimcimizin katıldığını söylediği Hizmetiçi Eğitimin, verimsizliğini ortaya koymuştur. Eğitimcimiz eğitimin verimsiz olma nedenini konunun alanının uzmanınca verilmemesi, konu anlatımının teorik bilgiden ibaret olmasını ve örnek olay

incelemelerinin yapılmaması olarak ifade etmiştir. Çocuk cinsel istismarı konusunda literatür bilgisine sahip olduğunu ifade eden eğitimci sayımız 44’de sadece 2 kişidir.

Çocuklara cinsel eğitim verilmesi gerektiğini söyleyen eğitimci sayımız hayli fazla olmasına rağmen, bunu vazifeleri olmamasına rağmen yapmaya çalıştığını söyleyen 2 eğitimcimiz olmuştur. Cinsel eğitimin ailede verilmesi gerektiğini söyleyen pek çok eğitimcimiz olmasına rağmen, eğitimcilerimiz velilerinin o kapasitede olmadığını da sözlerine eklemiştir.

Okul yöneticilerinin ve rehber öğretmenlerin yasal mevzuata büyük bir farkla diğer öğretmenlerden daha hâkim oldukları açıkça görülmektedir. Okul yöneticilerinde ise, yöneticilik alanında kıdem arttıkça, ilgili prosedürle ilgili bilginin de arttığı açıkça gözlenmiştir. Bu nedenle çocuk cinsel istismarı konusunda rehber öğretmenlerin, okul yöneticilerinin bir kısmından daha yetkin oldukları görülmektedir. Lakin görüşme yaptığımız rehber öğretmenler ise, çoğu rehber öğretmenin bu konuda donanımsız olduğunu söyledikleri görülmüştür. Ayrıca rehber öğretmenler, bildirim yapıp yapmama konusunda okul yöneticilerinin kişisel tavırlarının son derece etkili olduğunu ve çoğunlukla da bu durumun, rehber öğretmenlerin elini kolunu bağladığını sözlerine eklemiştir.

Dağlı (2013) gibi OToole ve diğerleri de (1999) öğretmenlerin çocukların davranışlarındaki farklılığı çok daha iyi fark edebildiklerini ifade etmiştir. Bunun nedenlerinden birini Şahin ve Beyazova (2001), öğretmenlerin aynı yaştaki çocuklar arasındaki farklılığı kıyaslama imkânına sahip olduklarını ifade etmiştir. Araştırmamızdaki en dikkat çeken kısımlardan biri eğitimcilerin konuyla ilgili belli bir birikime sahip olmamalarına rağmen, öğrenme kavramını iyi biliyor olmaları nedeniyle, çocuktaki olası değişiklikleri yakalayabilmeleridir. Son derece önemli olan bu detay, eğitimcilerimizin yine de bu konuda donanımsız oldukları düşüncesinden kurtarmaya yetmemiştir. Neredeyse tamamına yakını bu eksikliklerinin, MEB tarafından düzenlenecek Hizmet İçi Eğitimlerle çözümlenebileceğini ifade etmiştir. MEB’in daha öncesinde verdiği Hizmet İçi Eğitimlerin niteliğiyle ilgili yığınlıklarını da dile getiren eğitimcilerimiz, hep aynı türden konuların seçildiğini, alanın ihtiyaçlarının doğru analiz

edilemediğini, eğitimi veren kişilerin çoğunlukla uzman olmadığını, sunum yöntemi olarak genel olarak düz anlatım ve slayttan okuma şeklindeki yöntemlerle yapılan sunumların eğitimcilerde bezginlik yarattığını, bunun da Hizmet İçi Eğitimlere karşı büyük bir direnç oluşturduğunu söylemişlerdir. Yıllardır farkında olunan ancak değiştirilmeyen bu olumsuzlukların, eğitimcilerde Hizmet İçi Eğitimlere dair büyük bir önyargı oluşturmuş olmasına rağmen, “Çocuk Cinsel İstismarı” konusunda verilecek bir eğitime, ihtiyaç duydukları için, kesinlikle başvuracaklarını söylemişlerdir. Bu sayede kendilerinin hem öğrencilerini hem çocuğu olan eğitimcilerimizin çocuklarını hem de yakınlarını koruyabilme konusunda, güç kazanacaklarını ifade etmişlerdir. Zira Tower (2003) da öğretmenlerin bu konuda aktif rol alarak toplumsal anlamdaki rollerinin büyük bir etki yaratacağına vurgu yapmıştır.

Eğitimcilerimizin çoğunluğu, mağdur olan çocuğu korumaya yönelik olarak hazırlanmış yasal sistemleri bilmediklerini söylemiş, bir kısmı ise bu konuda hazırlanmış olan herhangi bir kanunun olmadığını söylemiştir. Sadece 1/5’i Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Anayasa gibi somut bir koruyucu sistemin adını söylemiştir. Oysa ki Çocuk Hakları Sözleşmesi kavramı, çocukların ders kitaplarında bile olduğundan çocuğa dair en çok zikredilen sistemdir. Anayasa ise genel insan hakları kavramını içerdiğinden, hemen her gün haberlere konu edilen bir başka koruyucu sistemdir. Eğitimcilerimizin ¼’ü ise var olan koruyucu sistemin yetersiz olduğuna vurgu yaparak sistem mağduru insanların haberleriyle ilgili örnekler vermişlerdir. Bu konuda en çok zikredilen Çocuk İstismar Davası, N.Ç.’ye aittir. Diğer taraftan kadına yönelik şiddet haberleri de, sistemin yetersizliğine yönelik olarak verilen bir diğer örnek olmuştur.

Eğitimcilerimizin neredeyse tamamı, çocuk cinsel istismarı durumuyla karşılaştığında, %93,18’i, birincil olarak okul dışındaki sistemlerden yardım alacaklarını söylemiştir. Bu konuda en güvenilen kişilerin önce psikolog, psikiyatir ve pedagoglar, sonrasında polis ve sosyal hizmetler uzmanları olduğu tespit edilmiştir. Rehber öğretmenler ise, birincil alanda en son danışılacak kişi olarak söylenmiştir. Oysa ki Çocuk Koruma Sistemi’nce sistemin okuldaki yegane temsilcisi Rehber Öğretmenler olarak kabul edilmiş olmasına rağmen, araştırmayı yaptığımız grubun bu konuda aksi fikirde olduğu görülmüştür. Rehber Öğretmenlerin bu

konudaki görev tanımlarının eğitimcilerin çoğu tarafından bilinmiyor olması yanında, Rehber Öğretmenlerin yeterliliğine de güvenilmemesi bu konuda başka uzman arayışını artırmaktadır. Eğitimcilerimizin bir kısmı ise psikolog, psikiyatr ve pedagog gibi uzmanlara erişmenin çok zor olduğunu ifade etmiştir. Eğitimcilerimizin ikincil olarak başvurulacakları kişiler arasında ise, en yüksek oranın rehber öğretmenlere ait olduğu, ardından okul yöneticilerinin geldiği ve son olarak da deneyimli öğretmenlerden destek istenebileceği tespit edilmiştir. Bu tespitlerden yola çıkarak çocuk cinsel istismarı durumuyla karşılaşan eğitimcilerimizin, okulun dışındaki uzmanlara, okulun içindeki yetkililerden daha çok güvendikleri sonucunu çıkarabiliriz. Bunun nedeni olarak konunun özel uzmanlık alanı gerektirmesi nedeniyle çocuğu, ona çare olabilecek en yetkin kişi/kişilere hızlıca ulaştırılmasının istenmesi, söylenebilir. Öte yandan eğitimcilerin, çocuk cinsel istismarı konusunda okul içi sistemlerde gizlilik esasının yeterince sağlanamayacağı ihtimali, durumun süistimale açık olması nedeniyle güveni azaltmaktadır. Ayrıca okul içindeki yetkililerin yeterliliğine inanılmaması ve okulun işlevinin sadece eğitim öğretim veren kurum olarak görülmesi de sebepler arasındadır.

Eğitimcilerimizin önemli bir kısmı bu konudaki bilgi eksikliğini internetten karşılamaya çalışacağını söylerken, akabinde psikolog, psikiyatr, pedagog ve alanın uzmanı akademisyenler, sonrasında da verilecek eğitimlerin etkili olacağını söylemişlerdir. Rehber öğretmenler, bu soruda en son başvurulacak kişiler olarak söylenmiştir.

Bütün sonuçlar dikkate alındığında rehber öğretmenler dışındaki hemen hiçbir eğitimcinin cinsel istismara uğrayan çocuğu hem fark edebilme hem uygulanması gereken prosedür konularında yeterli bilgiye sahip olmadığı, özellikle de ensest durumuyla mücadele etmeyi göze alamadıkları, bu konunun çözümünde yasalara ve devlet kurumlarına yeterince güvenmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik branşları arasında çocuğun gelişimi ve ona yaklaşım konusundaki en büyük farkı okul öncesi öğretmenlerinin yarattıkları söylenebilir. Bunun sebebini tüm branşlardan çok daha fazla miktarda çocuk gelişimi dersi almaları ile açıklamak mümkündür. Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmı olaya nasıl yaklaşması gerektiği konusunda tereddütlü ve tedirgin olsalar da çocuğu sahiplenmekten kaynaklı olarak onunla iletişim kurmakta

zorlanmayacaklarına inanmaktadırlar. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin rehber öğretmene daha az başvurmayı tercih ettikleri, bunun nedeni ise kendi işlerini kendilerinin çözmeye dair geliştirmiş oldukları alışkanlıkla da açıklamak mümkündür. Branş öğretmenlerinin yarıya yakını ise bu tür durumlarla karşılaştıklarında en büyük desteği rehber öğretmenden alacaklarını ifade etmişlerdir. Branş öğretmenlerin bu tercihinde yatan neden ise, rehber öğretmenle daha fazla paylaşımda bulunmaları ve müfredatı yetiştirme kaygısıyla sınıf içinde yaşanan davranış sorunlarının daha sık rehber öğretmene iletilmesi olarak açıklamak mümkündür. Okul yöneticilerinin ise mesleki kıdemine bağlı olarak konuya dair yasal mevzuatla ilgili bilgisinin arttığı ve kimi zaman kurumlarını kimi zaman ise çocuk ve ailesini korumak için bildirim yapmayı tercih etmeyebilecekleri tespit edilmiştir.

Öneriler

Çocuk Cinsel İstismarı konusunda hem eğitimcileri hem çocuğu hem de ailesini güçlendirmek, çok büyük ve değerli bir adımdır. Bu nedenle araştırmamızdan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- MEB'in 2011 yılında ADEY ile yürütmeye başladığı ve ömrü 4 ay süren bu proje, erken müdahale konusuna vurgu yaparak Çocuk Cinsel İstismar kavramına da ulusal ölçekte vurgu yapmıştır. Projenin mahkeme kararıyla iptal edilmesinin ardından Çocuk Koruma Sistemi içinde hayati öneme sahip olan bu halka, halen eksik durumdadır. Bu halkanın tamamlanması hem cinsel istismar için risk taşıyan hem de cinsel istismara uğramış olan çocukların kısa sürede fark edilebilmesini sağlayabileceği gibi, eğitimcilerin de bu konudaki farkındalığının geliştirilmesine katkı sunabilir.
- MEB, hem yıl içindeki Hizmet İçi Eğitimlerde hem de Haziran ve Eylül ayları içinde gerçekleştirilen seminer çalışmalarında, eğitimcileri bu konuda bilinçlendirmek için hem yüz yüze hem de Uzaktan Eğitim Sistemi EBA ile eğitimcilerin bu konudaki eksiklerini tamamlayabilmek için çalışmalar yürütebilir.
- Okullardaki rehber öğretmen sayıları artırılabilir. Böylelikle halen 2000-2500 öğrencinin eğitim gördüğü okullarda 1 tane rehber öğretmenin görev yapıyor olduğu okullar varken, Rehber Öğretmen sayısının artması, bu öğretmenlerin olası projelerde görevlendirilmesi halinde okulları rehber öğretmensiz bırakmayacaktır.

- Sosyal Hizmet Uzmanlarının okullarda istihdamının sağlanarak, Çocuk Koruma Sistemi içinde çocuğun da, öğretmenin de elinin güçlendirilmesi sağlanabilir.
- İhtiyaç gerekçe gösterilerek rehber öğretmen branşı dışında çok sayıda sosyoloji ve felsefe mezunu kişiye, okullarda rehber öğretmen olarak çalışma imkânı verilmiştir. Alan mezunlarının bile kimi zaman yetersiz eğitildiklerini itiraf ettikleri böylesi durumlarda, alan dışından gelenlerin yetersiz kalacağı açıktır. Bunun telafisi için, çok daha düzenli, yoğun ve nitelikli hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
- Müfredatta, okul öncesi eğitimden itibaren çocuk koruma alanına hizmet eden ve çocuklarda bu konuda farkındalık yaratmayı hedefleyen kazanımlar eklenerek bu konu, çocuğun yaşına göre tekrarlı ama basamak basamak ders kitaplarına taşınabilir. Pedagoglar ve alanın uzmanlarıyla birlikte hazırlanacak olan bu içerikle çocuklara kendilerini nasıl koruyabileceği öğretilir. Böylelikle öğretmenin bu alanda yeterli olup olmadığına bakılmaksızın ders kitaplarına taşınacak olan bilgilerle çocuğa devlet eliyle ve daha az maliyetle, bir farkındalık eğitimi verilebilir. Bu sayede hem çocuk hem de çocuğun ailesine, ders kitapları yoluyla ulaşıp sorunun çözümü için, yaratılacak olan farkındalık eğitiminin etki alanı büyütülebilir.
- Rehberlik planlarında rehber öğretmenlerce verilen mahremiyet konusunun, sınıf rehber öğretmenlerince de işlenmesi sağlanabilir. Böylelikle rehber öğretmenin olmadığı veya derslere girme fırsatının olamadığı okullardaki öğrenciler, bu bilgiden mahrum kalması önlenilecektir. Böylelikle rehber öğretmenlerin, konuyu derinleştirebilmeleri için daha ileri düzeydeki çalışmalarını gerçekleştirmesi görevi verilebilir.
- Öğretmenleri, çocuğu koruyan sistemlerden haberdar etmek ve müfredatta nasıl ki çocuk haklarına dair kazanım bulunmakta ise, çocuk koruma sisteminin bileşenlerine dair de kazanımların da eklenebilmesi sağlanabilir. Bu yolla hem çocuğun hem de öğretmenin bilgi düzeyi artırılabilir.
- Çocuk Cinsel İstismarı konusunda eğitim alan eğitimci sayısı azınlıktadır. Ancak eğitim alan azınlığın, nitelik olarak eğitim almayan çoğunluktan bir farkının olması için, verilen Hizmet İçi Eğitimlerin nitelik sorunu, alanın uzmanlarınca çözümlenmeli ve MEB bu konuda alanın uzmanlarıyla ortak çalışmalar yapılmalıdır.

- Çocuk koruma sistemi içinde rehber öğretmenlerin özellikle de uygulamadaki iş yüklerinin çokluğu, cinsel istismar gibi son derece nazik ve kolay kolay belirti vermeyen bir olgu kendisine gelmediği veya dikkatini çeken bir başka kişi tarafından özel olarak bilgilendirilmediği sürece, fark edilemeyecektir. Rehber öğretmenin bu konuda elini güçlendirmek için, hem her çocuğun hem de aktif olarak derse giren her öğretmenin, farkındalık eğitimi almalarına önem verilebilir.
- Okullarda çocuk koruma sisteminin bir parçası olarak ayrı bir komisyon oluşturulmalıdır. Bu komisyonlarda hem rehber öğretmenin, hemen her sınıftan seçilmiş öğrencilerin, her zümreden istekli öğretmenlerin, okul yöneticileri ve okul aile birliği üyesi olan veliler ile istekli sınıf annelerinin bir araya gelerek, bir nevi kulüp çalışmaları gibi aylık çalışmalar yürütülebilmesi sağlanabilir. Alanın uzmanlarından belki de sanal olarak alınabilecek olan eğitimler sayesinde okulda farkındalık sahibi olan zümrelerin sayısı artacaktır. Böylece hem risk altında olsun olmasın çocukların kendilerini nasıl koruyabilecekleri konusunda farkındalıkları artırılırken hem de cinsel istismara maruz kalmış mağdur çocukların ne yapmaları ve kimlerden yardım alınabileceği konusu direkt olarak öğretilen olacaktır. Böylece okulda bu konuda destek verecek kişi sayısı artacak ve tek başına rehber öğretmenin gözünden rahatlıkla kaçırabileceği herhangi bir çocuğun, daha büyük bir ekiple fark edilme ihtimali artacaktır.
- Okullardaki rehber öğretmenlerin elini güçlendirmek için, istekli olan sınıf ve branş öğretmenlerine, her yıl çocuk istismarını önleme gibi konularda sertifikalı eğitimler verilebilir. Bu sertifikayı alan öğretmenlerin ise, bu alanda çalışmak ve uzmanlaşma imkanı verilmesi suretiyle teşvik edilmesi sağlanabilir. MEB'in, ilgili STK'larla bu alanlarda projeler üreterek, bu öğretmenleri, bu projelerde görevlendirmesiyle onların da donanımlarını artırılması hedeflenebilir.
- Gerek ilgili bakanlıkların gerekse bu alanda çalışan STK'lar tarafından hazırlanacak olan kamu spotlarıyla, toplumun bilgilendirilmesi sağlanabilir. Zira bu konuda önemli bir açık olduğu görülmektedir.
- Çocukların çocuk cinsel istismarı konusunda farkındalığını artırabilmek için yazılmış olan çocuk kitapları alanında, çok önemli bir eksiklik vardır. Konuya eğilen çoğu psikiyatrist olan kişilerce

az sayıda yazılmış olan kitapların, çocuğun yaş seviyesine hitap edemediği ve kuru bir anlatıma sahip olduğu ve çocuğa sadece bilgi yığmaya çalıştığı görülmektedir. Çoğu çeviri olan bu eserlerin kiminde, kaleme alan yazarın hedef kitlenin kim olduğunu karıştırdığı bile görülmektedir. Alana yönelik olarak verilecek eserlerin çocuk edebiyatı yazarlarının kaleminden çıkması, konunun da eserlerin değerini artıracakları öngörülmektedir.

- Piyasada bulunan ve çocuklara cinsel eğitim ile mahremiyet eğitimi vermeyi amaçlayan çocuk kitaplarının bir kısmının görselleri, o yaş çocuğunu bilgilendirmekten öte, teşhircilik sayılabilecek kadar zarar vericidir. Bu kitapların ilgili otoriteler tarafından yeniden değerlendirilmesi son derece önemlidir.
- Çocuk dergileri, çocuklara ulaşmanın bir başka aracıdır. Bu nedenle de çocuk dergilerinde çocuk koruma alanıyla ilgili bölümlerin olması, hiç değilse bu tür dergileri alan çocuklarda bir farkındalık yaratabilir.
- Okul öncesi, ilk ve ortaöğretimin her kademesi için müfredata eklenecek yeni kazanımlar ve ders kitaplarına eklenecek olan bölümlerle, bu konuyla ilgili farkındalık eğitimlerinin, temelleri atılabilir. Ders kitaplarının zaten hemen her yıl yeniden basılıyor oluşu ise, maliyet için büyük bir külfet getirmeyecek olup hem öğrenciye hem de öğretmene kısa yoldan ulaşabilmeyi sağlayabilir.
- İlgili bakanlıklar ve sivil toplum örgütleri tarafından Çocuk Cinsel İstismarı'na yönelik olarak hazırlanacak farkındalık videoları, çizgi filmler vb. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı'na (EBA) yüklenerek, internet erişiminin sağlanabildiği hemen her yerde hem öğrenciye hem de öğretmene ücretsiz olarak ulaştırılabilir.
- UNİCEF'in desteğiyle başlatılan "Çocuklar İçin Adalet" isimli projeye MEB'in yeterince destek vermesi ve Çocuk Koruma Sistemi içinde çocukları da ailelerini de eğitimcileri de güçlendirebilir.
- Özellikle de annelerin eğitimi için Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı ortak bir çalışma yürüterek, her okuldaki veliye ulaşılacak bir eğitim programının hazırlanmasını sağlayabilir.

- Çocuk cinsel istismarı konusunda farkındalık yaratacak afişler hazırlanarak başta okullar olmak üzere çocukların ziyaret ettikleri tüm kurumlara ve görebilecekleri bilboardlara asılabilir.
- Hukuki alanda yaşanan sorunların giderilebilmesi için alanın uzmanları tarafından derli toplu ve hiçbir boşluk bırakmayacak nitelikte bir “Çocuk Yasası” çıkartılarak hukukun üstünlüğüne hiçbir gücün etki etmemesi sağlanabilir.
- Hukuki alanda geçmişte mağdurun aleyhine sonuçlanan davalarla ilgili kararlar yeniden gözden geçirilerek, mağdurun mağduriyetini giderici kararlar alınabilir. Öte yandan yıllardır süren cinsel istismar davaları zaman aşımına uğramadan sonuçlanmalı, bu konuda halkın gözünde oluşan yasalara karşı güvensizlik algısı, güven telkin eden sonuçlarla onarılmaya çalışılabilir.
- Çocuk cinsel istismarı konusunda yapılacak olan çalışmalarda, sadece rehber öğretmenlerden değil, istekli olup aktif olarak derse giren öğretmenlerden de destek alınabilir. Böylelikle çocuktaki esas değişimi ve sorunu görerek onu ilgili yerlere taşıyabilecek olan esas kesim derse giren öğretmen olduğu gerçeği unutulmamış olabilir.
- Eğitimcilerimizin çocuk hukuku konusundaki eksiğinin giderilmesiyle, hukuki işleyişle ilgili bilgi birikiminin artırması sağlanabilir.
- Çocuk Polisi’ne duyulan güvensizliğin giderilmesi için hem yasal hem de pedagojik olarak çalışmalar yapılabilir.
- Eğitim fakültesi ders müfredatının, sadece öğretime odaklanması yerine, eğitimciyi toplumun ve dünyanın değişen ihtiyaçlarına göre daha iyi hazırlayabilmesi için müfredatın, her yıl gözden geçirilerek en çok dört yılda bir, yeniden düzenlenmesi sağlanabilir.
- Eğitim fakültelerinin tüm bölümleriyle Pedagojik Formasyon eğitimlerine, Çocuk İstismarı ve İhmali ile Çocuk Koruma Sistemi üzerine bir ders olarak konulabilir.
- Eğitim Fakültelerindeki formasyon derslerine Çocuk Koruma Sistemi’nin bileşenleri olan çocuğun karşılaşabileceği tehlikeler, bunların nasıl anlaşılacağı, çocuğun bunlardan nasıl korunabileceği, çocuk hukuku türü dersler konularak, öğretmen adaylarının bu konudaki bilgisinin ve farkındalığının artırılması sağlanabilir. Böylelikle öğretmen de zor durumlarla mücadele etme cesaretini kazanacağı bilgileri, alana girmeden önce almaya başlayabilir.

- Küresel ölçekli değişiklikler de dikkate alınarak toplumsal değişikliklere ve ihtiyaçlara uygun olarak MEB'in, Hizmet İçi Eğitimlerini her yıl yenilemesi ve bu konuda farklı kurum ve kuruluşlarla çalışması son derece önemlidir. Hazırlanan bu eğitimlerinin videolarının ise MEB'in web sayfasından erişilebilir oluşu, ihtiyacı olan kişinin ihtiyaç duyduğu eğitimi istediği zamanda erişimini sağlayacaktır. Böylelikle Eğitim Fakültelerinin eksik kaldığı herhangi birşey varsa, alanda eğitimle bu eksik tamamlanabilir.
- Kamu spotları ile halkın tümüne yönelik olarak çocuk istismarına yönelik bilgilendirme çalışması yürütülebilir.
- Çocuklara yönelik olarak hazırlanmış billboardlarla, Çocuk Koruma Sisteminde kimlerden ve nasıl destek alabilecekleri çocuk, aile ve eğitimcilere aktarılabilir.
- Çizgi filmler ve çocuklara yönelik olarak hazırlanmış yapımlarla beden mahremiyeti çocuklara anlatılabilir.
- Bu alanda yapılmış az sayıda animasyon çizgi film bulunmakta olup, dilimize kazandırılanların sayısı çok sınırlıdır. Bu nedenle var olanların Türkçe seslendirilmesi sağlanarak bu alanda çocuklara izletilebilecek ya da çocuklarla izlenebilecek yeni yapımlar kazandırılabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Akbaş, T. ve Sanberk, İ (2011) Çocuklara Yönelik Cinsel Taciz ve Koruyucu Eğitim Karahan Kitabevi, Adana.
- [2] Akyüz, Yahya. (2002).17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları (Genel Özellikler ve Doğrultular). Türk Tarih Kurumu. Ankara.
- [3] Avrupa Konseyi. Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse, [Erişim Tarihi: 30 Eylül 2013];
<http://www.conventions.coe.int/Treaty/Commun/ChercheSig.asp?NT=201&CM=8&DF=30/01/2013&CL=ENG>.
- [4] Bilge, Olcay Bağcı. Çocuk Haklarının Dünyada ve Türkiye'de Gelişme Süreci - <http://www.gencbaro.org/makale/av-olcay->

bagci-bilge-cocuk-hukuku-uzmani-cocuk-haklarinin-dunyada-ve-turkiye%E2%80%99de-gelisim-sureci.html

Erişim Tarihi: 20.10.2014

- [5] Bozbeyoğlu- Çavlin A, Nüfusbilim Derneği ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu UNFPA. Türkiye’de Ensest Sorununu Anlamak, Ankara, 2009.
- [6] Can, Cahit. (2002).Toplumsal İnsanın Evrensel Doğası ve Cinsel Suçlar, Seçkin Yayınları,
- [7] Cömert, Melike ve Özgül, Dilek.(2013).MEB Uzaktan Eğitimlerinin, 21.yyın Öğretmenlerinin İstek ve İhtiyaçlarını Karşılama Biçimi Üzerine Bir Değerlendirme. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitapçığı. İstanbul.
- [8] Çelik, Cemil. (2005) Çocuk Kavramı ve Medeni Hukuk Açısından Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi, Sayı 36. E Akademi, Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimler Aylık İnternet Dergisi. <http://www.e-akademi.org/incele.asp?konu=%C7OCUK%20KAVRAMI%20VE%20%20MED%20EN%DD%20H%20UKUK%20A%20ISINDAN%20%20C7OCUK%20HAKLAR%20ININ%20TAR%DDH%DD%20GEL%DD%DE%DDM%DD&kimlik=-1854485512&url=makaleler/ccelik-1.htm>
Erişim Tarihi: 12.07.2014
- [9] Çelik, Cemil. (2005). Çocuk Kavramı ve Medeni Hukuk Açısından Çocuk Haklarının Tarihi Gelişimi. Hukuk, Ekonomi ve Siyasal Bilimleri Aylık İnternet Dergisi, E-akademi. Şubat 2005, Sayı:36 Erişim Tarihi: 07.06.2014
- [10] Çocuk ve Ergene Yönelik Şiddetin Önlenmesi Sempozyum Kitapçığı, 15-16 Mayıs 2006, AEM Kitap
- [11] Çocuk İhmal ve İstismarını Önleme Öğretmenler ve Aileler İçin Eğitim Kılavuzu,(2008) İnsan Hakları Derneği, Berkay Ofset- Ankara,

- [12] Çocuk Adalet Sistemi Sorun Tespit Raporu. Çocuk Hakları Alanında Çalışan Avukatlar Ağı ÇAÇAv. Mart 2015
- [13] Dağlı, Figen Şahin.(3 Kasım 2013). Bu tez çalışması için verdiği röportajı.
- [14] Dereobalı, Nilay., Karadağ, Sevinç Çırak. ve Sönmez, Sibel. (2013). Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı, İhmali, Şiddet Ve Eğitimcilerin Rolü Konusundaki Görüşleri. Ege Eğitim Dergisi 2013 (14) 1: 50–66
- [15] Efendioğlu, Akın., Berkant, Hasan Güner. ve Arslantaş Ömer. (2010) John Dewey’in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. Mayıs 2010.
- [16] Erçetin, Ş. (2006).Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu, Eğitim ve Şiddet, Hegem Yayınları, Ankara, 1. Baskı
- [17] Erçetin, Ş. (2006).Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu, Çocuk ve Suç, Hegem Yayınları, Ankara, 1. Baskı
- [18] Erol, Dilek. (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin, Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği). Yüksek Lisans Tezi Özü. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- [19] Eşme, İsa. (2003).Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları. Milli Eğitim Dergisi, sayı 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/esme.htm Erişim Tarihi: 10.12.2013
- [20] Findings on the Worst Forms of Child Labor/ Çalışan Çocuk Raporu (2012) – Bureau of International Labor Affairs United States Department of Labor

- [21] Genç, Gülin Sevi ve Aydın, Ganime. (2013). Öğretmen İhtiyaçları ile Hizmet İçi Eğitim Programları Arasındaki İlişki. 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Kongre Kitapçığı. İstanbul.
- [22] İdin, Şahin. Geçmişten Günümüze Öğretmen Eğitimi ve Ülkemize Yansımaları. Yayınlanmış Doktora Tezi.
<http://www.academia.edu/10078132/>
3%96%C4%9ERETMEN_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0_VE_%C3%9CLKEM%C4%B0ZE_YANSIMALARI Erişim Tarihi: 23.02.2015
- [23] Kahraman, Ayşe. ve Bolışık, Bahire. (2014) Küreselleşmenin Çocuk Sağlığına Etkileri. The Journal of Pediatric Research. 1(3): 1008-12
- [24] Kavcar, Cavit. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması.ty
- [25] Kayıp Çocuklar Başta Olmak Üzere Çocukların Mağdur Olduğu Sorunların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu Temmuz 2010
- [26] Keser, İ. (2011). Çocuk Cinsel İstismarı Diyarbakır Örneği, Karahan Yayınları, Adana
- [27] Kuş, E. (2009). Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri, Anı Yayıncılık, Ankara, 3. Baskı
- [28] Milli Eğitim Temel Kanunu – Erişim Tarihi: 12.11.2013 http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html
- [29] Müftü, Gülgün. Çocukların Hakları, Temmuz – Ağustos Eylül 2001, Milli Eğitim Dergisi http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/muftu.htm
- [30] Ovayolu, Nimet., Uçan, Özlem. ve Serindağ, Selver. (2007) Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, Cilt:2, Sayı:4

- [31] Öztürk, Mücahit.,Güzelhan, Yalçın. ve Ortaköylü, Levent. (2000). Ensest Öyküsü Olan Adli Olguların İncelenmesi. Yeni Symposium 38 (1): 15-18.
- [32] Öztürk, Cemil. (1996). Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Atatürk Kültür, Dil Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- [33] Polat, O. (1997).Çocuk ve Hakları, Analiz Yayıncılık, İstanbul, 1. Baskı
- [34] Polat, O. (2001).Çocuk ve Şiddet, Der Yayınları, İstanbul,
- [35] Polat, O. (2007).Çocuk Pornografisi, Nokta Kitap, İstanbul, 1. Baskı, İstanbul
- [36] Polat, O. (2007).Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1 Tanımlar, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- [37] Polat, O. (2007). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 2 Önleme ve Rehabilitasyon, Seçkin Yayıncılık, Ankara
- [38] Polat, O. (2013).Klinik Adli Tıp, Seçkin Yayınları, Ankara
- [39] Rigel, N. (1995).Haber, Çocuk ve Şiddet, Der Yayınları, İstanbul, 1995
- [40] Savaşçı B (2012).Çocukların Cinsel İstismarı Suçu, Legal Yayınları, İstanbul
- [41] Şimşek, Hüseyin. XIX. Yüzyıl Çocuk Dergiciliği ve Eğitsel İşlevleri Üzerine. Milli Eğitim Dergisi, sayı 151, Temmuz- Ağustos- Eylül 2001
- [42] Yurtcan, E. (2006).Çocuk Koruma Kanunu ve Yorumu, Kare Yayınları, İstanbul,
- [43] Tarımeri, Nihat. (2007). Çocuk Koruma(ma) Kanunu 1.Sabev. 1.Baskı. Ankara.

- [44] Tarimeri, Nihat. (2008). Çocuk Koruma(ma) Kanunu 2. Sabev. 1.Baskı. Ankara.
- [45] Tekin, Uğur. (2012). Çocuk Adalet Sisteminde Sosyal Boyut. Uluslararası Çocuk İçin Adalet Sempozyumu. Uluslararası Çocuk İçin Adalet Sempozyum Kitapçığı. Ankara
- [46] Tezcan, Mahmut.(2012). Çocuk Sosyolojisi. Anı Yayıncılık, 2. Baskı, Ankara.
- [47] Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Raporu (2010) Unicef
- [48] UNICEF, UNESCAP, ECPAT International. The Commercial SexualExploitation ofChildrenand Child SexualAbuse in the Pacific: A Regional Report. Suva, UNICEF Pacific; 2008. http://www.unicef.org/eapro/Pacific_CSEC_report.pdf. Erişim Tarihi: 1 Ekim 2013
- [49] Ungan, Suat ve Yiğit, Fadime. (2014).Geçmişten Günümüze Türkiye’de Süreli Çocuk Yayınları. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 10, 184-198.
- [50] Yaşar, Aşkın. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali Hukuksal Boyutu. Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 2. Edt:Oğuz Polat. Ankara.
- [51] Yapıcı Mehmet ve Yapıcı Şenay.(2004). Bir Değer Olarak Çocukluk,Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt 4, Sayı 4, Aralık 2004, <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=205> Erişim Tarihi: 08.06.2014
- [52] Taşdemirci, Ersoy. Yüzyılımızın Başından Günümüze Kadar Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Çağdaş Pedagojik Yaklaşımlar.
- [53] 2012 Findings on theWorst Forms of Child Labor – Burea of InternationalLaborAffairs United StatesDepartment of Labor – 2012 çalışan çocuk raporu

- [54] <http://www.egitimis.org.tr/www/files/ADEY%20YD%20%C4%B0T%C4%B0RAZ%20KABUL.pdf>
Erişim Tarihi: 20.07.2014
- [55] <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/68.html> Erişim: 29.07.2014
- [56] Erişim Tarihi: 13 Kasım 2014 <http://www.cnnturk.com/video/yasam/diger/2012/03/26/cocuk.gelinler.belgeseli/42157.584271/index.html>
- [57] <http://www.memurlar.net/haber/62021/> Erişim – 02.11.2014
- [58] <https://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%204%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> Erişim - 02.11.2014
- [59] <http://ctcs-mucadele.net/iki-kucuk-kiz-cinsel-amacli-cocuk-ticaretini-onlemek-elimizde.html> Erişim Tarihi: 8 Aralık 2014
- [60] <http://soroptimistturkiye.org/bir-avuc-tohumdur-cocuklar-gelecegimizde-denizli-kulubu.html> Erişim Tarihi: 20 Kasım 2014
- [61] <http://www.onlineanne.com/2013/12/09/ola-ile-onbes-dakika-cocuk-istismari-guvenlik-aktiviteleri/> Erişim Tarihi: 07.06.2014
- [62] http://www.underwearrule.org/Source/Book_tr.pdf
Erişim Tarihi: 24.07.2014
- [63] (28431 sayılı,2012/20 Başbakanlık Genelgesi) – ÇİM <http://www.izmirbarosu.org.tr/haberler/di%C4%9Fer-haberler/%C3%A7ocuk-izlem-merkezleri.aspx#sthash.h7jIZEZX.dpuf>

- [64] www.tukd.org.tr/dosya/cocuk_haklari_hukuki_duzenlemeler.doc
Erişim Tarihi: 31.11.2014
- [65] https://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f
Erişim Tarihi: 05.12.2014
- [66] http://www.sabah.com.tr/gundem/2009/09/01/cinsel_istismar_mufredata_giriyorErişim Tarihi: 10.11.2014
- [67] <http://www.haberler.bbs.tr/cinsel-istismar-ders-oluyor.html>
Erişim Tarihi: 10.11.2014
- [68] RTÜK Kamu Spotları <http://www.rtuk.org.tr/#>
Erişim Tarihi: 27.01.2015
- [69] Çocuk Gelinler Belgeseli <http://www.cnnturk.com/video/yasam/diger/2012/03/26/cocuk.gelinler.belgeseli/42157.584271/index.html> Erişim: 13 Kasım 2014
- [70] Çocuk istismarını etkileyici anlatan Clare'inhikayesi <https://www.youtube.com/watch?v=pU5V3s9xwcM> Erişim: 27.01.2015
- [71] 5.Risk Altında Çocuklar Sempozyum Bildirileri (2013)
- [72] 1. Uluslararası Çocuk Koruma Kongresi Bildirileri (2014)
- [73] <http://sorooptimistturkiye.org/bir-avuc-tohumdur-cocuklar-gelecegimizde-denizli-kulubu.html>Erişim Tarihi: 10.12.2014
- [74] <http://www.onlineanne.com/2013/12/09/ola-ile-onbes-dakika-cocuk-istismari-guvenlik-aktiviteleri/>Erişim Tarihi: 07.06.2014
- [75] http://www.underwearrule.org/Source/Book_tr.pdf
Erişim Tarihi: 24.07.2014.
- [76] <http://ctcs-mucadele.net/iki-kucuk-kiz-cinsel-amacli-cocuk-ticaretini-onlemek-elimizde.html> Erişim Tarihi: 10.12.2014

- [77] <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/PEDAGOJI/FormasyonUsulVeEsaslarDuzeltmeENSON.pdf>
Erişim 02.11.2014
- [78] <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5651.pdf>
Erişim Tarihi: 26.01.2015
- [79] <http://www.gundemcocuk.org/haberler/duyurular/ankara-cocuk-haklari-platfomu/> Erişim Tarihi: 03.12.2014

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Örnekleme¹

**Gülin Sevi GENÇ²
Ganime AYDIN³**

Özet

Mesleki Gelişim Seminerler Çalışmaları, eylül ve haziran aylarında 15 günlük süreçte öğretmenlere yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaları içermektedir. Araştırmada; öğretmenlerin, mesleki çalışmalar hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Evreni İstanbul ili, örnekleme Bahçelievler ilçesinde bulunan ilkököl ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Araştırma, keşfedici sıralı modelde, karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel bölümde; nicel yöntemde kullanılacak anketi geliştirmek için kullanılacak 65 katılımcıya yüz yüze, yarı yapılandırılmış form uygulanmış, elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Nicel bölümde; araştırmacılar tarafından hazırlanmış, güvenilirliği 0,95 olarak bulunan “Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme” ölçeğine 459 katılımcıya uygulanmış, ölçekten elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri, aritmetik ortalama, T-testi ve one way ANOVA testi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın amaca uygunluk boyutunda, hizmet yılı değişkenine göre 20 yıl üzeri lehine anlamlı bir farka rastlanmıştır, çalışmaların “amacına ulaşmayan program” olduğu tespit edilmiştir. İçerik uygunluğu boyutunda içeriklerin “yetersiz ve bilinen konuların tekrarı” olduğu tespit edilmiştir.

¹ Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

² İAÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul, gulinsevigenc@gmail.com

³ İAÜ, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği, İstanbul, ganime31@gmail.com

Süreç uygunluğu boyutunda, yöneticiler ve 51 yaş üstü öğretmenler lehine anlamlı bir fark rastlanmıştır, sürecin “verimsiz ve zaman kaybı” olduğu tespit edilmiştir. Öğreticilerin uygunluğu boyutunda bekârlar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Yöntem ve tekniklerin uygunluğu boyutunda, erkeklerin ve öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark görülmüş, yöntem ve tekniklerin “sıkıcı, tek taraflı ve uygulamadan çok teorik bilgiye dayalı” olduğu tespit edilmiştir. Ortam ve teknik altyapı uygunluğu boyutunda erkekler, bekârlar ve yöneticiler lehine anlamlı fark görülmüş, “çalışma ortamının teknolojiden uzak” olduğu tespit edilmiştir. İhtiyaç uygunluğu boyutunda çalışmaların öğretmen ihtiyaçlarına uygun hazırlanmadığı tespit edilmiştir. Sonuçların amaca uygunluğu boyutunda yöneticiler, 51 ve üzeri yaş öğretmenler ve lisansüstü eğitim mezunları lehine anlamlı fark görülmüş, çalışma sonuçlarının “uygulamadan uzak ve formalite” olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Mesleki Çalışma, Mesleki Gelişim, Seminer, Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Yeterlilikleri*

Abstract

Career Development Seminars include studies for teacher for fifteen days both in June and September. It is aimed in the studies that teachers should state their ideas about the career development. Its population is made up of the teachers working in Istanbul and its sample is made up of the teachers working at primary and secondary schools in Bahçelievler. The research has been carried out by mixed method in exploratory sequential model. In qualitative part; half-structured form has been applied face to face to those 65 participants who will be utilised to develop the questionnaire in the quantitative part. In quantitative part; “Assessment of Career Development Seminar Studies”, whose reliability value found as 0.95, has been applied to 459 participants, and datas gained from the scale have been analyzed via the usage of frequency and percentage values, arithmetic mean, T-test and one way ANOVA test.

In the expediency aspect of the research, according to the year-in-service variant, there has been encountered with a significant difference for the benefit of those who has spent more than 20 years in service, and studies have been determined as “failing program”. In the content appropriateness

aspect, contents have been described as “insufficient and repetition of known subjects”. In the process appropriateness aspect, there has been encountered with a significant difference on behalf of the directors and teachers above 51-years-old and the process has been determined as “unproductive and loss of time”. In the instructors’ appropriateness aspect, there is a significant difference on behalf of the singles. In the aspect of appropriateness of methods and technics, there has been seen an important difference for the benefit of males and teachers, and methods as well as technics are determined as “boring, one-sided and theoretical rather than being practical”. In the aspect of environment and technic infrastructure appropriateness, there has been seen a significant difference on behalf of males, singles and directors and environment of study has been described as “devoid of technology”. In the appropriateness of need aspect, it has been pointed out that studies havent been prepared fort he needs of the teacher. In the aspect of results’ appropriateness to the aim, there has been seen an important difference fort he benefit of the directors, teachers over 51 and postgraduate education experts and the results have been defined as “away from application and perfunctory.”

Keywords: *Occupational study, Career Development, Seminar, In-service Training, Instructor Capabilites*

Giriş

Öğretmenlik mesleği, bireyin mesleğe başladığı günden emekli olduğu güne kadar, değişen çağın getirilerine ayak uydurmayı gerektiren bir meslektir. Mesleki gelişim kavramı ise durağan bir kavram olmayıp, bireyin mesleğini ilgilendiren gelişmelerin gerisinde kalmamak amacıyla sürekli olarak kendini yenilemesi ihtiyaı olarak ifade edilebilir (Hamarat, 2002, s.2). Öğretmen kendini geliştirmek adına her türlü fırsatı en iyi Şekilde değerlendirmek durumundadır.

Türkiye’ de olduğu gibi dünyanın birçok ülkesinde, eğitimin kalitesinin en önemli ölçütünün nitelikli ğretmen olduğu gerçeği göz önünde bulundurularak ğretmen eğitimi üzerinde ciddiyle durulmaktadır. Farklı ülkelerde, üniversitelerin öğretmenlik mesleği ile ilgili bölümlerinde verilen eğitimler farklılaşmakla birlikte, öğretmenlerin meslek içerisinde dâhil olduğu eğitim programları da farklılık gösterebilmektedir. Mesleki

eğitimin yaygın olarak uygulandığı Çin’ de sürekli eğitim sistemi ile öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini sağlamaları ve kendi yeteneklerini geliştirmeleri hedeflenmektedir (Sezgin, 2008). Singapur, en iyi uygulamaların ve programların tespiti noktasında tüm dünyayı tarayarak “daha iyi bir ders” noktasında ulusal ve uluslararası ölçekte kendilerini değerlendirme ve geliştirme imkânı bulmaktadırlar (Vitamin Öğretmen, 2012). Japonya’ da öğretmen eğitimi pedagoji, psikoloji ve uygulama ağırlıklı olarak gerçekleştirilmektedir (Abazaoğlu, 2014). Türkiye’ de ise, bireylerin kişisel çabalarını bir yana koyacak olursak, öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı içerisinde katılmak durumunda olduğu birçok eğitim vardır ki mesleki gelişim seminer çalışmaları bu eğitimlerin başında gelmektedir. Bu çalışmalarda; derslerin kesiminden temmuz ayının ilk iş gününe, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlangıcına kadar; yıl içinde ise yıllık çalışma programında belirtilen sürelerde yönetici ve öğretmenlerin kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik biçimlenme alanlarında bilgi ve görgülerini artırmak ve onlara yeni beceriler kazandırmak, eğitim ve öğretimde karşılaşılan problemlere çözüm yolları bulmak, öğrencinin ve çevrenin ihtiyaçlarına göre plan ve program hazırlamak ve uygulamak amaçlanmıştır (MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, M.38. 2014). Genel olarak bakıldığında eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda bir aylık süreyi kapsayan bu eğitimler, öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda onlara destek olabilecek eğitimlerin verilebileceği çok uygun bir zaman dilimidir. Bu zamanın verimli kullanımı öğretmenlerin bilgi, birikim ve becerilerini arttırıcı, onları destekleyici, eksiklerini görmelerini sağlayıcı bir platformun oluşması bakımından önemlidir. Tüm bu olumlu sonuçları doğurması beklenen seminer çalışmalarının yeterince ciddiye alınmaması, sıkıcı bulunması, zaman kaybı olarak görülmesi ve genel itibari ile “seminer tatili” olarak anılması, eğitimlerin amacına ulaşmıyor olması noktasında hepimizin farkında olduğu acı bir gerçektir.

Konu ile ilgili literatür tarandığında, mesleki gelişim çalışmalarının gerekliliği, faaliyetlerin uygulanmasına yönelik yaşanan sorunlar ve öğretmen ihtiyaçları ile ilgili bazı sonuçlara ulaşmak mümkündür. Buna göre; öğretmenlerin mesleki gelişim seminer çalışmalarını bir formalite olarak gördüğü, çalışma rapor sonuçlarından yararlanılmadığı (Tonbul, 2004), çalışmalarının gerekli olduğu ama yeterli ve kaliteli olmadığı (Gümüş, 2006), farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin

mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yeni bir yapılanmaya yönelmek gerektiği (Akar, 2006), mesleki çalışmalar düzenlenirken çalışmaların öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için bir ihtiyaç analizi yapılması, etkinlik yeri, biçimi, zamanı konusunda öğretmen düşüncelerinin alınması gerektiği (Genç, 2010) ortaya çıkmıştır. Bu durum mesleki çalışmaların uygulaması konusunda bazı sorunlar yaşandığını ortaya koymaktadır.

Çalışmada, mesleki çalışmaların amacına ulaşmasının önündeki engellerin neler olduğu, çalışmaların verimli hale getirilebilmesi adına neler yapılabileceği, öğretmenlerin mesleki becerilerinin arttırılmasına yönelik verilecek eğitimlerin oynadığı ve oynayacağı roller ile ilgili düşüncelere yer verilmiştir. Çalışmanın, yapılmakta olan mesleki gelişim seminer çalışmalarının amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilebilmesi adına bir yol gösterici olacağı varsayılmaktadır.

Çalışmanın ana problemi, “meslek gelişim seminer çalışmalarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde, “mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler açısından olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde, “mesleki gelişim seminer çalışmalarının amaç, içerik, süreç, öğretici, yöntem, ortam, ihtiyaç ve sonucuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması ilkesine dayanan karma yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deseni, karma yöntem araştırma desenlerinden birisi olan keşfedici sıralı desendir. Keşfedici sıralı desen, nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesine öncelik vererek başlar. Keşfedilen sonuçlar üzerinden nicel aşama uygulanmaya başlar ve birincil sonuçlar test edilerek genelleştirilir. Nicel veriler, nitel veriler üzerine inşa edilir (Creswell & Plano Clark, 2007, Akt; Dede, Y & Demir, S. B, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bahçelievler ilçesi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, 2013–

2014 eğitim-öğretim yılında Bahçelievler ilçesinde bulunan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan ve gönüllülük esasına dayalı olarak rastgele seçilen öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmış, nicel veri toplama aracı ile elde edilen bulguların doğruluğu nitel veri toplama aracı ile desteklenmiştir.

Nitel Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Nitel veri aracı olarak araştırmaya katılan seçkisiz yöntemle belirlenen öğretmenlere, araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış “Mesleki Çalışmaları Değerlendirmeye Yönelik Görüşme Formu” uygulanmıştır. Görüşme formu, son iki yılın mesleki gelişim seminer çalışmalarının amacı, konusu, içeriği, süresi, öğretim yöntem ve teknikleri temel alınarak hazırlanmış açık uçlu 10 sorudan oluşmaktadır. 65 öğretmenle birebir yüz yüze görüşülerek toplanan veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Miles & Huberman (1994)’ e göre görüşme formunun güvenilirliği; (güvenilirlik = uzlaşma sayısı / uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı) hesaplanarak uzlaşma katsayısı % 92.3 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar elde edilen sonuçlar üzerinde tartışarak ve analizlere son şeklini vererek uzlaşmanın %100 olmasını sağlamıştır.

Nicel Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda, ilgili literatürün taranması ve elde edilen bilgilerin bütünleştirilmesi ile araştırmacılar tarafından özgün bir biçimde hazırlanan “Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme” ölçeği kullanılmıştır. Hazırlanan ölçek formunun araştırmanın amacına uygunluğunu belirlemek için, eğitim yönetimi ve denetimi alanında çalışan öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir. Ölçek 497 öğretmene uygulanmıştır.

Veriler toplandıktan sonra SPSS programı ile analiz edilmiştir. “Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Envanteri” ölçeğinden elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri, aritmetik ortalama, t-testi ve

one way Anova testi kullanılarak çözümlenmiştir. İekli değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizlerinde bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe ve Tamhane's T2 testi uygulanmıştır.

Mesleki Gelişim Seminer alışmalarını Değerlendirme leği Geçerlilik ve Güvenilirlik alışmaları lek İçerik Geçerliği

İçerik geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve ölçeğin amacına uygunluğunun belirlenmesi için madde analizi işlemleri yapılmıştır. Yapılan madde analizi ölçeğin tümü ve alt bölümlerinde anlamlı olup olmadıklarını belirlemek amacıyla Item Total (Rit) ve Item Remainder (Rir) teknikleri kullanılarak sınanmıştır. Madde analizi sonuçlarına göre bütün ölçekte yer alan 44 maddeden 42' si (item total'da 0.40 değerinin üstünde olmaları koşuluyla) 0.01 seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Bundan dolayı ilk etapta 44 maddeden oluşan "Mesleki Gelişim Seminer alışmalarını Değerlendirme Envanteri" (maddelerin ölçeğin tümünde ve alt ölçeklerinde item total'da 0.40 değerinin üstünde olması koşulu) madde analizleri sonucunda 42 önermeden oluşması kararlaştırılmıştır.

Ölçek Yapı Geçerliği

Yapı geçerliliği çalışmalarında ölçeğin alt ölçekler ile ve alt faktörlerin kendi aralarında ilişkiler sınanmaktadır. Bu ilişkilerin sınanması pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçek ile alt faktörler ve alt faktörlerin kendi aralarında ilişkinin ortaya konması amaçlanmaktadır. Buna göre 0.50 değerinin altı düşük, 0.80 değerinin ustu ise yüksek ilişki olarak kabul edilebilir.

Tablo 1: Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeği İle Diğer Alt Faktörler ve Alt Faktörlerin Kendi Aralarındaki İlişkilere Ait Veriler

	GENEL	A	B	C	D	E	F	G	H
Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Envanteri (Genel)	1.00	0.83	0.86	0.80	0.61	0.71	0.56	0.73	0.86
Amaca Uygunluk (A)			0.74	0.65	0.86	0.94	0.58	0.88	0.92
İçerik Uygunluğu (B)				0.62	0.78	0.70	0.68	0.52	0.65
Süreç Uygunluğu (C)					0.71	0.62	0.71	0.69	0.76
Öğretici Uygunluğu (D)						0.63	0.65	0.76	0.85
Yöntem ve Teknik Uygunluğu (E)							0.68	0.67	0.84
Teknik Alt Yapı Uygunluğu (F)								0.69	0.83
Öğretmen İhtiyaç Uygunluğu (G)									0.93
Sonuçların Amaca Uygunluğu (H)									1.00

(0.50 değerinin altı düşük, 0.80 değerinin üstü ise yüksek ilişki)
Tablo 1’ de yapı geçerliliği kapsamında yapılan incelemede ölçeğin tümü ile alt faktörler arasında var olan ilişkinin orta ve yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle alt faktörlerin ölçmek istediği özelliği içeren boyutlar olduğu görülmüştür. Ayrıca ölçeğin geneli ve alt faktörleri ile alt faktörlerin kendi aralarında anlamlı ilişkinin var olduğu görülmüştür ($p < 0.01$).

Ölçek Güvenirliği

Ölçeğin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılığın sınanması amacıyla yürütülecek güvenilirlik çalışmaları kapsamında “Bölünmüş Test Çözümlemeleri Yöntemi” kullanılmıştır. Bölünmüş test çözümlemeleri yoluyla ölçeğin tümünün ve alt ölçeklerin ayrı ayrı iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı anlamlı ve yüksek bulunmuştur. Amaca uygunluk, içerik uygunluğu ve sonucun amaca uygunluğu alt faktörleri iç güvenilirlik katsayıları anlamlı ve yüksek bulunmuştur.

Bölünmüş Test Çözümlenmeleri

Tablo 2: Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeği Bütününe ve Alt Ölçeklerine Yönelik İç Tutarlılık Katsayıları

	Spearman Brown	Horst	Rulon	Cronbach α
Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Envanteri (Genel)	0.95	0.95	0.93	0.95
Amaca Uygunluk (A)	0.95	0.96	0.94	0.96
İçerik Uygunluğu (B)	0.94	0.93	0.95	0.95
Süreç Uygunluğu (C)	0.70	0.71	0.71	0.71
Öğretici Uygunluğu (D)	0.80	0.80	0.80	0.79
Yöntem Ve Teknik Uygunluğu (E)	0.69	0.69	0.68	0.68
Teknik Alt Yapı Uygunluğu (F)	0.77	0.77	0.76	0.76
Öğretmen İhtiyaç Uygunluğu (G)	0.72	0.72	0.73	0.73
Sonuçların Amaca Uygunluğu (H)	0.95	0.95	0.95	0.94

Tablo 2’ de Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeği iç tutarlılık katsayısı anlamlı ve yüksek bulunmuştur. Ayrıca amaca uygunluk, içerik uygunluğu ve sonucun amaca uygunluğu alt faktörleri iç güvenilirlik katsayıları anlamlı ve yüksek bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma bulguları, “Mesleki Çalışmaları Değerlendirmeye Yönelik Görüşme Formu” ile elde edilen nitel bulgulardan ve “Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeği” ile elde edilen nicel bulgulardan yararlanılarak toplanmış, veriler analiz edilmiş ve elde edilen veriler karşılaştırılarak bütünleştirilmiştir.

Nitel Bulgular

“Mesleki gelişim eğitim semineri genel olarak size ne ifade ediyor?”

Katılımcılar, seminerlerin mesleki yenilikler konusunda bilgilendirdiği (f=13), derslere hazırlanma, değerlendirme ve eksiklerin tamamlanmasını sağladığı (f=12), mesleki yeterlik kazandırdığı (f=7), mesleği daha aktif uygulama olanağı sağladığı (f=4) şeklinde olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ancak, “amaca ulaşmayan program” (f=13), “zaman kaybı” (f=12), “formalite” (f=4) şeklinde 29 katılımcı mesleki gelişim

eğitim seminerleri hakkında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

“Mesleki gelişim seminerlerinin genel olarak avantajları ve dezavantajları nelerdir?”

Katılımcılar seminerlerin, yeni bilgilerden haberdar olma (f=16), farklı bakış açıları sunma (f=14), öğretmenlere kendilerini geliştirme olanağı sağlama (f=13) ve eksikleri görebilme şansı verme (f=12) bakımından avantajlı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak katılımcılar, “seminerler verimli ve amacına uygun değil” (f=17), “aynı ve bilinen konuların tekrarı” (f=17), “yeterli güdülenmeyi sağlamıyor” (f=13), “emek ve zaman kaybı” (f=12), “seminerlerin gerçekleştirildiği zaman uygun değil” (f=6) şeklinde seminerlerin dezavantajlı olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir.

“Mesleki gelişim seminerlerinden genel olarak beklentileriniz nelerdir?”

Katılımcılar mesleki gelişim seminerler çalışmalarına yönelik olarak; “mesleğe dair yeni ufuklar açabilmeli”, “mesleğe katkı sağlamalı” (f=15), “aktif katılımlı ve pratiğe yönelik olmalı” (f=12), “alanında uzman kişilerce hazırlanmalı ve dikkat çekici olmalı” (f=9), “iyi bir programlama ile hazırlanmalı, konular teknik açıdan güçlendirilmeli” (f=8), “görsel materyallerle desteklenen, motive edici ve sıkıcı olmayan bir ortam olmalı” (f=8), “öğretmen ihtiyaçları iyi tespit edilmeli” (f=8), şeklinde görüş belirtmişlerdir. 5 katılımcı ise “beklentim yok” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Mesleki gelişim eğitimi seminerleri okulunuzda etkin bir şekilde gerçekleştiriliyor mu?”

6 katılımcı mesleki “gerçekleştiriliyor” şeklinde görüş belirtmiş ve herhangi bir açıklama yapmamıştır. Ancak, “içeriğin verimsiz ve yetersiz olması ve ilgi çekici olmaması” (f=28), “seminerlerin amaçlara uygun verilmemesi” (f=12), “seminerlere formaliteye dayalı, devam zorunluluğu sebebiyle katılım olması” (f=6) şeklinde 46 katılımcı olumsuz görüş belirtmiştir. Bununla birlikte 13 katılımcı “etkin bir biçimde gerçekleştirilmiyor” şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okulunuzda gerçekleştirilen mesleki gelişim seminerlerine katılım konusunda istekli misiniz?”

Katılımcılar, yeni bilgiler edinmeye olanak sağlaması ve gelişmeye yönelik olması (f=7) bakımından istekli olduklarını belirtmelerinin yanı

sıra konu ve konuşmacılara göre ilginin de değişmekte (f=4) olduğunu belirtmişlerdir. Ancak seminerlerin “verimsiz ve sıkıcı olması” (f=15), “öğretmen ihtiyaçlarına cevap vermemesi” (f=9), “ilgi çekici olmaması” (f=7), “konuların kendini tekrar etmesi” (f=6), “teoriye dayalı, uygulamadan yoksun olması” (f=6), “formalite olması” (f=5) gibi nedenlerden dolayı katılım konusunda isteksiz olduklarını belirtmişlerdir.

“Okulunuzda gerçekleştirilen mesleki gelişim seminerlerine öğretmen katılımının yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?”

10 kişi katılımın yeterli olduğunu belirtirken, 27 kişi “zorunluluk esasına dayalı olması” nedeniyle katılım sağlandığını belirtmiştir. Ancak, “seminerlerin ihtiyaçları karşılamaması” (f=14) ve “eğitimlerin ilgi çekici olmaması” (f=8) gibi nedenlerden dolayı katılımcılar seminere katılımın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. “Katılım yeterli değil” (f=6) şeklinde görüş belirten katılımcılar herhangi bir açıklamada bulunmamıştır.

“Okulunuzda gerçekleştirilen EBA ve UZEM destekli mesleki gelişime yönelik uzaktan eğitim seminerlerinin size katkı sağladığını düşünüyor musunuz?”

“Konulara ve kavramlara erişebilme” (f=8) ve “eksik konuların fark edilmesini sağlama” (f=4) bakımından uzaktan eğitim seminerlerinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ancak, “uygulanan yöntemin dikkat çekici olmaması” (f=31), “bilinen konuların tekrarı olması ve içeriğin ihtiyaçları karşılamaması” (f=16), “eğitmcilerin sunum konusunda etkili olmaması” (f=4), “teknolojiden uzak olması ve güncel olmaması” (f=4) gibi nedenlerden dolayı katılımcılar eğitimlerin kendilerine katkı sağlamadığını belirtmişlerdir.

“Okulunuzda gerçekleştirilen EBA ve UZEM destekli mesleki gelişime yönelik uzaktan eğitim seminerlerinde kullanılan materyaller (projeksiyon, projeksiyon perdesi, bilgisayar, ses sistemi ve internet) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”

14 katılımcı bilgisayar, ses sistemi ve internet bağlantısının yeterli olduğunu belirtmiştir. Ancak, “günümüz teknolojisi dikkate alındığında yetersiz ve tek taraflı olması” (f=25), “görsel - işitsel materyallerin öğretmeni pasif bırakması ve ilgiyi azaltması” (f=13), “ihtiyaçları karşılamada yeterli ve ilgi çekici olmaması” (f=7), “ses düzeninin kalabalık ortamda yetersiz

kalması” (f=6) gibi nedenlerden dolayı katılımcılar olumsuz görüş belirtmişlerdir.

“Okulunuzda gerçekleştirilen EBA ve UZEM destekli mesleki gelişime yönelik uzaktan eğitim seminerlerinde kullanılan uygulama yöntemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?”

Katılımcılar “e-konferans sistemiyle aynı anda çok kişiye ulaşılmasının etkili” (f=3) olduğunu belirtmişlerdir. 3 katılımcı “etkili olduğunu düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiş fakat herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Ancak, “uzaktan eğitim yönteminin öğretmeni dinleyici hale getirmesi ve ilgisini azaltması” (f=26), “uygulamanın eksikliklere sahip olması ve amacına ulaşmaması” (f=14), “uygulamalı öğrenmeye imkân vermemesi” (f=10) gibi nedenlerden dolayı katılımcılar olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Nicel Bulgular

Tablo 3: Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

KİŞİSEL BİLGİLER	KATEGORİLER	N	%
CİNSİYET	Kadın	259	56.4
	Erkek	200	43.6
MEDENİ HAL	Evli	301	65.6
	Bekâr	158	34.4
GÖREV	Yönetici	57	12.4
	Öğretmen	402	87.6
ALAN	Sınıf Öğretmeni	166	36.2
	Branş Öğretmeni	272	59.3
	Okul Öncesi	21	4.6
YAŞ GRUBU	20-30 yaş	162	35.3
	31-40 yaş	195	42.5
	41-50 yaş	67	14.6
	51 ve üzeri	35	7.6
EĞİTİM DÜZEYİ	Ön Lisans	17	3.7
	Lisans	399	86.9
	Yüksek Lisans	43	9.4

HİZMET YILI	1-5 yıl	122	26.6
	6-10 yıl	127	27.7
	11-15 yıl	103	22.4
	16-20 yıl	55	12.0
	21 ve üzeri	52	11.3

Grupların Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarına Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Cinsiyet Değişkenine Göre;

Tablo 4: Cinsiyet Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeği İlişkin Bulgular

		N	X	Ss	sd	T	p
AMAÇ	Kadın	259	16.59	6.19	457	0.47	0.64
	Erkek	200	16.33	6.09			
İÇERİK	Kadın	259	18.14	6.67	457	0.26	0.8
	Erkek	200	17.98	6.40			
SÜREÇ	Kadın	259	22.92	5.14	457	0.55	0.58
	Erkek	200	23.19	5.15			
ÖĞRETİCİ	Kadın	259	8.40	2.82	457	0.3	0.76
	Erkek	200	8.49	3.73			
YÖNTEM	Kadın	259	4.47	1.85	457	2.43	0.02*
	Erkek	200	4.92	2.02			
ORTAM	Kadın	259	17.37	4.51	457	2.6	0.01*
	Erkek	200	18.50	4.62			
İHTİYAÇ	Kadın	259	11.51	3.34	457	0.6	0.54
	Erkek	200	11.71	3.38			
SONUÇ	Kadın	259	15.87	5.89	457	0.95	0.34
	Erkek	200	16.40	5.73			

*p<0.05 seviyesinde anlamlı

Tablo 4 değerlendirildiğinde seminerlerde uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu (E) alt faktörüne göre kadınların ortalaması ($x=4.47$), erkeklerin ortalamasından ($x=4.92$) daha düşük çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=2.43$, $p<0.05$). Seminerlerde uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğuna yönelik kadın ve erkek algıları arasında farkın gözlemlendiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Seminer çalışmalarının ortam ve teknik altyapı olarak uygunluğu (F) alt faktörüne göre kadınların ortalaması ($x=17.37$), erkeklerin ortalamasından ($x=18.50$) daha düşük çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=2.6$, $p<0.05$). Seminer çalışmalarının ortam ve teknik altyapı olarak uygunluğu önermesinde kadın ve erkek algılarının birbirinden farklı olduğu gözlemlenmektedir.

Medeni Durum Değişkenine Göre

Tablo 5: Medeni Durum Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular

		N	X	Ss	sd	T	P
A	Evli	301	16.21	6.27	457	1.31	0.19
	Bekâr	158	16.99	5.86			
B	Evli	301	18.00	6.65	457	0.30	0.76
	Bekâr	158	18.19	6.37			
C	Evli	301	23.03	5.20	457	0.03	0.98
	Bekâr	158	23.04	5.03			
D	Evli	301	8.14	2.89	457	2.74	0.01*
	Bekâr	158	9.01	3.77			
E	Evli	301	4.68	1.97	457	0.27	0.79
	Bekâr	158	4.63	1.87			
F	Evli	301	17.49	4.77	457	2.43	0.02*
	Bekâr	158	18.56	4.14			
G	Evli	301	11.73	3.18	457	1.21	0.23
	Bekâr	158	11.34	3.65			
H	Evli	301	16.08	5.75	457	0.12	0.90
	Bekâr	158	16.15	5.98			

* $p<0.05$ seviyesinde anlamlı

Tablo 5 değerlendirildiğinde seminerlerde görevlendirilen öğretmenlerin uygunluğu (D) alt faktörüne göre kadınların ortalaması ($x=8.40$), erkeklerin ortalamasından ($x=8.49$) daha düşük çıkmıştır. Ancak yapılan t testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmemiştir ($t_{457}=0.3$, $p>0.05$).

Seminer çalışmalarının ortam ve teknik altyapı olarak uygunluğu (F) alt faktörüne göre kadınların ortalaması ($x=17.37$), erkeklerin ortalamasından ($x=18.50$) daha düşük çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda kadınlar ile erkekler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=2.6$, $p<0.05$). Seminer çalışmalarının ortam ve teknik altyapı olarak uygunluğu önermesinde kadın ve erkek algılarının birbirinden farklı olduğu gözlemlenmektedir.

Görev Değişkenine Göre

Tablo 6: Görev Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular

		N	X	Ss	Sd	T	P
A	Yönetici	57	17.44	6.16	457	1.26	0.21
	Öğretmen	402	16.34	6.13			
B	Yönetici	57	18.89	5.73	457	1.02	0.31
	Öğretmen	402	17.95	6.66			
C	Yönetici	57	25.05	4.75	457	3.20	0.00*
	Öğretmen	402	22.75	5.13			
D	Yönetici	57	8.19	2.85	457	0.61	0.54
	Öğretmen	402	8.47	3.30			
E	Yönetici	57	4.18	1.58	457	2.06	0.04*
	Öğretmen	402	4.74	1.97			
F	Yönetici	57	19.28	3.93	457	2.51	0.01*
	Öğretmen	402	17.66	4.64			
G	Yönetici	57	12.49	3.15	457	2.16	0.03*
	Öğretmen	402	11.47	3.37			
H	Yönetici	57	17.63	4.99	457	2.13	0.03*
	Öğretmen	402	15.88	5.91			

* $p<0.05$ seviyesinde anlamlı

Tablo 6 değerlendirildiğinde seminerlerin süreç açısından uygunluğu (C) alt faktörüne göre yöneticilerin ortalaması ($x=25.05$), öğretmenlerin ortalamasından ($x=22.75$) daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda yöneticiler ile öğretmenler arasında yöneticilerin lehine anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=3.20$, $p<0.05$).

Seminerlerde uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu (E) alt faktörüne göre yöneticilerin ortalaması ($x=4.18$), öğretmenlerin ortalamasından ($x=4.74$) daha düşük çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda yönetici ile öğretmenler arasında öğretmenler lehine anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=2.06$, $p<0.05$).

Seminer çalışmalarının ortam ve teknik altyapı olarak uygunluğu (F) alt faktörüne göre yöneticilerin ortalaması ($x=19.28$), öğretmenlerin ortalamasından ($x=17.66$) daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda yönetici ile öğretmenler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=2.51$, $p<0.05$). Seminer çalışmalarının ortam ve teknik altyapı olarak uygunluğu önermesinde yöneticiler ve öğretmenlerin algılarının birbirinden farklı olduğu gözlemlenmektedir.

Seminerlerin öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G) alt faktörüne göre yöneticilerin ortalaması ($x=12.49$), öğretmenlerin ortalamasından ($x=11.47$) daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda yöneticiler ile öğretmenler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=2.16$, $p<0.05$).

Seminer sonuçlarının amaca uygunluğu (H) alt faktörüne göre yöneticilerin ortalaması ($x=17.63$), öğretmenlerin ortalamasından ($x=15.88$) daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yapılan t testi sonucunda yöneticiler ile öğretmenler arasında anlamlı fark görülmüştür ($t_{457}=2.13$, $p<0.05$).

Yaş Değişkenine Göre

Tablo 7: Yaş Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
A	Gruplar Arası	193.40	3.0	64.47	1.72	0.16
	Grup İçi	17063.11	455.0	37.50		
	Toplam	17257	458			
B	Gruplar Arası	275.19	3.0	91.73	2.15	0.09
	Grup İçi	19374.58	455.0	42.58		
	Toplam	19650	458			
C	Gruplar Arası	288.56	3.0	96.19	3.71	0.01*
	Grup İçi	11804.88	455.0	25.94		
	Toplam	12093	458			
D	Gruplar Arası	23.44	3.0	7813	0.74	0.53
	Grup İçi	4803.54	455.0	10557		
	Toplam	4827	458			
E	Gruplar Arası	21.03	3.0	7.01	1.88	0.13
	Grup İçi	1692.97	455.0	3.72		
	Toplam	1714	458			
F	Gruplar Arası	98.25	3.0	32.75	1.56	0.19
	Grup İçi	9538.10	455.0	20.96		
	Toplam	9636	458			
G	Gruplar Arası	198.51	3.0	66.17	6.07	0.00*
	Grup İçi	4955.93	455.0	10.89		
	Toplam	5154	458			
H	Gruplar Arası	291.44	3.0	97.15	2.90	0.03*
	Grup İçi	15237.95	455.0	33.49		
	Toplam	15529	458			

*p<0.05 seviyesinde anlamlı

Tablo 7 değerlendirildiğinde, alt faktörlerden seminerlerin süreç açısından uygunluğu (C) (F=3.71, p<0.05), seminerlerin öğretmen ihtiyaçları

açısından uygunluğu (G) ($F=6.07$, $p<0.05$) ve seminer sonuçlarının amaca uygunluğuna göre (H) ($F=2.90$, $p<0.05$) yaş değişkenleri arasında anlamlı fark görülmüştür.

Tablo 8: Yaş Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeğine Var Olan Anlamlı Farklılığın Kaynağına İlişkin Bulgular

		N	X	Ss	Anlamlı Fark Değişkeni
C	20-30 (a)	162	22.36	5.51	a-c
	31-40 (b)	195	22.92	4.75	a-d
	41-50 (c)	67	23.85	5.01	b-d
	51+ (d)	35	25.23	5.11	
	TOPLAM	459	23.04	5.14	
G	20-30 (a)	162	11.05	3.46	a-c
	31-40 (b)	195	11.44	3.23	a-d
	41-50 (c)	67	12.64	3.26	b-d
	51+ (d)	35	13.03	3.01	
	TOPLAM	459	11.59	3.35	
H	20-30 (a)	162	15.51	6.07	a-c
	31-40 (b)	195	15.84	5.62	a-d
	41-50 (c)	67	17.31	5.35	b-d
	51+ (d)	35	17.97	6.12	
	TOPLAM	459	16.10	5.82	

Tablo 8 incelendiğinde, seminerlerin süreç açısından uygunluğu (C) alt faktörüne göre 20-30 ile 41-50, 20-30 ile 51 yaş ve üstü ve 31-40 ile 51 yaş ve üstü gruplar arasında anlamlı fark görülmüştür. Yaş arttıkça alt faktör puan ortalamasının arttığı görülmüştür. Seminerlerin öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G) alt faktörüne göre 20-30 ile 41-50, 20-30 ile 51 yaş ve üstü ve 31-40 ile 51 yaş ve üstü gruplar arasında anlamlı fark görülmüştür. Yaş arttıkça alt faktör puan ortalamasının arttığı görülmüştür. Son olarak seminer sonuçlarının amaca uygunluğu (H) alt faktörüne göre 20-30 ile 41-50, 20-30 ile 51 yaş ve üstü ve 31-40 ile 51 yaş ve üstü gruplar arasında anlamlı fark görülmüştür.

En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesi Değişkenine Göre

Tablo 9: En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesi Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Ölçeğine Envanterine İlişkin Bulgular

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
A	Gruplar Arası	45.063	2	22.531	.59	.55
	Grup İçi	17211.447	456	37.744		
	Toplam	17256.510	458			
B	Gruplar Arası	72.516	2	36.258	.85	.43
	Grup İçi	19577.253	456	42.933		
	Toplam	19649.769	458			
C	Gruplar Arası	141.573	2	70.786	2.70	.07
	Grup İçi	11951.869	456	26.210		
	Toplam	12093.442	458			
D	Gruplar Arası	24.349	2	12.175	1.16	.32
	Grup İçi	4802.631	456	10.532		
	Toplam	4826.980	458			
E	Gruplar Arası	4.674	2	2.337	.62	.54
	Grup İçi	1709.326	456	3.749		
	Toplam	1714.000	458			
F	Gruplar Arası	102.847	2	51.423	2.46	.09
	Grup İçi	9533.506	456	20.907		
	Toplam	9636.353	458			
G	Gruplar Arası	86.929	2	43.465	3.91	.02*
	Grup İçi	5067.506	456	11.113		
	Toplam	5154.436	458			
H	Gruplar Arası	249.196	2	124.598	3.72	.03*
	Grup İçi	15280.194	456	33.509		
	Toplam	15529.390	458			

*p<0.05 seviyesinde anlamlı

Tablo 9 incelendiğinde, alt faktörlerden seminerlerin öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G) (F=3.91, p<0.05) ve seminer sonuçlarının amaca

uygunluğuna göre (H) ($F=3.72$, $p<0.05$) eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı fark görülmüştür.

Tablo 10: En Son Mezun Olunan Eğitim Derecesi Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeğine Var Olan Anlamlı Farklılığın Kaynağına İlişkin Bulgular

		N	X	Ss	Anlamlı Fark Değişkeni
G	Ön Lisans (a)	17	12.59	2.43	
	Lisans (b)	399	11.43	3.37	
	Lisansüstü (c)	43	12.77	3.29	b-c
	TOPLAM	459	11.59	3.35	
H	Ön Lisans (a)	17	17.94	5.97	
	Lisans (b)	399	15.81	5.79	
	Lisansüstü (c)	43	18.02	5.71	b-c
	TOPLAM	459	16.10	5.82	

Tablo 10 incelendiğinde, seminerlerin öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G) alt faktörüne ve seminer sonuçlarının amaca uygunluğu (H) alt faktörüne göre eğitim düzeyine göre lisan ile lisansüstü grupları arasında lisansüstü gruplar lehine anlamlı fark görülmüştür.

Hizmet Yılı Değişkenine Göre

Tablo 11: Hizmet Yılı Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
A	Gruplar Arası	502.277	4	125.569	3.40	.01*
	Grup İçi	16754.233	454	36.904		
	Toplam	17256.510	458			
B	Gruplar Arası	153.720	4	38.430	.89	.47
	Grup İçi	19496.049	454	42.943		
	Toplam	19649.769	458			
C	Gruplar Arası	221.281	4	55.320	2.12	.08
	Grup İçi	11872.162	454	26.150		
	Toplam	12093.442	458			

D	Gruplar Arası	70.967	4	17.742	1.69	.15
	Grup İçi	4756.014	454	10.476		
	Toplam	4826.980	458			
E	Gruplar Arası	29.300	4	7.325	1.97	.09
	Grup İçi	1684.700	454	3.711		
	Toplam	1714.000	458			
F	Gruplar Arası	156.071	4	39.018	1.87	.12
	Grup İçi	9480.282	454	20.882		
	Toplam	9636.353	458			
G	Gruplar Arası	183.828	4	45.957	4.19	.00*
	Grup İçi	4970.607	454	10.948		
	Toplam	5154.436	458			
H	Gruplar Arası	485.469	4	121.367	3.66	.01*
	Grup İçi	15043.921	454	33.136		
	Toplam	15529.390	458			

*p<0.05 seviyesinde anlamlı

Tablo 11 incelendiğinde, alt faktörlerden seminerlerin amaca uygunluğu (A) (F=3.40, p<0.05), seminerlerin öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G) (F=4.19, p<0.05) ve seminer sonuçlarının amaca uygunluğuna göre (H) (F=3.66, p<0.05) hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı fark görülmüştür.

Tablo 12: Hizmet Yılı Değişkenlerine Göre Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarını Değerlendirme Ölçeğine Var Olan Anlamlı Farklılığın Kaynağına İlişkin Bulgular

	N	X	ss	Anlamlı Fark Değişkeni	
A	0-5 (a)	122	17.29	5.99	a-b
	6-10 (b)	127	15.28	6.25	b-e
	11-15 (c)	103	15.92	5.56	c-e
	16-20 (d)	55	16.6	6.72	
	21+ (e)	52	18.46	6.10	
	TOPLAM	459	16.48	6.14	
G	0-5 (a)	122	11.46	3.55	a-e
	6-10 (b)	127	11.01	3.28	b-d
	11-15 (c)	103	11.46	3.14	b-e
	16-20 (d)	55	12.07	3.49	c-e
	21+ (e)	52	13.13	2.89	
	TOPLAM	459	11.59	3.35	
H	0-5 (a)	122	16.48	6.07	a-b
	6-10 (b)	127	14.96	5.81	a-e
	11-15 (c)	103	15.68	5.70	b-e
	16-20 (d)	55	16.51	5.35	c-e
	21+ (e)	52	18.40	5.38	
	TOPLAM	459	16.10	5.82	

Tablo 12 incelendiğinde, seminerlerin amaca uygunluğu (A) alt faktörüne göre 0-5 ile 6-10, 6-10 ve 11-15 ile 21 yıl ve sonrası hizmet grupları arasında anlamlı fark görülmüştür. Seminerlerin öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G) alt faktörüne göre 0-5, 6-10 ve 11-15 ile 21 ve sonrası gruplar arasında, ayrıca 6-10 ile 11-15 hizmet yılları arasında anlamlı fark görülmüştür. Bu fark 21 ve sonrası yaş grubunun lehinedir. Son olarak seminer sonuçlarının amaca uygunluğu (H) alt faktörüne göre 0-5, 6-10 ve 11-15 ile 21 ve sonrası gruplar arasında, ayrıca 0-5 ile 6-10 hizmet yılları arasında anlamlı fark görülmüştür.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Yapılan araştırmada kullanılan ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/ yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmıştır. Geliştirilen formülde aritmetik ortalama aralıkları; “1.00-1.80=Kesinlikle Katılmıyorum”, “1.81-2.60=Katılmıyorum”,

“2.61-3.40=Kararsızım”, “3.41-4.20=Katılıyorum”, “4.21-5.00=Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekteki puanlar; 1.00 ile 5.00 arasında olduğundan, puanlar 5.00’e yaklaştıkça düzey yüksek, 1.00’e yaklaştıkça ise düşük olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 13: Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Boyutlar	Madde Sayısı(k)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	x	ss	x/k
A	6.0	6.0	30	16.48	6.14	2.74
B	7.0	7.0	35	18.07	6.55	2.58
C	8.0	8.0	40	23.03	5.14	2.87
D	3.0	3.0	15	8.44	3.25	2.81
E	2.0	2.0	10	4.67	1.93	2.33
F	6.0	6.0	30	17.86	4.59	2.97
G	4.0	4.0	20	11.60	3.35	2.9
H	6.0	6.0	30	16.10	5.82	2.68

Tablo 13 incelendiğinde; göre katılımcıların, envanterin alt faktörlerden seminerlerin içerik olarak uygunluğu (B) ve seminerlerde uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu (E) “1.81-2.60=Katılmıyorum”, düzeyinde, seminerlerin amaca uygunluğu (A), süreç açısından uygunluğu (C), seminerlerde görevlendirilen öğreticilerin uygunluğu (D), çalışmaların ortam ve teknik altyapı olarak uygunluğu (F), seminerlerin öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G) ve seminer sonuçlarının amaca uygunluğu (H) ise “2.61-3.40=Kararsızım” düzeyinde yorumladıkları görülmüştür.

Sonuçlar

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim seminer çalışmalarına yönelik düşüncelerinin araştırıldığı çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar sekiz başlık altında değerlendirilmiştir. Bunlar; mesleki gelişim seminer çalışmalarının amaca uygunluğu, çalışmaların içerik olarak uygunluğu, çalışmaların süreç açısından uygunluğu, çalışmalarda görevlendirilen öğreticilerin uygunluğu, çalışmalarda uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu, çalışmaların ortam ve teknik altyapı bakımından uygunluğu, çalışmaların öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu ve çalışma sonuçlarının amaca uygunluğu alt başlıklarından oluşmaktadır.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Amaca Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Görüşme formundan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin mesleki çalışmaların mesleğe yönelik büyük katkılarının olacağı inancına sahip oldukları ve seminerlerin yapılmasının gerekli olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedenlerini; mesleki yenilikler ile ilgili bilgi edinebilme, eksik bilgileri tamamlayabilme, yeni eğitim-öğretim yılına hazırlık yapabilme, mesleğin daha aktif yapılmasını sağlama, kişisel gelişim sağlayabilme, fikir alış veriş ve bilgi aktarımı sağlayabilme, mesleğe dair yeni ufuklar açabilme şeklinde sıralamışlardır. Bu durum, Baskan (2001) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu mesleki eğitim programlarının yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Uçar (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler mesleki eğitimin çağımızın gereği olduğunu, çalışmaların yenilikleri yakından takip etme olanağı sağladığını, bilimsel, teknolojik ve toplumsal alandaki gelişmelerin hizmet içi eğitimi zorunlu kıldığını belirtmişlerdir. Ayrıca Akçay Kızılkaya (2012) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre de, öğretmenlerin mesleki çalışmalara yönelik tutumları genel olarak olumlu çıkmıştır.

Nicel araştırma bulgularına göre katılımcılar mesleki gelişim seminer çalışmalarına yönelik olarak olumlu tutum sergilemelerine rağmen, çalışmaların amaca uygun olarak gerçekleştirilme noktasında eksiklikler olduğunu ve bu anlamda seminerlerin amaca uygun olarak gerçekleştirilmediğini düşünmektedirler. Konu ile ilgili olarak katılımcılar; hazırlanan program çerçevesinde uygulanan çalışmaların kendilerine mesleki anlamda yeterlilik kazandırma ve eksikleri giderici olma konusunda verimsiz olduğunu, sürecin iyi planlanmamasının amaca uygunluğu olumsuz yönde etkilediğini ve bu durumun zaman kaybına yol açtığını, çalışmaların olması gerektiği gibi değil daha çok formalite olarak gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Seminer çalışmalarının amaca uygun olarak hazırlanmadığını düşünen katılımcılar bunu bir dezavantaj olarak görmekle birlikte bu durumun emek ve zaman kaybına neden olduğu düşünmektedirler.

Envanterden elde edilen araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenler seminer çalışmalarının amaca uygunluğu konusunda, çalışmaların “kısmen” amaca uygun olarak gerçekleştirildiğini düşünmektedirler.

Sonuç olarak okullarda uygulanan mesleki gelişim seminer çalışmaları tam olarak amacına uygun bir şekilde yürütülememekte, öğretmenlerin potansiyellerinden tam olarak yararlanılamamakta, bu durum da programın verimliliğini ve uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki eğitime ilişkin bu olumlu eğilimlerinden yararlanılabilmesi konusunda alınması gereken bazı tedbirler olduğu açıktır.

Araştırma sonuçlarına göre hizmet yılı değişkenlerine göre amaca uygunluk (A alt faktörü) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu durum, kıdem ilerlemesine bağlı olarak seminerlerin amaca uygun olarak gerçekleştirilmesi konusunda alt faktör puan ortalamasında artış olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları Atanur Baskan ve Büyükcan (2010) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Buna göre; öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin, mesleki gelişim seminer çalışmalarından yararlanabilme amacını taşıdıkları ve bu anlamda çalışmaların gerçekleştirilmesine yönelik olumlu tutum sergiledikleri düşünülebilir. Bununla birlikte, üniversite eğitimi süresince mesleki anlamda teorik bilgilerle donanmış olarak mesleğe başlayan öğretmenlerin, mesleğin ilk yıllarında gerçekleştirilen seminerlerin içerik olarak üniversitede aldıkları eğitimle benzer özellikler taşımasından dolayı seminerlere ilgi göstermedikleri ve bu anlamda seminerlerin amacına ulaşmadığı düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, medeni hal, görev, alan, yaş ve en son mezun olunan eğitim derecesi değişkenleri ile alt faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Atanur Baskan ve Büyükcan (2010) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet değişkenine göre mesleki çalışmaların yararlılığı boyutu arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Bu durum çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının İçerik Olarak Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcıların, seminer çalışmalarının içerik olarak uygunluğu boyutunda, seminer içeriklerine yönelik bazı beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin seminerlerden; mesleğe dair yeni ufuklar açabilmesi, mesleğe katkı sağlaması, pratiğe yönelik olması, dikkat çekici olması, konuların teknik açıdan güçlendirilmesi, öğretmenin sürece aktif katılması, öğretmen ihtiyaçlarının iyi tespit edilmesi, kısa zamanlı eğitimler verilmesi ve seminerlerin gönüllülük esasına dayalı olması gibi beklentiler içinde oldukları görülmektedir. Bu durum İlğan (2013) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir. Bu beklentileri tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan görüşme formunda öğretmenler ihtiyaç duydukları seminer konularını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin içerik olarak ihtiyaç duydukları eğitimler Kaçan (2004) tarafından yapılan çalışmada da tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde sonuçların birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öncelikli olarak sınıf yönetimi, bireysel farklılıklara göre eğitim-öğretim yapma, sınıf yönetimi ve disiplin, zamanı etkin kullanma, iletişim, güzel ve etkili konuşma gibi kişisel özelliklerini geliştirici seminer programları almak istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu beklentilerini karşılamak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı birimlerince, mesleki anlamda öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik hazırlanan anket sonuçlarına göre seminer içerikleri hazırlanmış olsa da bu ihtiyacın kısmen karşılanabildiği görülmektedir.

Mevcut sistemde gerçekleştirilen mesleki çalışma içeriklerine yönelik katılımcı görüşleri değerlendirildiğinde görüşlerin olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcılar; çalışma içerikleri hazırlanırken öğretmen ihtiyaçlarının dikkate alınmadığını ve dolayısıyla içeriğin öğretmen ihtiyaçlarını karşılama noktasında yetersiz olduğunu, çalışmaların “kısmen” güncel içeriklere sahip olduğunu ve iyi bir programlama ile yapılmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların içeriklerin ilgi çekici, tatmin edici ve verimlilik konusunda istenilen düzeyde olmadığını, eğitimlerin üniversitede alınan derslerin tekrarı niteliğinde olduğunu, içeriklerin eğitimin kalitesini arttıracak ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm olabilecek nitelikte olmadığını ve konuların teknik açıdan güçlendirilmesi gerektiğini düşündükleri

ortaya çıkmıştır. Bununla ilgili olarak, katılımcılardan gelen “17 yıldır her seminere katılırım, en fazla 3 seminerde bir şeyler öğrendim” ve “ilk etapdaki istek, zamanla eğitimlerin ilgi çekiciliğini yitirmesi, kendini tekrarlaması ve öğretmenlere yeni bir şey katmaması ile azalıyor” gibi ifadeler dikkat çekicidir. Bu sonuçlar yapılan bazı araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Sarıgöz (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin, bilimsel içerik olarak verilen mesleki eğitim derslerinin yetersiz olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Genç (2010) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre de, geleneksel mesleki gelişim etkinliklerin daha ilgi çekici hale getirilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet, medeni hal, görev, alan, yaş, en son mezun olunan eğitim derecesi ve hizmet yılı değişkenleri ile mesleki çalışmaların içerik olarak uygunluğu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Süreç Açısından Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılar seminer çalışmalarının süreç açısından uygunluğu boyutunda çalışmaların kısmen sürece uygun olarak gerçekleştiğini, çalışmaların yapıldığı zaman diliminin uygun olduğunu, çalışmaların yapılması konusunda okul idaresinin gereken tedbirleri aldığını, katılımcıların genel olarak eğitim ortamını terk etmediğini, çalışmaların yapılmasının zaman kaybı olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcılar; seminer çalışmalarının sıkıcı olması ve ilgi çekici olmaması sebebi ile gerekli motivasyonu sağlama noktasında sorunlar yaşandığını, öğretmenlerin çalışmaları ilgiyle takip etmediğini, çalışma konuları ile ilgili katılımcılar arasında fikir alışverişine yönelik tartışma ortamı açılmadığını, seminerlere katılımın yasal zorunluluğun getirdiği bir formaliteye dönüştüğünü, yasal zorunluluğun katılımın artması yönünde etkili olmasına karşın öğretmenlerin imza atıldıktan sonra seminer salonlarında seminer süresince bulunmadıklarını ifade etmektedirler. Katılımcılar, özellikle haziran ayında yapılan seminer çalışmaları ile ilgili olarak, üzerlerinde tüm senenin yorgunluğunun olması ve bir an önce tatile çıkma düşüncesinin ağır basması sebebiyle seminerlere yönelik ilgilerinin azaldığını belirtmişlerdir. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, çalışmaların mevzuata uygun olarak gerçekleştirilmesi adına alınan önlemlerin çalışmaları takip etme noktasında katılımcılar üzerinde etkili olduğu,

fakat eğitimlerin öğretmenlerin ilgisini çekmemesinin ve sürece isteksiz olarak dâhil edilmelerinin sürecin verimli ve amacına uygun olarak gerçekleştirilmesi noktasında süreçte sıkıntılar yaşanmasına sebep olduğu düşünülebilir.

MEB' in düzenlediği mesleki eğitim programlarının süreç içerisinde planlanması ve yürütülmesi noktasında pek çok sorunla karşılaşılabilirdiği ve bilimsel çalışmaların da bunu destekler nitelikte sonuçlar sergilediği görülmektedir. Avşar (2006), Karagöz (2006), Uçar (2008) ve Ulus (2009) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki eğitim faaliyetlerinin uygun zaman ve uygun ortamlarda yapılmadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Akt: Kul, 2012). Genç (2010) tarafından yapılan çalışmada da eğitim etkinliklerinin takvimi, yeri ve biçimi konusunda öğretmenlerin düşüncelerine başvurulması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre yaş ve görev değişkenleri ile mesleki çalışmaların süreç açısından uygunluğu (C alt faktörü) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

C alt faktöründe yönetici ve öğretmenler arasında yöneticilerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum yöneticilerin, sürecin mevzuata uygun olarak gerçekleştirilmesi noktasında önlem alması gereken merci olması şeklinde açıklanabilir. Ayrıca, derslerin devam ettiği dönemde eğitim-öğretimin aksamaması adına seminerlerin tatil dönemlerinde gerçekleştirilmesinin yöneticiler açısından bir avantaj olduğu düşünülebilir. C alt faktörü ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, yaşın ilerlemesine bağlı olarak, seminerlerin sürece uygun olarak gerçekleştirilmesi konusunda, alt faktör puan ortalamasında artış olduğunu göstermektedir. Bu durum seminer dönemlerinde yapılan çalışmaların mesleğe yeni başlayan öğretmenleri tatmin etmemesi şeklinde açıklanabilir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, medeni hal, alan, en son mezun olunan eğitim derecesi ve hizmet yılı değişkenleri ile alt faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarında Görevlendirilen Öğreticilerin Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenler okullarda uygulanan mesleki gelişim seminer çalışmalarında görevlendirilen öğretmenlerin uygunluğu konusunda, öğretmenlerin “kısmen” uygun olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar, alanlarında uzman kişilerce verilen seminerlerin yeni bilgilerden haberdar olunmasını sağlaması, eksikleri görebilme şansı sunması, farklı bakış açıları kazanmaya olanak tanınması ve bu bağlamda öğretmenlere kendilerini geliştirme imkânı sunması bakımından avantajlı olduğu düşüncesine sahiptirler. Katılımcılar; özellikle, sık sık değişen eğitim programları hakkında uzman kişilerden bilgi edinmenin konu ile ilgili kendilerine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcılar; seminerlerde görev alan konuşmacıların, seminerlere katılıma yönelik istekliliği etkilemesi nedeni ile özellikle uzaktan eğitim yöntemi ile verilen seminerlerde, öğretmenlerin alanında uzman, konularına hâkim ve etkili sunuş becerilerine sahip, gerekirse alanında popüler kişilerden seçilmesi gerektiğini düşünmektedirler. MEB (2013) tarafından gerçekleştirilen seminer programları incelendiğinde, seminerlerde görev alan öğretmenlerin genel olarak akademik unvanlara sahip bireyler arasından seçildikleri görülmektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ise, katılımcıların, öğretmenler ile ilgili olumsuzya yakın tutum sergiledikleri ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, İletişimin tek taraflı olduğu sunuş yöntemi ile verilen bu eğitimlerde, öğretmenlerin etkili sunuş yöntemleri ile bilgi aktarma noktasında yetersiz kaldıkları durumlarda, katılımcıların öğretmenlere yönelik önyargı geliştirdikleri, onların alanında uzman olmadıklarını ve konularına hâkim olmadıklarına inandıkları düşünülebilir. Bu sonuçlar Gümüş (2006) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. **Çalışma sonucunda;** mesleki eğitim çalışmalarının işin uzmanı olmayan ve nitelik bakımından yetersiz kişiler tarafından yürütüldüğü, çalışmalara görevli olarak katılan kişilerin bu çalışmaları önemsemedikleri için veya başka sebeplerden dolayı çalışmalara hazırlıksız geldikleri, çalışmalara ayrılan sürenin yetersiz olduğu, mesleki eğitim çalışmalarının gerekli olduğu ama yeterli ve kaliteli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre medeni hal değişkeni ile mesleki çalışmalarda görevlendirilen öğretmenlerin uygunluğu (D alt faktörü) arasında anlamlı bir fark görülmektedir.

D alt faktöründe evli ve bekârlar arasında bekârların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum bir tartışma konusu olmakla birlikte, evli öğretmenlerin sorumluluk duygularının ağır basması nedeniyle seminerlere yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin ve dolayısıyla seminerleri veren öğretilere yönelik ilgilerinin bekâr öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olması şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, görev, alan, yaş, en son mezun olunan eğitim derecesi ve hizmet yılı değişkenleri ile alt faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarında Uygulanan Yöntem ve Tekniklerin Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılar, seminer çalışmalarında uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu ile ilgili olarak, çalışmaların düz anlatım yöntemi ile uygulandığını ve bu durumun seminerleri teorik bilgi aktarımından ileriye götürmediğini düşünmektedirler. Bununla birlikte katılımcılar, seminerlerin uzaktan eğitim yöntemini kullanılarak verilmesinin aynı anda çok sayıda öğretmene kolayca ulaşılabilme imkânı sağlaması bakımından etkili bir yöntem olduğunu ancak bu tarz çalışmaların uzaktan eğitim ve dolayısıyla düz anlatım yöntemi ile verilmesinin öğretmeni yalnızca dinleyici hale getirdiğini ve bu durumun katılımcıların ilgisini azalttığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, mesleki çalışmaların, öğretmenin sürece aktif katılımının sağlandığı yüz yüze ve uygulamalı olarak verilmesinin faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Çağımız eğitim sistemi düşünüldüğünde anlatma yöntemi öğretmen merkezli bir öğretim yöntemi olup daha çok öğretmenin bilgiyi öğrenenlere aktarması sürecini içermektedir ve geleneksel bir öğretim yöntemidir (Demirel, 2004, s. 72). Etkileşimin tek taraflı olması, sorulara anında dönüt verilememesi, dinleyenin pasif olması ve bunun gibi özelliklerinden dolayı düz anlatım yöntemi ile verilen eğitimlerin bu tarz çalışmalarda beklenen etkiyi yaratamadığı bir gerçektir. Bu sonuçlar Sarıgöz (2011) tarafından yapılan araştırma ile de örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, bilimsel içerik olarak verilen mesleki eğitim derslerinin yetersiz olduğunu ve mesleki eğitim derslerinin uygulamalı olarak anlatılmasının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca mesleki

eğitim derslerini veren görevlilerin bilgi iletişim teknolojilerinden ve eğitim materyallerinden yararlanarak dersleri anlatmaları gerektiğini savunmaktadırlar.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet ve görev değişkenlerine göre mesleki çalışmalarda uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu boyutu (E alt faktörü) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

E alt faktöründe kadın ve erkekler arasında erkeklerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum bir tartışma konusu olmakla birlikte, genel olarak erkeklerin teknolojiye olan ilgilerinin daha fazla olması şeklinde yorumlanabilir.

E alt faktöründe yönetici ve öğretmenler arasında öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum bir tartışma konusudur.

Araştırma bulgularına göre, medeni hal, alan, yaş, en son mezun olunan eğitim derecesi ve hizmet yılı değişkenleri ile alt faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Ortam ve Teknik Altyapı Bakımından Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılar, okullarda uygulanan mesleki gelişim seminer çalışmalarının ortam ve teknik altyapı bakımından uygunluğu ile ilgili olarak; çalışmaların yapıldığı ortamın fiziksel özelliklerinin ve sağlanan teknolojik desteğin, çalışmaların “kısmen” verimli geçmesini sağlayıcı ölçüde etkili olduğunu düşünmektedirler. Bunun sebepleri ile ilgili olarak, yapılan çalışmaların kalabalık öğretmen grupları ile gerçekleştirildiğini, ses düzeninin kalabalık ortamda yetersiz kaldığını, internet bağlantısının zaman zaman kopması sebebiyle eğitimlerin kesintiye uğradığını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili bir katılımcının “*seminerlerin olduğu yer bodrum katı, pencereler çok az ve küçük, 100 öğretmen aynı yerde olunca dikkat toplamak ya da çoğunlukla ses düzeni kötü olduğu için kalabalıkta en arkada sesi duymak zor oluyor. Semineri veren kişi de sıkıcı anlatıyorsa, kimse semineri dinlemiyor, hatta imza atıp çıkıyor*” ifadesi dikkat çekicidir. Bu durumdan da anlaşılabilceği üzere, çalışmaların sınıf ortamında yapıldığı dikkate alınırsa, ortalama 40 kişilik sınıflarda kalabalık öğretmen grupları ile

gerçekleştirilen seminerlerin ortam koşulları tam anlamıyla sağlansa bile tatmin edici verimlilikte gerçekleştirilemeyeceği düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, medeni hal ve görev değişkenleri ile mesleki çalışmaların ortam ve teknik altyapı bakımından uygunluğu boyutu (F alt faktörü) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

F alt faktöründe kadın ve erkekler arasında erkeklerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum, çalışmalarda uygulanan yöntem ve tekniklerin uygunluğu boyutunda erkeklerin lehine anlamlı bir farkın bulunmasına paralel olarak ortaya çıkmış bir sonuç olarak yorumlanabilir.

F alt faktöründe evli ve bekârlar arasında bekârların lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum bir tartışma konusudur.

F alt faktöründe yönetici ve öğretmenler arasında yöneticilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum, seminerlerin gerçekleştirileceği uygun ortamın temini ve teknik altyapının sağlanmasına yönelik çalışmaların mevzuata uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamakla sorumlu olan yöneticilerin bu konudaki çalışmalara yönelik olumlu tutum geliştirmeleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma bulgularına göre alan, yaş, en son mezun olunan eğitim derecesi ve hizmet yılı değişkenleri ile alt faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışmalarının Öğretmen İhtiyaçları Açısından Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenler mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu ile ilgili olarak çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu düşünmekte, seminerleri bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak görmekte, mesleki eğitimin yararına inanmakta ve yapılan çalışmalara katılma isteği içerisinde olduklarını belirtmektedirler. Bu sonuçlar MEB EARGED(2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile de örtüşmektedir. Araştırma sonucunda katılımcıların, konular ihtiyaca uygun belirlenirse seminer çalışmalarının yararlı olacağı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte katılımcılar, yapılan çalışmaların öğretmen ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olmadığını ve gerekli güdülenmeyi sağlamadığını düşünmektedirler. Bu durumdan yola çıkılarak, öğretmenlerin mesleki çalışmaların yapılması konusunda olumlu bir tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların, çalışmaların öğretmen ihtiyaçları dikkate alınarak gerçekleştirilmesinin gerekli güdülenmeyi sağlayacağını ve bu şekilde gerçekleştirilen çalışmaların öğretmen ihtiyaçları açısından uygun olacağını inandıkları düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf ve branş bazında ihtiyaç duydukları mesleki gelişim eğitim seminerlerinin farklılaştığı fakat mevcut sistemde gerçekleştirilen mesleki çalışmalarda bu ayrımın dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu durum yapılan bazı çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Akar (2006) tarafından yapılan çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişim, deneyim ve ihtiyaçları arasında okul ve branş düzeyinde farklılıklar bulunduğuna dikkat çekilmektedir. Araştırmacı, farklı türde okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla yeni bir yapılmaya gidilmesi gerektiğini önermektedir. Paşa (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmen ve müdür görüşleri ile gözlem sonuçlarına başvurulmuştur. Bu doğrultuda devlet ilkokullarında görev yapan 1-5 sınıf öğretmenlerinin; öğretim ilke ve yöntemleri, eğitim teknolojisi, ölçme ve değerlendirme, bilimsel araştırma teknikleri, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve rehberlik alanlarındaki yeterliliklerinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler orta düzeyde yeterli görülmüşlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişiminde ihtiyaç duydukları eğitim konuları bu çalışmada da karşımıza çıkmaktadır. Genç (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda eğitim etkinlikleri düzenlenirken öğretmenlerin beklentilerine cevap verebilmesi için bir ihtiyaç analizinin yapılması veya öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin alınması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Araştırma bulgularına göre görev, yaş, en son mezun olunan eğitim derecesi ve hizmet yılı değişkenlerine göre mesleki çalışmaların öğretmen ihtiyaçları açısından uygunluğu (G alt faktörü) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır.

G alt faktöründe yönetici ve öğretmenler arasında yöneticilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum Uçar (2005) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile de örtüşmektedir. Çalışmada görev değişkenine göre yöneticilerin, öğretmenlere göre mesleki çalışma içeriklerinin daha etkili olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır.

G alt faktörü ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, yaşın ilerlemesine bağlı olarak, çalışmaların öğretmen ihtiyaçları açısından uygun olarak gerçekleştirilmesi konusunda, alt faktör puan ortalamasında artış olduğunu göstermektedir.

G alt faktörü ile eğitim düzeyi arasında lisansüstü eğitim lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum, lisansüstü düzeyde eğitim alan bireylerin kişisel ve mesleki anlamda sürekli gelişime duydukları ihtiyacın bir sonucu olarak yorumlanabilir.

G alt faktörü ile hizmet yılı değişkeni arasında 0-5, 6-10 ve 11-15 ile 21 ve sonrası gruplar arasında 21 ve sonrası gruplar lehine, ayrıca 6-10 ile 11-15 hizmet yılları arasında 11-15 yıl lehine anlamlı fark görülmüştür. Bu durum Uçar (2005) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Çalışmada yönetici ve öğretmenler, mesleki çalışmaların ihtiyaç ve beklentileri karşılamada yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkenine göre 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcıların alt faktör puan ortalamasında artış olduğu görülmektedir. Atanur Başkan ve Büyükcan (2010) tarafından yapılan çalışma sonucunda mesleki çalışmaların öğretmenlere yarar sağlama düzeyi ile hizmet yılı değişkeni arasında 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 0-7 ve 8-15 hizmet yılına sahip öğretmenlere göre seminerlerin daha yararlı olduğunu düşündükleri belirtilmiştir. Bu durum meslekte uzun yıllar görev yapmış olan bireylerin mesleki anlamda çağın getirilerine uygun olarak ortaya çıkan değişmelere uyum sağlamaya yönelik duydukları ihtiyaç olarak değerlendirilebilir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, medeni hal ve alan değişkenleri ile alt faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki Gelişim Seminer Çalışma Sonuçlarının Amaca Uygunluğu Boyutuna İlişkin Sonuçlar

Katılımcılar okullarda uygulanan mesleki çalışma sonuçlarının amaca uygunluğu ile ilgili olarak, eylül ayı başı ve haziran ayı sonu olarak toplamda bir aylık süre zarfında okulda buldukları dönemin seminer çalışmaları yapılarak değerlendirilmesinin; bu sürecin verimli geçmesi, katılımcıların donanımının artması ve ufkunun gelişmesi açısından olumlu olacağını düşünmektedirler. Fakat katılımcılar, bu uygulamaların mevcut durumda tam anlamıyla amacına uygun, etkin ve verimli olarak gerçekleştirilmediğini, çalışmaların sonucunda geri bildirim verilmediğini, çalışma sonucunda alınmış eğitimlerin uygulanabilir olmadığını, çalışmaların formalite olarak gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Bazı katılımcıların “*seminerler yapılıyor olsun diye yapılıyor*”, “*idare önemseydiği için formaliteden yapılıyor*”, “*imza-maaş karşılığı olarak yapılıyor*” ve “*...uygulamalar geç haber veriliyor ya da hiç haber verilmiyor*” gibi ifadeleri dikkat çekicidir. Sonuç olarak katılımcılar, seminer içeriklerinin verimsiz ve yetersiz olması ve ilgi çekici olmamasının odaklanmayı olumsuz yönde etkilediğini ve bu durumun seminerlerin etkin bir şekilde gerçekleşmesini engellediğini düşünmektedirler. Bu durum Tonbul (2004) tarafından yapılan çalışma ile de örtüşmektedir. *Çalışma sonucuna göre; öğretmenlerin, mesleki gelişim seminer çalışmalarını bir formalite olarak gördüğü, çalışmaların rapor ve sonuçlarından yararlanılmadığı ortaya çıkmıştır.*

Araştırma sonuçlarına göre görev, yaş ve en son mezun olunan eğitim derecesi değişkenlerine göre mesleki çalışma sonuçlarının amaca uygunluğu (H alt faktörü) arasında anlamlı fark bulunmaktadır.

H alt faktöründe yönetici ve öğretmenler arasında yöneticilerin lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu durum; seminerlerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak ve önlemler almakla yükümlü olan yöneticilerin, çalışma sürecinde aktif görev almalarına bağlı olarak çalışmalara karşı öğretmenlere göre olumlu tutum sergilemeleri şeklinde yorumlanabilir.

H alt faktörü ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum, yaşın ilerlemesine bağlı olarak, çalışma sonuçlarının amaca uygun olarak gerçekleştirilmesi konusunda, alt faktör puan ortalamasında artış olduğunu göstermektedir.

H alt faktörü ile eğitim düzeyi arasında lisansüstü eğitim lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre cinsiyet, medeni hal, alan ve hizmet yılı değişkenleri ile alt faktörler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Mesleki gelişim eğitim seminerleri ile ilgili olarak öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, seminerlerinin okullarda amaca uygun, etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirilememesinin birtakım nedenleri olduğu görülmektedir. Bunlar:

1. Mesleki gelişim eğitimi seminerleri içeriklerinin öğretmen ihtiyaçları tam olarak tespit edilmeden hazırlanması bu durumun öğretmenlerde gereken ilgiyi uyandırmaması,
2. Seminerlerin, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerine katkı sağlayacak bireysel ve kurumsal sorunların çözümlerine yönelik önemlerin yer aldığı içeriklere sahip olmaması,
3. Uzaktan eğitim yönteminin uygulanması sırasında teknik yetersizliklerden ötürü yaşanan ve seminerlere yönelik ilgi ve güdülenmeyi azaltan aksaklıklar,
4. İletişimin tek taraflı olması sebebiyle seminerlerin pratik olmaktan çok teoriğe dayalı olması ve yöntemin uygulamalı öğrenmeye imkân vermemesi,
5. Sunumu yapan bazı eğitimcinin etkili sunum yapma becerilerine sahip olmaması,
6. Öğretmenlerin geçmişe dönük olumsuz seminer tecrübelerinin öğretmenlerde umutsuzluk ve isteksizlik yaratması, bu bağlamda seminerlere yönelik algının “zaman kaybı” niteliğinden öteye gidememesi, şeklinde sıralanabilir.

KAYNAKLAR

- [1] **Abazaoğlu, İ.** (2014). *Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları: International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/5 2014, p. 1 46, Ankara
- [2] **Akar, E.** (2006). *Farklı Türde Okullarda Çalışan Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Deneyim ve İhtiyaçları*. H.Ü.

Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education). 30 (2006)
174-183. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- [3] **Akçay Kızılkaya, H.** (2012). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumları ve İş Doyumları Bakımından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.
- [4] **Atanur, Baskan, G., Büyükcan., Y.** (2010). *İlköğretim Okullarındaki Hizmetiçi Eğitim Seminerlerinin Öğretmenlere Yararlılığı*. Mediterranean Journal of Educational Research, Issue 7 , Year 2010, 30-44, Ankara.
- [5] **Baskan, H.** (2001). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algı ve Beklentileri (Denizli İli Örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- [6] **Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L.** (2007). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Anı
- [7] **Demirel. Ö.** (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Ankara: Pegem A
- [8] **Genç, G.** (2010). *İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Sürecinin Önünde Algıladıkları Başlıca Engeller: Malatya İli Örneği*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Kış-2010 C.9 S.31 (103-117) ISSN:1304-0278
- [9] **Gümüş, C.** (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Zorunlu Olarak Katıldıkları Mesleki Eğitim Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.

- [10] **Hamarat, F.** (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Rolü ve Yetiştirme Uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- [11] **İlğan, A.** (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56
- [12] **Kaçan, G.** (2004). *Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişime İlişkin İsteklilik Düzeyleri*. *Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, V-1, Eskişehir. 2004, 58-66.
- [13] **Kul, Ö. B.** (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Programlarında Üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezlerinin Üstlenebileceği Roller Üzerine Bir Değerlendirme*. Sinop Üniversitesi, Sinop.
- [14] **MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.** (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yaptıkları Mesleki Seminer Çalışmalarının Değerlendirilmesi, Ankara.
- [15] **MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.** (2014). TC. Resmi Gazete. 29072 Erişim tarihi: 20 Eylül 2014, (mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkveokuloncyon_0/ilkveokuloncyon_0.html)
- [16] **MEB (2013).** Erişim tarihi: 18 Eylül 2014 (meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/31102710_meslekicalmadersprogram.pdf) (oyegm.meb.gov.tr/meb.../2013.../06042333_mes.gel.eitimidersdalmizelg...)
- [17] **Miles, MB. & Huberman, AM.** (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- [18] **Paşa, M. B.** (2002). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliliklerinin ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara

- [19] **Sezgin, F.** (2008). *Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara
- [20] **Sarıgöz, O.** (2011). *İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey
- [21] **Tonbul, Y.** (2004). *İlköğretim Okullarındaki Mesleki Çalışma Uygulamalarının Etkililiği İle İlgili Görüşler*. Eğitimde Yeni Yönelimler Sempozyumu. Tefvik Fikret Okulları
- [22] **Uçar, R.** (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Van İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- [23] **Vitamin Öğretmen** (2012). *21. Yüzyıl Eğitim Dünyası. Singapur'un 21. Yüzyıl Öğretim Stratejileri*. © edutopia.org The George Lucas Educational Foundation. Erişim tarihi: 07 Ekim 2014. <http://www.vitaminogretmen.com/videolar/videodetay/798/Singapurun-21.-Yuzuyil-Ogretim-Stratejileri>

Eğitim Örgütlerinde Çatışma ve Çatışma Yönetimi Üzerine Bir Araştırma: İzmir Balçova Örneđi¹

Serdar KAPICI²
Somayyeh RADMARD³

Özet

Okullarda hem öğretmenler arasında hem de idareciler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Fakat yaşanan bu çatışmaların mümkün olduğu kadar etkili şekilde yönetilmesi gerekmektedir. Bu aşamada eğitim kurumlarının sağlıklı bir şekilde eğitim vermeye devam edebilmesi için kullanılan yöntemlerin çatışmalara etkili çözümler sunması gerekmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaş grupları, kıdemleri, öğrenim durumları, medeni durumları, cinsiyetleri, çatışma sebebi olabilecek olası durumları incelenmiştir. Çalışma, 2013-2014 öğretim yılının ilk döneminde İzmir ili Balçova ilçesinde bulunan ilköğretim kurumlarında görevli 301 öğretmenle yürütülmüştür. Çalışmada, Gümüşeli (1994) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği’nden” (Rahim Organizational Conflict Inventory) yararlanılmıştır. Sonuç olarak, İzmir ili için araştırılan literatürlerde yapılan böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Balçova ilçesinde görevli olan öğretmenlerin yaş durumu % 40,9’u 41-50 yaş arasındadır. Yaşı daha genç öğretmenlere oranla tecrübeleri doğrudusunda yaşanabilecek yada yaşanan çatışmalara daha yumuşak tepkiler vermektedirler. Genel olarak çalışmanın sonucunda anlamlı bir sonuca ulaşılmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Örgütsel Çatışma, Eğitim Örgütleri, Çatışma Yönetimi.

¹ Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

² Yüksek Lisans öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İşletme Fakültesi, serdkap@hotmail.com

³ (Yar.doç.dr) İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü, sradmard@aydin.edu.tr

A Study On Conflict In Educational Organizations and Conflict Management: An Application in İzmir Balçova

Abstract

Between teachers and administrators in schools of both conflicts arise. But these conflicts experienced as much as possible needs to be managed effectively. At this stage of training institutions to provide training in a healthy manner in order to continue to provide effective solutions to the conflict of the methods used is required. In this study, teachers' age, seniority, education level, marital status, sex, possible situations that may cause conflict are examined. The study, the first period of the 2013-2014 academic year in schools located in İzmir Balçova 301 officers was conducted with the teacher. In this study, Gumuseli (1994), which adapted to Turkish by "Rahim Organizational Conflict of Scale" (Rahim Organizational Conflict inventory) were used. As a result, the province of İzmir investigated for such a study conducted in the literature was found. Balçova age of teachers state that the officers 40,9% are between 41-50 years of age. Age compared to younger teachers in line with experience conflicts that may arise or have to give smoother response. In general a significant conclusions can be reached as a result of study.

Keywords: *Conflict, Organizational Conflict, Education Organizations, Conflict Management.*

Giriş

Organizasyonlar bir taraftan menfaat üretirken, diğer taraftan ise menfaat dağıtan sosyo-teknik organizmalardır. Çağdaş bir organizasyona ne yönde yaklaşırsak yaklaşalım değişmez bir kural gibi çatışma olgusuyla karşılaşırız. Ekonomik, sosyal ve psikolojik unsurların etkisinde olan organizasyon, çevresindeki ve içindeki çatışmayı görmezlikten gelemez (Yeniçeri, 2009). Diğer yandan organizasyonlar temelde farklılıkların yönetildiği yerlerdir. Kişiler arası farklılıklar, amaçlardaki farklılıklar, amaçlara ulaştıracak yollar konusundaki farklılıklar ve benzeri onlarca farklılık örgütlerde yan yana, bir arada bulunurlar (Koçel, 1999). Değişik formasyon, görüş, değer, ihtiyaç ve kişiliklere sahip bireyler ilişkilerde bulununca, çeşitli çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmazdır (Eröz, 1974). Görünen uyumun, aynı zamanda çatışmayı da bünyesinde bulundurduğu,

birlik halinde bile çatışmanın olduğu, bu çatışmadan hareket doğduğu, hareket olduğu sürece de canlılığın var olduğu, oldukça rağbet gören düşüncelerdendir (Davis, 1991).

Önceden meydana getirilmiş hiçbir uyum bir örgütte, bir idari kurumda, çeşitli katılımcıların amaç ve çıkarlarının tam anlamıyla çakışmasını sağlayamaz. Bu anlamda çatışma örgüt içinde sürekli dir. Gelirler, sorumluluklar, düşünceler alanında olsun ya da yetkinin paylaşımı konusunda olsun, herkesin kendisine ayrılanın yeterli ve adil olduğunu kabul etmesi zor rastlanılacak bir durumdur. Bu da demektir ki çatışma sosyal ilişkilerin düzenlenişinde önemli sorunlardan birisidir (Reynaud, 1986). Örgütlerde meydana gelen çatışmaların ortaya çıkardığı gerçek, organizasyonlarda uygulanan kuralların çoğu kez yetersiz olduğu ve beklentileri karşılayamadığı gerçeğidir. İşte bu tür ortamlar örgüt çalışanlarında karşı olma, protest tavır alma ve çatışma duygularını geliştirir.

Örgütlerde karşı olma sürecinin görünen iki yönü vardır. Birincisi, bireyin veya bir grubun amaca ulaşma isteği; ikincisi ise, bu isteğin diğer birey veya grupların amaçlarını tehdit edici yönüdür. İşte böyle durumlarda rekabet söz konusu olmaktadır. Bu anlamda da rekabet karşı olma sürecinin sakin şeklidir. Bu karşı olma şeklinde iki veya daha çok şahıs doğrudan bir amacı takip eder, bu durumda bir kişinin ulaşmak istediği amaç; bütün diğer kişi ve grupların arzuladığı amacı engeller. Çatışma üç şekilde görülebilir:

1. Sözlü sataşma,
2. Kuvvet kullanmaksızın fiili hakaret,
3. Saldırganlık.

Örgütte çatışma olgusu, bir takım psikolojik, ekonomik ve sosyal beklentilerle örgüte katılıp işbirliği yapan bireyin sağladığı karşılığın kendi beklentisi kadar olmadığını algılaması halinde, örgütün amaçlarına katılmaması ve örgütle uyuşamaması sonucunda doğmaktadır. Bu noktada çatışma, mazeretler ileri sürerek işe gelmeme, rapor alma, işe geç gelme, işi yavaşlatma şeklinde pasif karakterli görülebileceği gibi olumsuzluğun yoğunluğunun artması durumunda da tecavüz, engelleme, istifa gibi aktif karakterli hale gelebilir (Çulpan, 1978). Organizasyonlarda çatışma genel olarak dört ayrı anlamda kullanılır;

1. Çatışmaya yol açan şartlar; kaynakların kıtlığı, politika farklılıkları v.b.
2. Çatışmaya muhatap olan kişilerin duygusal durumları, stres, huzursuzluk, endişe, düşmanlık v.b.
3. Bireylerin kavrama seviyesi; çatışmayı kavrama ve fark etme yetenekleri.
4. Çatışmacı davranışlar; pasif direnişten açık saldırganlığa kadar değişen uyumsuz davranışlar (Pondy,1967, 1973).

Çatışmanın temelinde bireyin çatıştığı kişiyi, grubu, düşüneyi veya olayları benimsememesi, hoşlanmaması veya bu tür olguların bir kısmı ile çekişmesi yatar (Erdoğan 1997, 1987). Çatışma bir sosyal ya da biçimsel grupta yer alan bireyler veya gruplar arasındaki anlaşmazlık ya da düşmanlık olarak veya bireyin anlaşmazlık algılaması ya da bu anlamda ortaya çıkan sorunları çözümlemedeki yeteneksizliği olarak düşünülebilir (Baysal ve Tekarslan, 1996). Genel bir bakış açısından irdelendiğinde organizasyonel çatışma; bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak tanımlanabilir (Eren 1986, 1993). Örgütlerdeki bireyin, grupların ya da bölümlerin karşı olma durumlarını iki boyut içerisinde ele almak mümkündür. Birincisi, içe dönük, psikolojik ağırlıklı, soğuk ve görünmesi belirli şartlarda mümkün olabilen boyuttur ve bu boyut yabancılaşma olarak algılanmaktadır. İkincisi ise, dışa dönük, fiziki görünümleri ağır basan, sıcak ve somut yönü, işte; karşı olmanın bu görünen dışa dönük, sıcak ve fiziki yönü çatışma olarak algılanmaktadır (Yeniçeri, 2009).

Çatışmanın yukarıda belirtilen türdeki davranışları içermesinin yanı sıra; kişi veya grupların birbirini etkilemesi veya birbirini etkileme faaliyetlerinde gözle görülebilir etkileşim eksikliği sebebiyle bir mücadele veya karşı olma içinde bulduklarında ortaya çıkan davranışları da kapsamaktadır (Sexton, 1970). Çatışmayı örgütte dinamik bir süreç olarak görmek mümkündür. Genelde çatışmalar birikmiş uyumsuzlıklardan sonra başlamaktadır. İlişkiler sırasında çatışma durumu yaratacak konulardan taraflar haberdar olmayabilir. İlişkiler sırasında ortaya konan her davranış bir sonraki davranışı etki altında bırakacak, ona yön verecek özellikler taşıyabilmektedir.

Pondy, çatışma olayını birbirini takip eden beş aşamalı bir süreç içinde incelemiştir;

- Şartları olgunlaştıran potansiyel çatışma,
- Bireylerce algılanabilen çatışma,
- Etkisi hissedilen çatışma,
- Davranışlara yansıyan açık çatışma,
- Yeni çatışma şartları doğuran çatışma sonuçları (Pondy, 1967, 1973).

Filley ise; düzeltici davranışa yer verdiği modelinde birey, grup ve örgüt seviyesindeki çatışma sürecini şöyle belirtmiştir;

- Kaynak şartları: Bu şartlar genelde çatışmaya sebep olan özelliklerdir. Bu şartlar çatışmanın görülmediği zamanda da var olabilirler. Bu özellikler doğrudan çatışmayı değil, çatışma şartlarını etkilerler.
- Algılanan çatışma: Mantıki ve şahsi olmayan şekilde beliren ve tarafları çatışma durumuna getiren şartlardır.
- Hissedilen çatışma: Şahsileştirilmiş çatışma ilişkisidir. Tehdit, husumet, güvensizlik ve korku duyguları ile ortaya çıkar.
- Çatışma (belirgin davranış): Ortaya konan davranıştır. Hücum, münakaşa, rekabet veya sorun çözme davranışıdır.
- Çatışmanın çözümü veya bastırılması: Bir tarafın yenilgisi veya uzlaşma ile çatışmanın sona erdirilmesidir((Filley, 1975);

Bütün bu açıklamalardan sonra çatışma olgusunun mutlaka bu aşamalardan geçerek ortaya çıkacağını söylemek mümkün değildir. Sözgelimi; potansiyel çatışma taraflarca sorun olarak görülmeyeceği gibi daha ileri aşamalarına varmadan önlenabilir. Diğer yandan da çatışma içinde bulunan tarafların her ikisinin de aynı aşamada bulunmaları gerekli değildir. Bir taraf algılama aşamasında iken diğer taraf çatışma aşamasında olabilir (Yeniçeri, 2009).

Örgütler sosyal yapılar olduğundan örgütte görevli bireylerin çatışma yaşaması doğaldır. Uzun zaman bir arada yaşayan insanlar, ilk kez tanışma aşamasını tamamlayıp, birbirleriyle samimiyetlerini arttırdıklarında anlaşıl aşamadıkları kesinlik kazanır. Her ne kadar birbirlerine anlayış ve tahammül gösterecekler de an gelir bir patlama noktasına ulaşılır. Bu patlama noktası da çatışmayı meydana getirir. Dolayısıyla insanların toplu olarak bir arada bulunmak zorunda oldukları ortamlarda çatışma kaçınılmazdır. Özellikle örgütlerde, birlikte ve yakın ilişki içinde çalışan ve her gün sekiz

saat birlikte yaşayan insanlar arasında çatışma çıkması da doğaldır. Ancak bu çatışma yüzünden insanların, birbirine küsmesi, darılması, hasım olması, kavga etmesi ve ilişkilerinin bozulması doğal ve normal değildir (Yeniçeri, 2009). Çatışmayı etkin bir biçimde yönetebilmek için öncelikle örgütlerde çatışmaların hangi kaynaktan beslendiği ve sebeplerinin ne olduğunun bilinmesi gereklidir. Çatışmanın sebeplerini dört ana grup içinde incelemek mümkündür;

1. Çatışmanın Bireylerden Kaynaklanan Sebepleri; başlıca kişilik farklılıkları, kıt kaynaklar için rekabet, statülerin farklı algılanması ve çıkar farklılıkları olarak belirtilebilir.

- **Kişilik Farklılıklarının Sebep Olduğu Çatışmalar;** Kişilerin davranışları ile değer yargıları ve kişilikleri arasında sıkı ilişki vardır. Bundan dolayıdır ki bazı kişiler rasyonel davranırken bazıları duygusal davranabilmektedirler. Yine bazı insanlar bir olgu karşısında tarafsız kalırken, bazıları saldırgan olabilmektedirler. Kişilerin farklı amaç, değer yargısı, tutum, yetenek ve özelliklerde olmaları çekişmelerin ve çatışmaların önemli sebeplerindendir. Kişilik farklılıklarından kaynaklanan çatışma durumlarını yaratan diğer bir husus ise kişilerin işle ilgili düşünceleri, nezaret şekli, ödüller ve mevkilerle ilgilidir (Yeniçeri, 2009).
- **Kıt Kaynaklar İçin Rekabetin Sebep Olduğu Çatışmalar:** Bütçe, malzeme, personel ve destekleyici hizmetler, kıt kaynaklardır. Bu kaynakların sınırlı olması örgütlerde sorun yaratır. Kaynaklar, rekabet içinde olan tarafların taleplerini, istekleri oranında karşılayamayınca çatışma kaçınılmaz olacaktır (Bumin, 1990). Bütçeden daha fazla yararlanabilmek için bölümlerin birbirine karşı yürüttükleri mücadele ve ya malzemedenden kendi bölümüne daha fazla pay ayrılması için diğer bölümlerle rekabet edilmesi çatışmayı doğurabilir. Kaldı ki kaynak dağılımının bölümün niteliği ve organizasyona yaptığı katkı ve sağladığı başarı durumuna göre yapılması ve öncelikli alanların korunması esastır. Karmaşık örgütlerde aynı kaynaklara ihtiyaç duyan gruplar veya bölümler; kendi başarılarını artırmak dolayısıyla da en fazla kaynağa sahip olabilmek için her çabayı harcayarak gereksiz rekabete girer, çatışma ortamı yaratabilirler. Bu durum

çatışmayı doğurduğu gibi biçimsel olmayan bir organizasyonun doğuşuna da sebep olabilir (Özalp 1987,1989).

- Statülerin Farklı Algılanmasının Sebep Olduğu Çatışmalar: Her birey doğal olarak sahip olduğu statünün, olduğundan daha fazla prestije haiz olduğunu düşünmektedir. Statü anlayışındaki bu tür farklılıklar algı ve haberleşmeyi etkileyerek bir çatışma kaynağı olabilirler (Koçel, 1999). Diğer yandan da işletmelerde bir bireyin, grubun ya da bölümün yararına olacak bir eylem tutum ya da tavır başka bir grubun, çıkarlarını tehdit ediyorsa ya da zarara uğratma ihtimali varsa, bu tür bir çıkar farklılığı çatışma sebebi olabilir. Örneğin; örgütte görevli olan bir müfettiş ya da kontrolörün başarısı, bulduğu hata, tespit ettiği kaçak ya da yolsuzluk oranının da yüksek olacaktır. Kontrolöre başarı sağlayan unsurlar, inceleme yaptığı servisteki yöneticilerin aleyhinde olan, onları başarısız gösteren unsurlar olmaktadır. Bu durum serviste çalışanların yükselme ve ödül alma şanslarını ortadan kaldırabilir, bu ise en önemli çatışma sebebi olarak belirebilir.

2. Çatışmanın Amaçlardan Kaynaklanan Sebepleri; amaç ve çıkar farklılıkları, güç kazanma isteği, kıt kaynaklara sahip olmak amacı ve amaçlardaki değişimler olarak dört grupta incelemek mümkündür.

- Amaç ve Çıkar Farklılıklarının Çatışmalara Sebep Olması: Bireylerin amaçlarının uyuşmaması veya amaçların farklı yorumlanması çatışmaya sebep olabilir, örgütlerdeki kişiler veya bölümler arasındaki amaç farklılıklarını meydana getiren, artıran ya da derinleştiren bizzat organizasyonun doğasıdır. Çünkü organizasyonun bünyesinde farklılıkları artıran, mesafeyi açan ve aykırılıklara öncülük eden birçok eleman vardır, iki insan veya bölümün farklı amaçlara sahip olmaları durumunda aradaki farklılık giderek büyür. Farklılıkların ve aykırılıkların artması ise sonunda birey ya da bölümleri çatışmaya sürükler (Sexton, 1970). Bazen bir bireyin amaç ve değerleri, diğer bireyin amaç ve değerlerine ters düşebilir (Eren 1986, 1993). Bu şekilde bir yandan bireysel amaçlar arasındaki çelişki ve farklar, diğer yandan bireysel amaçlarla işletme amaçları arasındaki uzaklıklar çatışmalara sebep olabilir.

- Örgüt İçi Güç Kazanmak Amacının Çatışmaya Sebep Olması: Kişiler ve gruplar güçlerini artırmak, hâkimiyet kurmak amacıyla büyük bir çaba gösterirler. Böyle durumlarda çoğu zaman işletmeler güç gösterilerinin yapıldığı bir alana dönüşebilirler. Bu tür durumlar çatışma ortamı yaratır. Gücün aşırı ve dengeleri bozucu şekilde kullanımı bazı grupları güçsüz bırakabilir. Bu durum da çatışmayı hızlandırır (Özalp 1987,1989). Mevcut gücünü ve nüfuzunu genişletmek isteyen kişi ve gruplarla, statükoyu muhafaza etmeye çalışan kişi ve gruplar çatışmayı daha da artırabilirler.
- Kıt Kaynaklara Sahip Olmak Amacının Çatışmaya Sebep Olması: Kişiler gerçekte farklı fikirlere sahip olmalarına rağmen amaçlarının benzer olması çatışmayı ortaya çıkarmayabilir. Burada olgu amaç farklılıklarının meydana getirdiği çatışmadan çok, grup uyumunun azalması ve bozulması ile ortaya çıkan, amacı gerçekleştirecek kaynaklar üzerindeki çatışmaya dönüşmektedir (Frenech, 1981). Bu araçları ele geçirebilmek için bölümler arasındaki mücadele ve sınırlı personelin bölümlere tahsisi konusundaki çatışmalar oldukça yaygındır. Diğer yandan örgütlerde bireylerin veya grupların faaliyetlerini sürdürebilmeleri için sınırlı ve belirli olan kaynakları bölüşmeleri gerekebilir. Kendi payını artırmak ya da sınırlı kadrolara atanmak için bireylerin ve grupların çatışması söz konusudur (Yeniçeri, 2009).
- Amaçlardaki Değişmelerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde karar sürecinde etkili olan bireyler ve grupların amaçları zaman içerisinde, çeşitli sebeplerden dolayı değişmektedir. Mesela, sermayedarların iştirak oranlarındaki değişiklikler, iş görenlerin aldıktan ücretler ve işyeri güvenliği üzerinde de etkili olabilmektedirler. İşletmenin amaç sistemindeki değişiklikler, alt sistemlerin amaçlarında karışıklıklar ve farklılık meydana getirebilir. Çünkü ilgili alt sistemlerin yöneticileri davranışlarını gecikerek yeni kriterlere yöneltebilirler. Diğer yandan amaç değişiklikleri ile amaç çatışmalarının sayısı ve yoğunluğunun artıp artmayacağı genel olarak ifade edilemez (Yılmaz, 1988).

3. Çatışmaların Yönetimden Kaynaklanan Sebepleri; yöneticilerin görüş ve anlayışlarındaki farklılıklar, görev ve yetki alanındaki belirsizlikler ve daha önce vuku bulan ancak çözümlenmemiş uyuşmazlıklar olarak üç bölümde ele almak mümkündür.

- i. Yöneticilerin Görüş Ve Yönetim Anlayışlarındaki Farklılıkların Çatışmaya Sebep Olması: Yöneticilerin dünya görüşleri, yönetim felsefeleri ve insan konusundaki anlayış farklılıkları, yönetim tarzlarını belirleyen önemli etkenlerdir. “X” anlayışına sahip bir yöneticinin “Y” anlayışına sahip diğer yöneticilerle veya emri altındaki işgörenlerle çatışma durumuna gelmesi her zaman mümkündür. “X” anlayışına sahip bir yönetici karar vermenin kendi kutsal hakkı olduğuna inanmaktadır. Hâlbuki kararların örgütte çalışan kişilerin görüş, düşünce ve menfaatleri gözetilerek alınması zorunludur. Yöneticinin bu olguya gereken özeni göstermemesi halinde açık veya gizli çatışmanın belirmesi mümkündür. Çatışmanın derecesi ve ortaya çıkma şekli demokratik yönetim ile otokratik yönetim tarzları arasında hâkim olan yönetim anlayışına göre farklılık göstermektedir. Özellikle çalışma düşkünü (workaholic) olarak adlandırılan yöneticilerle astları arasında, mevzuata aşırı bağlı amirlerle işgörenler arasında çatışma çıkma ihtimali oldukça fazladır (Yeniçeri, 2009).
- ii. Görev, Yetki Ve Yönetim Alanındaki Belirsizliklerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde görev ve sorumlulukların açık bir şekilde belirlenmesi ve hiç bir kişinin veya biçimsel grubun, diğer bir kişi veya grubun işine karışmaması en önemli ilkelerdendir (Özalp 1987,1989). Açık ve net olarak belirlenip ifade edilmemiş görev ve sorumluluklar çatışma kaynağı olabilirler. Ayrıca ilişki içerisinde olan tarafların yetki sınırlarının açık ve belirgin olmaması çatışmaları artıran önemli sebeplerdendir (Koçel, 1999). Diğer yandan bazı alan veya konular birden fazla kişi veya grubu ilgilendirebilir. İki ayrı kişi aynı konuyla ilgilenebilir. Eğer bu bölümlerde çalışan bireyler kime karşı nasıl ve ne oranda sorumluluk taşıdıklarını bilmiyorlarsa, görevlerinin nerede başlayıp nerede bittiğini öğrenmemişlerse, bu ortamda çalışanların her an karşı karşıya gelmeleri söz konusu olabilir. Diğer yandan sorumluluk ve rollerle ilgili belirsizlikler özellikle bölümler arası çatışmalara sebep olabilirler.
- iii. Daha Önce Vuku Bulan Ancak Çözümlememiş Çatışmaların Yeni Çatışmalara Sebep Olması: Örgütlerde vuku bulan çeşitli uyuşmazlıklar, anlaşmazlıklar ve bunlara bağlı olarak ortaya çıkan

çatışmaların karar organlarınca dikkate alınması, yönlendirilmesi ve yönetilmesi gerekir. Eğer uyuşmazlık ve çatışma konusu olan sorunlar çözümlenmez ve inisiyatif elden kaçırılırsa yeni ve daha büyük çaplı çatışma sorunları ortaya çıkabilir. Özellikle “sorun erteleme”, “bekle gör” veya “ilgilenmeme” gibi politikalar, olayların ve yeni çatışmaların sebebi olabilirler. Bu takdirde de çatışmanın yönetilmesi ya da yönlendirilmesi çok zor ve yoğun zaman ve kaynak harcamasına ihtiyaç gösterebilir.

4. Çatışmanın Örgütün Yapısından Kaynaklanan Sebepleri; faaliyetlerin birbirine bağlı olması, hiyerarşı ve bölümlere ayrılmanın doğası ve iletişim eksiklikleri olarak incelemek mümkündür.

- Faaliyetlerin Birbirine Bağımlı Olması Çatışma Sebebi Oluşturabilir: Örgütlerde işler, kişiler ve gruplar arasında çeşitli ve bağımlı ilişkiler vardır. Genel olarak örgütlerde üç çeşit bağımlılık ilişkisinden söz edilebilir (Thompson, 1967). Bunlar sırasıyla; bütünleyici karşılıklı ilişkiler, sıralı karşılıklı bağlılık ilişkisi ve çok yönlü karşılıklı bağlılık ilişkisidir. Birimlerin birbirleriyle az ya da hiç ilişkisi olmadığı, bütünleyici karşılıklı bağlılık ilişkilerinde çatışma görülmez. Sıralı karşılıklı bağlılık ilişkisi içinde olan birimlerin arasında ise çatışmaya uygun bir ortam vardır. Çok yönlü karşılıklı bağlılık ilişkileri olan örgütlerde ise oldukça yüksek bir çatışma ortamı oluşabilmektedir (Koçel, 1999). Bölümler arasındaki bağımlılığın artırılması çatışmanın yoğunluğunun da artırılması anlamını da taşımaktadır (Robbins, 1977). Hiyerarşı ve bölümlere ayrılma çatışma meydana getirebilir. Ast-üst ilişkilerinin niteliği bireyler ve gruplar arasında çatışmaya uygun bir ortam oluşturabilir. Astlar ve üstler yönetim alanları hakkında farklı görüşlere sahip olduklarında potansiyel çatışma olgusu meydana gelir (Pondy 1967, 1973). Hiyerarşik yapının niteliği ile çeşitli örgütsel sorunlar birleşince çatışma ortamı oluşabilmektedir.
- Yönetim Alanı İle İlgili Belirsizliklerin Çatışmaya Sebep Olması: Örgütlerde çoğu zaman kimin hangi alan ve konularda ne ölçüde kime karşı sorumlu olacağı belirsiz olabilmektedir. Bu durum çatışmaların sebebini meydana getirebilmektedir (Yeniçeri, 2009).
- İletişim ve Bilgi Noksanlıklarının Çatışmaya Sebep Olması: İletişim, toplumsal yapının temelini oluşturan sistemin, örgütlerin işleyişini

düzenleyen yapının, insani ilişkileri geliştiren tekniği kurmanın ve nihayet başarılı bir yönetimin ilk şartıdır (Sabuncuoğlu, 1977). Bundan dolayıdır ki iletişimin engellenmesi veya kötü işlemesi uyumsuzluk, kaygı ve sonunda çatışma sebebi olabilir. Çatışma anında iletişim tamamen kopar ve iletişim üyeler arasında başarısız, bozucu ve kırıcı bir niteliğe dönüşür. İletişimin yetersiz işlemesine bağlı olarak beliren yanlış algılama saldırganlık dâhil her türlü çatışmayı ortaya çıkarabilir (Pages, 1970).

Çatışma konusunda son zamanlarda yapılan çalışmalarda, çatışma sürecinin uzun vadeli “kurumsal bir sivil strateji” olarak ele alınması gerektiğinden söz edilmektedir. Örgütlerin çatışmalarını gelecekte de fırsat haline dönüştürebilmek için çatışmayı yönetme kapasitesinin artırılması gerektiği önerilmektedir (Yeniçeri, 2009). Yönetimler, örgütlerdeki çatışmaların çalışanların kimliklerini temelinden sarsan bir güç olduğunu asla unutmamalıdır. Hâlbuki farklılıkları fırsat haline getirmek, çatışmaları örgütü etkin kılmamanın bir aracı haline dönüştürmek de mümkündür. Çatışmanın dinamik bir süreç olduğu ve her durumda varlığını sürdüreceği gerçeğinden yola çıkılarak, esasta bu sürecin birey ve örgüt üzerinde nasıl fonksiyonel olabileceği konusunda yoğunlaşmak gerekmektedir.

Çatışma kavramı hem sosyal hayatın hem de ekonomik hayatın bir parçası olarak kabul edilmektedir. Topluluğun ve örgütün bulunduğu her ortamda çatışmalar yaşanabilmektedir. Bu nedenle günümüzün çalışma hayatında kâr amacı güden veya gütmeyen tüm örgütler ve insan gücünün çalışma sisteminde büyük yer kapladığı tüm örgütlerde çatışma kaçınılmazdır. Bunun nedenleri arasında fikir uyuşmazlıkları, işletmelerin koyduğu kurallardan kaynaklanan uyuşmazlık ve esnek olmayan uygulamalar en önemlileri olarak gösterilebilir. Ortaya çıkan bu çatışmaların ve bu nedenle yaşanan problemlerin çözümü ve çatışmanın yönetimi son derece önemlidir. Doğru yönetilmeyen bir çatışma ortamında kaos ortamı oluşur, işten soğumalar yaşanır. Çatışmanın doğru olarak yönetilmediği durumlarda hem işletme hem de çalışanlar zaman ve para kaybeder ve bir şekilde ruhsal sıkıntılar yaşayabilirler.

Eğitim örgütlerinde de yaşanabilen ve çatışmaların neden olduğu problemlerin çözümü veya çatışmanın yönetimi için de yönetici, çalışan,

öğrenci ve velilerinin birlikte hareket etmesi elzemdir. Kaliteli bir eğitim sisteminin oluşması da buna bağlıdır. Zira kaliteli bir eğitim ülke kalkınmasında önemli bir rol oynar. Bu nedenle diğer tüm örgütlerde olduğundan daha fazla bir çaba eğitim örgütlerinde oluşan çatışmadan kaynaklı problemleri çözmeye sarf edilmelidir. Kaliteli eğitimin sağlanabilmesi için de okullarda birinci dereceden iş görenler olarak yönetici ve öğretmenlerin hem nicel hem de nitel açıdan donanımlı olması önemli bir unsurdur.

Eğitim örgütleri, diğer tüm örgütlerin insan kaynağını hazırlayan, yetiştiren örgütlerdir. Dolayısıyla burada oluşacak problemlerin çözülmesi yada çözülememesi tüm sektörlere etki eder. Örneğin; okul hayatında öğretmeni ile bir sıkıntı yaşayan bir öğrenci, eğer öğretmeni ona ılımlı yaklaşmayıp, ortaya çıkan problemi ve çatışma ortamını şiddet ile çözmeye çalışırsa, bu durumu yaşayan öğrenci kendine olan güvenini yitirir ve baskı ortamlarında kendisini ifade etmekten çekinir. Düşüncelerini aktaramadığı için çalıştığı işi sahiplenemez ve verimli olamaz. Yaşanan bu durumdan işletmeler de doğrudan etkilenebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, eğitim örgütlerinde meydana gelen çatışmaların sebepleri ve çözüm aşamalarını tespit etmektir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çatışma yönetimine ilişkin İlköğretimlerde çalışan öğretmenlerin düzeyi nedir?
2. Çatışmanın yönetim düzeyi katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu araştırmanın alan çalışması yerel ölçekten faydalanılarak, tarama modellerinden tanımlayıcı- kesitsel model uygulaması ile yapılmıştır. Konu ile ilgili literatür taranmış, daha sonra elde edilen verilere dayanarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket belirlenen öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama sonuçları ile ileride yapılabilecek genelleme çalışmalarının oluşturulabilmesi için gereken altyapıya ve literatüre de katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 öğretim yılında İzmir ilinin Balçova ilçesi sınırları içinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 301 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 161'i kadın ve 140'ı erkektir. Araştırmanın evrenini oluşturan Balçova ilçesi dahilindeki tüm öğretmenlere ulaşılması planlanmış ve örneklem için ilçedeki tüm öğretmenlerden yararlanılmıştır. Güvenilir verilerin elde edilmesi amacı ile örneklem alma yoluna gidilmemiş, evrenin geneli üzerinde çalışılmış ve “kendini örnekleyen evren” araştırmanın çalışma evreni olarak kabul edilmiştir (Çilenti, 1984). Belirlenen örneklem, amaçsal örnekleme yönteminin maksimum çeşitleme örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem yönteminde, temel amaç izafi olarak küçük bir örneklem oluşturarak bu örnekleme işlenilen soruna taraf olabilecek katılımcıların çeşitliliğini maksimum seviyede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin sayısal veriler Tablo 1’de gösterilmiştir. Araştırmaya toplam 301 öğretmen katılmıştır ve bu katılımcıların 161’i kadın ve 140’ı erkektir. Öğretmenlerin %7.6’sı 21-30 yaş aralığında, %27.9’u 31-40 yaş aralığında, %40.9’u 41-50 yaş aralığında ve %23.6’sı 51 yaş ve üzerindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin diğer demografik verilerde Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanlara İlişkin Demografik Veriler

Değişken	Düzy	N	%
Yaş	21-30	23	7,6
	31-40	84	27,9
	41-50	123	40,9
	51 ve üstü	71	23,6
	Toplam	301	100
Cinsiyet	Kadın	161	53,5
	Erkek	140	46,5
	Toplam	301	100
Medeni Durum	Evli	224	74,4
	Bekar	77	25,6
	Toplam	301	100
Öğrenim Durumu	Önlisans	19	6,3
	Lisans	247	82,1
	Lisansüstü	35	11,6
	Toplam	301	100
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	19	6,3
	6-10 yıl	25	8,3
	11-15 yıl	50	16,6
	16-20 yıl	82	27,2
	21-25 yıl	58	19,3
	26 yıl ve üstü	67	22,3
	Toplam	301	100

Veri Toplama Aracı

Veri toplama amacı ile kullanılan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve tüm denekler için ortak hazırlanmıştır. Anket soruları “Rahim Organizational Conflict Inventory-II” ölçeğinden faydalanılarak ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur (Rahim, 2015). Katılımcı öğretmenlere uygulanmak üzere, 28 soruluk Rahim Organizational Conflict Inventory-II (ROCI-II)- çatışma yönetimi anketini esas alan öğretmenlerin okullarda yaşanan çatışmaları nasıl çözdüklerini ölçecek anket araştırma için uyarlanmış ve güvenilirlik çalışması yapılarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma örnekleme, %95’lik güven düzeyinde ($\alpha=0,05$),

H=+ - 0,05 örnekleme hatasıyla, $p=0,5$ ve $q=0,5$ oranlarında, Cochran formülü ile hesaplanmıştır (Balcı, 2005). Araştırma konusu örneklem Alpha güvenilirlik analizine tabi tutulmuş ve ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış ve ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach Alpha katsayıları ölçeğin güvenilir olduğunu ispatlamıştır. Güvenilirlik analizinin amacı verilerin rastlantısallığını ölçmektir. Ankete verilen cevaplar rasgele dağılım gösteriyorsa anket sonuçlarının güvenilir olduğuna karar verilir. Güvenilirlik analizi seçilen örneğin güvenilirliğini, tesadüflüğünü ve tutarlılığını test etmekte kullanılır. Sonucun güvenilir olup olmadığına Cronbach's Alpha (α) değerine göre karar verilir (Kalaycı, 2005).

Verilerin Analizi

Veri toplama araçlarından elde edilen sayısal veriler SPSS 11.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programına aktarılmış sonra elde edilen bilgiler çözümlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel bilgi analizinde frekans ve yüzde kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda her bir boyut ayrı ayrı ele alınmış ve boyutlar ölçekte yer aldığı sıraya göre verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere tek boyuttan oluşan bir anket uygulanmıştır. Uygulanan anket katılımcıların çatışma yönetimi düzeylerini ortaya koymaya yöneliktir (Tablo 1). Bu kapsamda, çatışma yönetimine ilişkin elde edilen düzeyler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İlköğretimlerde çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin Görüşleri

İlköğretimlerde çalışan öğretmenlerin çatışma yönetimine ilişkin Görüşleri	AO	SS
İş arkadaşlarımla iletişimimde tıkanıklıklar var.	2,24	1,138
Arkadaşlarımla işlerin yürütülmesi konusunda fikirlerimiz farklı olmaktadır.	2,79	1,189
İş arkadaşlarım benim kişisel değerlerime ters düşen davranışlarda bulunmaktadır.	2,50	1,130
İş arkadaşlarımla kişiliklerimiz uyuşmamaktadır.	2,64	1,160
Kişilerarası iletişimde iş arkadaşlarım duygusal davranmaktadır.	2,62	1,072
İş arkadaşlarım benden daha az iş yapmaktadır.	2,32	1,010
İş arkadaşlarım işlerini zamanında tamamlamamaktadır.	2,47	1,002
İş arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirmemektedir.	2,33	,950
Bazı iş arkadaşlarıma amirlerimiz tarafından imtiyazlar tanınmaktadır.	2,57	1,110
Görev dağılımı konusunda iş arkadaşlarımla aramda anlaşmazlıklar olmaktadır.	2,36	1,091
Arkadaşlarımla aramızdaki iletişim yetersiz kalmaktadır.	2,49	1,118
İş arkadaşlarım işlerim çok yoğun olduğunda bana yardım etmezler.	2,33	1,084
İş arkadaşlarım benim söylediklerimi anlamamakta veya yanlış anlamaktadır.	2,31	1,069
İş arkadaşlarımın bazıları hakkettiğinden fazla ödüllendirilmektedir.	2,47	1,069
Yöneticimiz ihtiyacımız olan bilgi alış verişinde ilgisiz davranmaktadır.	2,39	1,089
Yönetici, çalışanlara emir ve isteklerini zamanında ulaştırmamaktadır.	2,34	1,039
Yönetici eleştiriye açık ve eleştiriye kabul edici değildir.	2,51	1,118
Yönetici çalışanlarının yeterliliğine ve uzmanlığına saygı duymamaktadır.	2,38	1,118
Yönetici çalışanlar arasındaki koordinasyon ve işbirliğinden kaçınmaktadır.	2,38	1,056
Yönetici otoritesini kullanarak çalışanlarını etkilemeye çalışmaktadır.	2,46	1,103
Yönetici kendisine verilen yetkiyi kullanmada pasif davranmaktadır.	2,42	1,051
Yönetici kanunlara ve mevzuata tam olarak hakim değildir.	2,32	1,041
Yönetici çalışanlar arasında eşit bir görev dağılımı yapmamaktadır.	2,41	1,040
Yönetici çalışanları değerlendirirken taraf tutmakta, yanlı davranmaktadır.	2,39	1,084
Yönetici politik görüş ve tutumlarını çalışanlara yansıtmaktadır.	2,34	1,151
Yöneticim karar verme ve planlama süreçlerine beni dahil etmemektedir.	2,48	1,153
Yöneticim benim görüşlerimi belirtme fırsat vermemektedir.	2,43	1,125
Yöneticimle aramda görüş alışverişi olmamaktadır.	2,37	1,080
Yöneticim ileri sürdüğüm yeni fikirleri sert bir şekilde eleştirmektedir.	2,26	1,055
Yönetici bizlerden gelen mesajlara kapalıdır.	2,32	1,098
Tatsızlık çıkmasını önleyebilmek için karşıdaki kişi ile olan anlaşmazlığı ortaya çıkarmam.	3,04	1,191
Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşıdaki kişiyle birlikte incelerim.	3,46	1,135
Karşıdaki kişi ödün verirse ancak o zaman ödün veririm.	2,73	1,054
Çatışmada görüşlerimi kabul ettirmek için kararlı davranırım.	3,02	1,133

Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.	3,53	1,287
Yöneticimiz, sorunların çözümü için tüm çalışanlarla birlikte hareket eder, herkes tarafından kabul edilebilir bir çözüm bulmak için çaba sarf eder.	3,22	1,205
Sorunların çözümü için yöneticimiz bizlere ödün verir.	2,87	1,104
Yöneticimiz fikirlerini kabul ettirmek için bizlere baskı yapar.	2,51	1,176
Yöneticimiz görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınır.	2,64	1,142
Yöneticimiz taraf tutmadan çözüm bulmak ve uzlaşma sağlamak için bizlerle görüşür.	3,23	1,204
Çatışma ortamından etkilenmem ve görevlerimi tam zamanında tamamlarım.	3,32	1,262
Çatışma ortamında verimli çalışmam ve iş hedeflerime ulaşmam.	2,98	1,234
Her türlü ortamda sunduğum hizmet kalitesinde standartlara ulaştığımdan eminim.	3,28	1,153
Bir problem gündeme geldiğinde en hızlı şekilde çözüm üretirim.	3,37	1,169
Koşullar ne olursa olsun bana verilen görevleri doğru bir biçimde yaparım.	3,54	1,234

Tablo 2’de görüldüğü gibi çatışma yönetimine ilişkin 45. madde olan “Koşullar ne olursa olsun bana verilen görevleri doğru bir biçimde yaparım.” ifadesine katılımcılar en yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.54$), 35. madde olan “Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.” ifadesine katılımcılar yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.53$) ve 32. madde olan “Her ikimizce kabul edilebilecek bir çözüm bulabilmek için sorunu karşımdaki kişiyle birlikte incelerim.” ifadesine katılımcılar yüksek düzeyde ($\bar{x} = 3.46$) görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca yine çatışma yönetimine ilişkin birinci madde olan “İş arkadaşlarımla iletişimimde tikanıklıklar var.” ifadesine katılımcılar en düşük düzeyde ($\bar{x} = 2.24$) ve 29. madde olan “Yöneticim ileri sürdüğüm yeni fikirleri sert bir şekilde eleştirmektedir.” ifadesine düşük düzeyde ($\bar{x} = 2.91$) görüş bildirdikleri saptanmıştır.

Çatışmanın yönetim düzeyi katılımcıların cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenine göre T-Testi sonucu Tablo 3,4,5,6,7’de görülmektedir.

Tablo 3. Çatışma Yönetimine İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Kadın	161	2,62	,56	298	-,829	,408
Erkek	139	3,68	,63			

p<0.05

Katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(298) = -0,829$; $p < 0,05$]. Tablo 2’de aritmetik ortalamalar incelendiğinde, erkek katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=3,68$) kadın katılımcılara ($\bar{x}=2,62$) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 4. Çatışma Yönetimine İlişkin Medeni Durum Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	\bar{x}	SS	Sd	t	P
Evli	223	2,62	,58	298	-1,398	,163
Bekar	77	2,73	,64			
ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,679	3	,226		
	Grup içi	107,221	296	,362	,625	,599
	Toplam	107,900	299			

$p < 0,05$

Tablo 4.’te katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t(298) = -1,398$; $p < 0,05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, evli katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x}=2,62$), bekar katılımcılara ($\bar{x}=2,73$) göre daha düşük olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 5. Çatışma Yönetimine İlişkin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Yaş Grupları	N	\bar{x}	SS			
21-30	23	2,49	,44			
31-40	84	2,67	,55			
41-50	122	2,64	,67			
51 ve üstü	71	2,69	,56			
ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,408	2	,204		
	Grup içi	107,492	297	,362	,563	,570
	Toplam	107,900	299			

p<0.05

Tablo 5’de incelendiğinde çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında yaş bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. [F(3-296) = ,625; P<0.05]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 51 yaş ve üstü katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin (\bar{x} =2,69) 41-50 yaş (\bar{x} =2,64), 31-40 (\bar{x} =2,67) ve 21-30 yaş (\bar{x} =2,49) katılımcıların görüşlerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Fakat bu durum istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

Tablo 6. Çatışma Yönetimine İlişkin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Öğrenim Grupları	N	\bar{x}	SS			
Önlisans	19	2,511	,38			
Lisans	246	2,661	,59			
Lisansüstü	35	2,667	,73			
ANOVA						
Görev	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	,2,894	5	,579		
	Grup içi	105,006	294	,357	1,620	,154
	Toplam	107,900	299			

p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında öğrenim durumu bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-297)} = ,563$; $p < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, önlisans mezunu katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 2,51$), lisans ($\bar{x} = 2,661$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 2,667$) mezunu katılımcıların daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca yine ortalamalar incelendiğinde, lisans mezunu katılımcılar ($\bar{x} = 2,661$) ile lisansüstü mezunu katılımcıların ($\bar{x} = 2,667$) görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Fakat her iki durumda görülen farklılıklar istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır.

Tablo 7. Çatışma Yönetimine İlişkin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Analizi Sonuçları

Kıdem Grupları	N	\bar{x}	SS
1-5 yıl	19	2,653	,45
6-10 yıl	25	2,369	,43
11-15 yıl	50	2,628	,59
16-20 yıl	82	2,665	,69
21-25 yıl	57	2,774	,64
26 yıl ve üstü	67	2,657	,50

$p < 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde, çatışma yönetimine ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(5-294)} = 1,620$; $p < 0.05$]. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcıların çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin ($\bar{x} = 2,369$), diğer katılımcıların görüşlerinden daha düşük olduğu ve 21-25 yıl kıdeme sahip olan katılımcıların ($\bar{x} = 2,774$) çatışma yönetimine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcıların görüşlerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca yine ortalamalar incelendiğinde, 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ($\bar{x} = 2,653$) ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların ($\bar{x} = 2,657$) görüşlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Fakat her iki durumda görülen farklılıklar istatistiksel olarak bir anlam taşımamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Her geçen gün iletişim ve bilişimin geliştiği, kullanılan her şeyin modernleştiği günümüzde kişiler arasında, kurumlar ve kişiler arasında yaşanan çatışmalarda çeşitlenmiş ve artış göstermiş. Bu araştırma İzmir ili Balçova ilçesindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler arasında yaşanan çatışmaları yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem gibi değişkenler dikkate alınarak saptamak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla yapılmıştır. İncelenen literatürlerde İzmir ili için benzer bir çalışma olmasa da diğer bazı iller için yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda tablolardan ve yapılan açıklamalardan da görüleceği üzere çok anlamlı sonuçlara ulaşılamamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden %40,9 u 41-50 yaş üzerinde çıkmıştır. %53.5 i kadın, % 46,5 erkek öğretmen saptanmıştır. Kadın öğretmen sayısı daha fazladır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden %74,4 ü evlidir. %82.1 i lisans mezunudur. Öğretmenlerin %27,2 si sektörde 16-20 yıl arasında hizmet vermektedir.

Tablo 2'nin birinci maddesinde yer alan "İş arkadaşlarımla iletişimimde tikanıklıklar var" seçeneğine 301 kişiden 134'ü katılmadığını belirmiş, 50 kişi katılıyorum demiş, 11 kişi ise kesinlikle katılıyorum demiştir. Fakat çoğunluk katılmadığını ifade etmiştir. Aynı tabloda sekizinci maddede yer alan "İş arkadaşlarım sorumluluklarını yerine getirmemektedir" seçeneğinde ise 301 kişiden 156'sı katılmadığını belirtmiştir. Yirmi beşinci maddede yer alan "Yönetici politik görüş ve tutumlarını çalışanlara yansıtmaktadır" seçeneğine 136 kişi katılmadığını belirtirken, 21 kişi kesinlikle katıldığını belirtmiştir.

Görüleceği üzere çalışmadan elde edilen sonuçlara göre "çatışma yaşanmaktadır" demek çok doğru olmayacaktır. "Katılıyorum" ve "Kesinlikle katılıyorum" seçenekleri işaretlenmiş olsa da genele oranlandığında bu rakam ilköğretim öğretmenlerinin çatışma düzeyleri ile ilgili anlamlı bir sonuç vermemektedir. Aynı zamanda görülmektedir ki, öğretmenlerin demografik bilgilerinin çatışma düzeylerine bir etkisi bulunmamaktadır. Dolayısıyla da yapılan bu çalışmanın sonucunda "çatışma yaşanabilecek" durumların çok oluşmadığı, kişilerin gerek yaşları, gerekse eğitim durumları, meslekteki kıdemleri göz önüne alındığında oluşan olumsuzluklara da çözüm bulunarak, orta yolun bulunarak çatışma ortamının oluşmasına müsaade edilmediği söylenebilir. Eğitim Açıklan'a (1994) göre; «Farklı grupların örgüt ödülllerinden daha fazla pay alabilmek

için açık ve kapalı çabaları örgütte çatışmaları meydana getirir.” Resmi okullarda ödüllendirme sisteminin etkin olmaması araştırmanın sonucu olan çatışmanın çok yaşanmamasını açıklayabilmektedir.

Özgan’ın ilköğretim öğretmenlerinin görev sürelerinin çatışmaya etkilerini incelediği Gaziantep ilindeki resmi ilköğretim okulları ile ilgili yaptığı çalışma sonucuna göre; İlköğretim okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki görev süreleri ile çatışma yaşadıkları karşı taraflar arasında anlamlı farklılıklar vardır. Çalışmayı 2005–2006 eğitim-öğretim yılı birinci dönemde Gaziantep ili merkezinde bulunan 122 resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler (N=4710) oluşturmaktadır. Örneklem, araştırma evereninden küme örnekleme yoluyla rasgele seçilmiştir (Toplam 770). Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır (Özgan, 2006). Yapılan çalışmada görülen öğretmenlerin meslek yılları ile çatışma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı durumu Özgan’ın (2006) yaptığı araştırma ile örtüşmemektedir.

Öneriler:

Bu araştırmanın sonuçları ve literatür sonuçlarına göre yeni araştırmalara kaynak olması bakımından getirilebilecek öneriler şunlardır:

- Yapılan literatür taraması ve araştırma sonuçlarına göre çatışma yönetimindeki en önemli etkenin yöneticiler olduğunu söylemek mümkündür. Müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin çatışmayı yönetme konusundaki becerilerini geliştirebilmeleri için seminerler düzenlenmeli ve bu seminerlere katılmalarına olanak sağlanmalıdır. Ayrıca, yöneticiler ve öğretmenler arasında oluşturulacak işbirliği yada uyum okulda yaşanabilecek çatışma ortamlarında sorunun belirlenmesi ve çözümünde etkili olacaktır. Bu süreçte uygulanan çözüm yolları bireyi yönlendirme, teşvik etme ve örgütsel bağlılığını artırma açısından da büyük önem taşımaktadır. Buradaki en önemli hedef çalışanlar arasında çatışmanın hiç yaşanmaması değil, çatışma durumunda örgütün zarar görmemesi için doğru stratejileri uygulayabilmektir.
- Bu çalışmada resmi ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenler örnekleme oluşturmaktadır. Bu nedenle elde edilen veriler, ilköğretim öğretmenlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Yapılacak yeni araştırmalarda bu sınırlılık farklı branşlarda ve kademedeki öğretmenler üzerinde uygulanarak genişletilebilir. Elde edilecek

veriler çatışmanın önlenmesi konusunda daha farklı yöntemler geliştirmek açısından önem taşıyacaktır.

- Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulanan anket bireysel gözlem ve görüşme içermemektedir. Bu nedenle elde edilen verilerin kişisel gözlem ve görüşmelerde içermesi araştırmanın sonucuna olumlu bir katkı sağlayabilecektir.
- Bu araştırmanın sonucu yapılan çalışmanın sonucunu desteklemese de yapılacak yeni çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- [1] **Açıklık, A.** (1994). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**, Ankara.
- [2] **Balcı, A.** (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yay.
- [3] **Baysal, A. C. Tekarslan, E.** (1996). **İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri**, Avcıol Basım Yayın.
- [4] **Bumin, B.** (1990). *Organizasyonlarda Çatışmanın Yönetimi*, G.Ü.İktisadi ve İd.Bil.Fak., Ankara.
- [5] **Davis, K.** (1991). *Human Behavior at Work*, Mc Graw Hill Boks.
- [6] **Çilenti, M.** (1984). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Ankara: Kadioğlu Matbaası. Wadsworth Publishing Company Inc., California.
- [7] **Erdoğan, İ.** (1997). **İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış**, İ.Ü. İşletme Fakültesi Yayınları.
- [8] **Erdoğan, İ.** (1987). **İşletmelerde Davranış**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yay. No: 3456.
- [9] **Eren, E.** (1986). *Değişme Yönetimi*, Mess 1985 yılı Seminerleri, Erkmen Matbaası.
- [10] **Eren, E.** (1993). *Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayın.

- [11] **Eröz, M.** (1974). *Marxizm, Leninizm ve Tenkidi*, İstanbul: İrfan Yayınevi.
- [12] **Frenech, J. R.** (1981). *The Disruption and Cohesion of Gruop*, Newyork.
- [13] **Filley, A. C.** (1975). *Interpersonal Conflict Resolution*, Scott Foresman, ABD.
- [14] **Özalp, İ.** (1987). *Yönetim ve Organizasyon*, Eskişehir: A.Ü.İkt.ve id.Bil.Fak.Yay.
- [15] **Kalaycı, Ş.** (2005). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Asil Yayın Dağıtım. Ankara.
- [16] **Koçel, T.** (1999). **İşletme Yöneticiliği-Yönetim ve Organizasyon**, (7. Baskı), İstanbul: Beta Yay.A.Ş.
- [17] **Pages, M.** (1970). *La Vie Affective des Groupes*, Paris.
- [18] **Pondy, L. R.** (1967). "Organizational Conflict: Concepts and Models", *Administrative Science Quarterly*, C.12.
- [19] **Pondy, L. R.** (1973). "Örgütsel Uyuşmazlık, Kavramlar ve Modeller", *BİTİA Dergisi*, C. 2, S.1.
- [20] **Reynaud, J-D.** (1986). **İş Uyuşmazlıkları Sosyolojisi**, çev. Ali Güzel ve Ali Rıza Okur, İkt.ve İd.Bil.Fak.Yay.No: 377.
- [21] **Robbins, S. P.** (1977). "Örgütsel Çatışmanın Yönetimi (Geleneksel Olmayan Bir Yaklaşım)", çev: Bülent A. Himmetoğlu, Alev Ergenç, İzmir.
- [22] **Sabuncuoğlu, Z.** (1977). **Örgütsel Haberleşme Düzeni**, Bursa: Ezgi Kitapevi.

- [23] **Sexton, W. P.** (1970). *Organization Theories*, Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- [24] **Thompson, J.** (1967). *Organizations in Action*, Newyork.
- [25] **Yeniçeri, Ö.** (2009). **Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi**, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- [26] **Yıldırım, A. Şimşek, H.** (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 9.Baskı), Ankara: Seçkin Yayınları.

MAKALE

- [27] **Çulpan, R.** (1978). “Bireysel ve Örgütsel Davranış: Beklentiler Dengesi Modeli”, *T.O.D.A.İ.E.Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1.
- [28] **Özalp, İ.** (1989). “Örgütlerde Çatışma”, *A.Ü.İkt.İd.Bil.Fak. Dergisi*, C:7, S: 1.
- [29] **Yılmaz, Z.** (1988) “İşletmede Amaç Uyuşmazlıkları ve Çözüm İmkanları”, *Uludağ Üni. İkt. ve İd. Bil. Fak. Dergisi*, C: 7, Sayı: 2.

İNTERNET KAYNAKLARI

- [30] **Özgan, H.** (2006). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Görev Sürelerinin Yaşadıkları Çatışmalar Üzerine Etkisi**, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları. <http://web.firat.edu.tr/daum/docs/51/19%20ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20Okulu%20--Habib%20%C3%96ZGAN%20-%C3%96DEND%C4%B0-7%20syf--99-105.doc>. ET. 25.04.2015
- [31] **Rahim Organizational Conflict Inventory-II**, ET. 29.04.2015 <http://westallen.typepad.com/files/rahim-organizational-conflict-inventory.pdf>

Ortaokullarda Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi¹

İbrahim ÇOLAKOĞLU²
Aylin SÖZER ÇAPAN³

Özet

Bu çalışmada, ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, İstanbul Avrupa Yakasının çeşitli semtlerinde görev yapan 294 müzik öğretmenine Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanarak, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının demografik özelliklerle ilişkisi incelenmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları, medeni durumlarına göre duygusal tükenme puanları, çalışma süresine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları ve görev yapılan okul sayısına göre duygusal tükenme boyutu puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Korelasyon analizi sonuçlarına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları hem yaş hem de sınıftaki öğrenci sayılarına göre pozitif ve anlamlı ilişki göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal Tükenme, Kişisel başarısızlık, Müzik öğretmeni.*

¹ Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

² (Uzman) Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu, piyano.pol@gmail.com

³ (Yrd. Doç. Dr.) İstanbul Aydın Üniversitesi, aylinsozer@aydin.edu.tr

Abstract

In this study, the middle school music teacher in serving aimed to investigate the burnout level. In this context, working in various districts of the European side of Istanbul applied the Maslach Burnout Inventory 294 music teachers, teachers' emotional exhaustion, depersonalization and personal relationship with demographic characteristics of failure scores were examined.

Emotional exhaustion and depersonalization scores according to the age of the teachers according to the study, marital emotional exhaustion scores according to the case, by the time work by the number of schools with emotional exhaustion and depersonalization scores and duties significant difference between emotional exhaustion dimension scores were found. Emotional exhaustion and depersonalization dimensions according to the results of correlation analysis showed positive and significant correlation in both the number of students according to their age class.

Keyword: *Emotional Exhaustion, Personal failure, Music teacher.*

Giriş

Eğitim bireyin doğumundan ölümüne kadar devam eden bireylere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandıran bireyin kendisine, çevresine, ülkesine, doğaya ve tüm insanlığa yararlı olmasını sağlayan en önemli süreçtir. Ertürk (2008) eğitimi, "bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci" olarak tanımlamaktadır.

Çağımızda eğitime; bilim, teknik ve sanat eğitimi olmak üzere üç boyutta bir bütün olarak yaklaşılmaktadır. Sanat eğitimi kendi içinde farklı dallara ayrılır. Sanat eğitiminin başlıca dallarından biri de müzik eğitimidir.

Müzik eğitimi, temel olarak müzik etkileşimi aracılığıyla bireyin ve toplumun estetik gereksinimlerini karşılamayı, yaratıcı güdüsünü doyurmayı, beğenme yetisini geliştirmeyi, sosyal ve kültürel gerçekliğe (çevreye) daha duyarlı ve uyarlı olmasını sağlamaya yönelik davranış değişiklikleri oluşturmayı amaçlar (Uçan, 2005:176). Müzik eğitiminin bu amaçlara ulaşabilmesinde en temel ve en etkin öge müzik öğretmenidir.

Müzik öğretmeni şöyle tanımlanır: “ Yalın ve özlü anlatımıyla müzik öğretmeni, müzik dalında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği öğrenimi bitirerek ya da yeterlilikleri kazanarak öğretmenlik yapma yetkisini elde etmiş kimse demektir .” (Uçan, 1997: 221).

Türkiye’de müzik öğretmenleri güç koşullarda çalışmaktadır. Müzik öğretmenlerinin karşılaştığı problemler öğretmenlerin öğretme motivasyonunu düşürürken yeterliliklerini kullanmalarına da engel olmaktadır. Bazı araştırmalar okullarda çok az müzik dersliğinin bulunduğunu, ortalama bir sınıfa düşen öğrenci sayısının çok fazla olduğunu, müzik dersinde norm kadro fazlası sorunu yüzünden öğretmenlerin birden çok okulda görevlendirildiğini, öğretmenlere ödenen ücretin günün koşullarına göre yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için ek gelir bulma çabası içinde olduklarını, her şeyin hızla değiştiği günümüzde müzik eğitimi alanında yaşanan değişiklikleri öğretmenlere aktaracak hizmet içi eğitiminin eksik, araç-gereç konusunda okulların yetersiz olduğunu, müzik öğretmenlerinin örgütlenme hakkının olmadığını, okul yönetiminin müzik derslerini ciddiye almadığını ve böylece müzik öğretmenlerinin olumsuz yönde etkilendiğini belirtmektedir. Müzik öğretmenlerinin iş ortamında karşılaştığı bu sorunlar çağımızın önemli bir sorunu olarak nitelendirilen stresi de beraberinde getirmektedir (Günay,2006).

Tükenmişlik; büyük heveslerle işe başlayan, istediği başarıyı sağlayamayan, fiziksel, duygusal ve ruhsal çöküntü yaşayan bireylerde görülür (Pines, 2003). Tükenme nedenleri arasında iki farklı beklentinin bireyin üstünde çok etkili olduğu saptanmıştır: Başarılı olma ve çalışma koşulları. Başarılı olma beklentisi başarılı olmayı vurgularken çalışma koşulları ile ilgili beklentiler kişinin yaptığı işi ve görev taptığı ortamla ilgili beklentilerini ifade etmektedir (Serinken, Çımrın ve Ergör 2002).

Tükenmişliğin belirtileri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu belirtilerin fiziksel, davranışsal ve psikolojik belirtiler olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Tükenmişliğin fiziksel belirtileri: Hastalık, mide bulantısı, bel ağrısı, kaza eğilimi, nezle, gribal rahatsızlıklar, yorgunluk, uyku sıkıntılarına karşı artan hassasiyet, hızlı kalp atması, uykusuzluk, yorgunluk, enfeksiyona karşı direncin azalması, zayıflık,

sersemlik, hafıza problemleri, kilo değişimleri, mide şikâyetleri, mutsuzluk, kronik hale gelmiş iyileşmeyen hastalıklar, hiper tansiyon, baş ve kas ağrıları şeklinde sıralanabilir. Tükenmişliğin davranışsal belirtilerine, tükenmişliğin duygusal tükenmişlik öğeleri ile ortaya çıkan semptomlar eşlik eder. İnsanlarla daha az zaman geçirme, yavaş hareket etme ve görev yerinde olmama, kırıncı konuşma, insanlara şüpheyle bakma, evde ve işte konuşmaktan kaçınma, sık sık gözyaşı dökme ve duygusal patlama yaşama gibi davranışsal belirtiler görülmektedir. Bunların ileri aşaması ise ruh hastalıklarına ve intihar eğilimlerine yol açan depresyon duygularını ön plana çıkarmaktadır. Ruhsal tükenme belirtileri: Kişinin değer yargıları ve inançlarındaki şüpheler, büyük bir değişimin olması gerektiğine inanma, baş edilemeyen stres, alkol ve ilaç bağımlılığı, acıma duygusunun kaybı, depresyon, intihar, iş veriminde düşme, kişinin kendisi, mesleği ve bütün olarak hayatı ile ilgili negatif düşünceler geliştirmesi olarak ifade edilir. Ruhsal tükenme; azalan öz benliği, aşağılık, yetersizlik ve yeteneksizlik hislerini de içine alır (Hock, 1988). Mesleki tükenmişlik belirtileri incelendiğinde öğretmenlerin bazı değişkenler açısından yüksek düzeyde tükenmişlik göstermeleri beklenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaları sadece onları değil, ülkenin eğitim sisteminde de ciddi sorunlara yol açacaktır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp 2000).

Bir ülkede eğitim sisteminin işlevini tam olarak yerine getirebilmesi için eğitim sisteminin bütün öğeleriyle verimli olarak çalışması gerekmektedir. Bir okulun verimliliğinde öğretmenin etkisi tartışılmazdır. Bir öğretmenin sağlıklı olabilmesi için fiziksel, ruhsal ve davranışsal olarak kendini iyi hissetmesi gerekmektedir (Tufan ve Güdek, 2008).

Türkiye’de diğer branş öğretmenleri gibi müzik öğretmenleri de güç koşullarda çalışmaktadır. Çoğu okulda sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenlerin verimli ders işlemelerini engellemektedir. Öğretmen her öğrenciye gereken zamanı ayıramamakta, bu durum verilen eğitimin kalitesini düşürmektedir. Ünal ve Ada (1999) sınıftaki öğrenci sayısının artmasına bağlı olarak istenmeyen davranışların ortaya çıkacağını, disiplin problemlerinin yaşanacağını ve sınıfın kontrolünün zorlaşacağını belirtmektedir. Müzik öğretmenlerinin araç gereçlerinin az olması, müzik dersinin haftada bir saat olması, müzik dersi kılavuz kitabının bu alanda duyulan gereksinimi tümüyle karşılayacak nitelikte olmaması, okul

yöneticilerinin müzik dersini önemsememesi, okullarda müzik dersliğinin az olması, norm kadro fazlası sorunu yaşanması, müzik öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını, iş doyumlarını ve moral düzeylerini düşürmektedir. Müzik öğretmenlerinin bilim, sanat, edebiyat, tiyatro, sinema, konser ve spor gibi sosyal ve kültürel etkinliklere katılmaları yetiştirdikleri bireylere daha yararlı olmalarını sağlayacaktır. Ancak ülkemizde müzik öğretmenleri aldıkları düşük ücret ve olumsuz şartlar yüzünden kendilerini geliştirecek faaliyetlere katılamamakta, branşlarıyla ilgili yayınları ve aktiviteleri takip edememektedirler (Toprakseven, 1995).

Müzik öğretmenlerinin eğitim örgütlerinde maruz kaldıkları olumsuz koşullar, müzik eğitiminde ciddi problemlere yol açmaktadır. Müzik öğretmenlerinin fiziksel sağlıklarının yanında psikolojik ve sosyal yönden de sağlıklı olmaları çok önemlidir. Müzik öğretmenin yaşadığı olumsuzluklar iş verimini, buna paralel olarak da öğrencinin eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu etkenler müzik öğretmenin performans düşüklüğüne, örgütsel bağlılığının, iş doyumunun azalmasına ve devamında da tükenmişliğine yol açabilmektedir.

Problem cümlesi

Bütün bu süreçler göz önüne alındığında Türkiye’de bu konuda yapılan bir çalışmaya rastlanmaması nedeniyle bu araştırmanın problem cümlesi; ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi olarak tanımlanabilir.

Yöntem

Yapılan çalışmada ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, çalışma süresi, haftada girilen ders saati, sınıftaki öğrenci sayısı, görev yapılan okul sayısı ve mesleği severek seçme durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Maslach Tükenmişlik ölçeği kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Bu araştırma, ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini saptamaya yönelik bir çalışma olduğundan tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu Araştırmanın evrenini, İstanbul Büyük Şehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 13 merkez ilçede,2014-2015 öğretim yılında eğitim ve öğretim yapan toplam 310 ortaokulunda görevli 294 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Bulgular

Çalışmayakatılan öğretmenlerin demografik özellikleri değerlendirildiğinde, erkek ve kadın dağılımının birbirine yakın olduğu, genelinin lisans mezunu olduğu, deneyimlerinin ortalama 10 yıl civarında ve haftada ortalama 21 ile 29 saat arası derse girdikleri görülmektedir. Çoğunluğu mesleğini seven öğretmenler olup, ortalama dört ve altında okulda derse girmektedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde araştırma örneklemini, bölgedeki ortaöğretim öğretmenlerinin genel profiline uymaktadır.

Tablo 1. Duygusal Tükenme Ölçeği Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Duygusal Tükenme	N	\bar{X}	ss	t Testi		
				t	sd	p
30 Yaş Altı	110	24,66	5,17	5,142	290	0,000
30 Yaş Üstü	184	28,07	5,62			

Tablo 1. 'de görüldüğü gibi, yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, 30 yaş altı ve 30 yaş üstü öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-.5,142$; $p<0,05$).

Bu bulgu 30 yaş üstü öğretmenlerin 30 yaş altı öğretmenlere göre daha fazla Duygusal tükenme yaşadıklarını göstermektedir.

Tablo 2. Duyarsızlaşma Ölçeği Toplam Puanlarının 30 Yaş Altı ve 30 Yaş Üstü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Duyarsızlaşma	N	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplam	U	Z	P
30 Yaş Altı	110	130,4	14083,00	8197,000	-2,508	,012
30 Yaş Üstü	184	155,9	28695,00			

Tablo 2'de görüldüğü üzere, yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, 30 yaş altı ve 30 yaş üstü öğretmenlerinin aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bulgu Duyarsızlaşmanın 30 yaş altı ve 30 yaş üstü değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir.

Tablo 3. Duygusal Tükenme Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P
Duygusal Tükenme	Evli	171	26,83	5,753	G. Arası	323,82	2	161,91	5,119	,007
	Bekar	94	25,93	5,405	G. İçi	9205,00	291	31,612		
	Boşanmış	29	29,75	5,539	Toplam	9528,83	293			
	Toplam	294	26,83	5,570						

Tablo 3’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda medeni durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür (F=5,119, p<0,05).

Tablo 4. Duygusal Tükenme Toplam Puanlarının Meslekte Çalışma Süresi Durumu Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları

<i>f</i> , \bar{X} ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	\bar{X}	ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	P
D.T	10 yıl altı	150	24,97	5,157	G. Arası	1061,45	2	530,72	18,240	,000
	11-15 yıl	77	28,66	5,174	G. İçi	8467,38	291	29,098		
	16 yıl üstü	67	28,89	6,115	Toplam	9528,83	293			
	Toplam	294	26,83	5,702						

Tablo 4.’de görüldüğü gibi, yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda meslekte çalışma süresi durum değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür (F=18,240, p<0,05).

Tablo 5. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Meslekte Çalışma Süresi Durum Değişkenine göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Meslekte çalışma süresi		Meslekte çalışma süresi		
10 yıl altı	11-15 yıl arası	-3,68900	,75622	,000
	16 yıl üstü	-3,92219	,79264	,000
11-15 yıl arası	10 yıl ve altı	3,68900	,75622	,000
	16 yıl üstü	-,23318	,90121	,967
16 yıl üstü	10 yıl ve altı	3,92219	,79264	,000
	11-15 yıl arası	-,23318	,90121	,967

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik alt boyutu toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre, hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın 10 yıl altı ile 11-15 yıl arasında 11-15 yıl lehine $p < ,01$ düzeyinde; 10 yıl altı ile 16 yıl üstü arasında 16 yıl üstü lehine $p < ,01$ düzeyinde; gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bulgu 10 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin önemli ölçüde duygusal tükenmişlik düzeyine sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 6. Duyarsızlaşma Ölçeği Puanlarının Mesleki kıdem Değişkenine göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralamalar Ortalaması	x^2	sd	p
Duyarsızlaşma	10 yıl ve altı	150	131,67	2	10,739	,005
	11-15 yıl	77	165,11			
	16 yıl üstü	67	162,69			
	Total	294				

Tablo 6’da görüldüğü gibi, duyarsızlaşma alt boyutu puanlarının mesleki kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=10,739$; $p<0,05$). Tablo.26’deki sonuçlara göre en fazla Duyarsızlaşma düzeyi 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde, en düşük duyarsızlaşma düzeyi ise 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmüştür.

Tablo 7. Duygusal Tükenme Ölçeği Puanlarının Toplam Görev Yapılan Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları

Duygusal Tükenme	N	\bar{X}	ss	t Testi		
				t	sd	p
4 ve Altı	219	26,3516	5,22	-2,497	292	0,013
5 ve Üstü	75	28,2400	6,75			

Tablo 7 ‘de yapılan bağımsız grup t testi sonuçlarına göre 4 yıl ve altı görev yapılan okul sayısı ortalamaları ile 4 yıl ve üstü ortalamaları arasında.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık 5 yıl ve üstü lehinde bir sonuç göstermektedir ($t=-2,497$; $p<0,05$).

Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin yaşları ve sınıfta bulunan ortalama öğrenci sayılarının tükenmişlik üzerinde etkili olup olmadığının incelenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 8. Ortalama öğrenci sayıları ve öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik arasındaki ilişki

		Yaş	Ortalama Öğr. Sayısı	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
Yaş	r	1	,065	,281**	,188**	-,011
	p		,269	,000	,001	,857
	N	294	294	294	294	294
Ortalama öğrenci sayısı	r	,065	1	,162**	,122*	,007
	p	,269		,005	,036	,903
	N	294	294	294	294	294
Duygusal Tükenme	r	,281**	,162**	1	,646**	,094
	p	,000	,005		,000	,107
	N	294	294	294	294	294
Duyarsızlaşma	r	,188**	,122*	,646**	1	,266**
	p	,001	,036	,000		,000
	N	294	294	294	294	294
Kişisel Başarısızlık	r	-,011	,007	,094	,266**	1
	p	,857	,903	,107	,000	
	N	294	294	294	294	294

Tablodan da görüleceği gibi, yaş ile duygusal tükenme ($r=0,281$; $p<0,01$) ve duyarsızlaşma ($r=0,188$; $p<0,01$) arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, sınıftaki ortalama öğrenci sayısı ile duygusal tükenme ($r=0,162$; $p<0,01$) ve duyarsızlaşma ($r=0,122$; $p<0,05$) arasında da istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla bu durum, öğretmenlerin yaşlarının ya da sınıftaki öğrenci sayılarının artmasıyla birlikte duygusal anlamda tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığını göstermektedir. Öte yandan kişisel başarı puanı ise hem yaş, hem de sınıftaki ortalama öğrenci sayılarından etkilenmemektedir ($p>0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yaşlarına göre ölçek puanları incelendiğinde ise 30 yaş ve üzerine sahip öğretmenlerde duygusal tükenmişlik düzeyinin daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında duygusal tükenmişliğin yaş gruplarına göre farkı istatistiksel olarak anlamlıdır. Özben ve Argun (2003) çalışmalarında, 33-41 yaş aralığında duygusal tükenmenin en fazla olduğunu rapor etmiştir. Bu yaş sınırının altında ya da üzerinde ise duygusal tükenme daha düşüktür.

Öğretmenlerin çalışma sürelerine göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, 16 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri, çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin ise duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri daha yüksektir. Öte yandan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı olup, kişisel başarısızlık puanları arasındaki farklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öte yandan Cemaloğlu ve Şahin (2007), mesleki kıdem artmasıyla, duygusal tükenme düzeyinin de arttığını rapor etmiştir. Girgin (1995) ise mesleki kıdem arttıkça kişisel başarı puanının da arttığını bildirmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, boşanmış öğretmenlerin daha fazla duygusal anlamda tükendikleri görülmektedir. Yine bu öğretmenlerin diğer tükenmişlik düzeyleri de daha yüksektir. Bu çalışmaya paralel olarak, Cemaloğlu ve Şahin (2007) çalışmasında, dul öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğunu rapor etmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul sayılarına göre tükenmişlik dereceleri incelendiğinde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının 5 yıl ve üzeri okulda görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu, kişisel başarısızlık hissinin ise 4 ve altında okulda görev yapan öğretmenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin mesleklerini sevmeye durumlarına göre fark analizi sonuçlarına göre, üç tükenmişlik boyutunun da mesleğini sevmeyen öğretmenlerde daha yüksektir. Bu farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Girgin (1995), mesleğini severek seçen öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin daha düşük olduğunu rapor etmiştir.

Çalışmada, müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin demografik verilerle nasıl etkilendiği incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- i. Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri en fazla olup, bunu duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları izlemektedir.
- ii. Kişisel başarısızlık ve duyarsızlaşma açısından tükenmişlik düzeylerinin çok ciddi seviyelerde olmadığı görülmektedir.

- iii. Öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili değildir. Ancak duygusal tükenmenin kadın öğretmenlerde daha fazla olduğu görülmektedir.
- iv. Öğretmenler, yaşları ilerledikçe daha fazla duygusal tükenmeye maruz kalmakta ve duyarsızlaşmaları da artmaktadır. Ancak kişisel başarısızlık hissi ilk başlarda yüksek olsa da, yaşla beraber düşmektedir.
- v. Öğretmenlerin medeni durumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında da bir etkileşim vardır. Boşanmış öğretmenlerde tükenme daha fazladır.
- vi. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre mesleki tükenmeleri farklılık göstermemiştir. Bunun yanında, yüksek lisans yapan öğretmenlerin daha fazla özeleştirici yaptıkları görülmektedir.
- vii. Çalışma süreleri arttıkça, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma artmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yaşları ile tükenmişlik düzeyleri ilişkisi ile paralellik göstermektedir.
- viii. Haftalık girilen ders saatinin tükenmişlik üzerinde ciddi bir etkisi yoktur. Öte yandan haftada girilen ders saatlerinin birbirine yakın olmasının sonuç üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir.
- ix. Sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarının artması, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırmaktadır. Öte yandan fark analizlerinde, bu farkın tam olarak görülmediği de ifade edilebilir.
- x. Toplam görev yapılan okul sayısının artması, duygusal tükenmeyi arttırmaktadır. Ancak diğer tükenmişlik boyutlarını etkilememektedir.
- xi. Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri, tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olmasına yardım etmektedir.
- xii. Korelasyon analizine göre öğretmenlerin yaşlarının ve sınıftaki öğrenci sayılarının artması, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarını da arttırmaktadır.

Öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlara göre hem alan uygulamacılarına (okul müdürleri, kamu yöneticileri vb), hem öğretmenlere, hem de ileri araştırma yapmak isteyen akademisyenlere bazı öneriler getirilmiştir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- i. Konu üzerinde evren ve örneklemin geliştirilmesi, ileri araştırmaların daha genel sonuçlara ulaşmasına yardım edebilir.
- ii. Tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kriterler arasındaki ilişkiler genişletilerek, özlük hakları, sosyal haklar gibi farklı alanlarda da çalışma genişletilebilir. Bu sayede tükenmişliğe etki eden faktörlerin daha fazla ortaya konması sağlanabilir.
- iii. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin yaşama kaliteleri üzerine ne derece etkisinin olduğu incelenebilir. Dolayısıyla tükenmişliğin sadece mesleki anlamda mı, yoksa günlük yaşantıda da olup olmadığı incelenebilir.
- iv. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik boyutlarından duygusal tükenme düzeylerinin iş tatmini ve iş performansı üzerine etkisi incelenebilir. Bu sayede eğitimde kalite adına yapılan çalışmalara katkı sağlanabilir.
- v. Çalışma sonuçları, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin şekillenmesinde, mesleki tükenmişlik konusunun daha iyi bir şekilde aydınlatılması amacıyla kullanılabilir.
- vi. Öğretmenler kendilerini araştırma sonuçlarına göre değerlendirerek, mesleki anlamda tükenme düzeylerini ve bunların nelere göre değiştiğini anlayabilir ve bu sayede, tükenmişlik düzeylerinin daha az olması için kendilerini telkin edebilir.
- vii. Çıkarılacak müfredat, yönetmelik ya da yasalarda, mesleki tükenmişlik düzeyleri de dikkate alınarak, daha sağlıklı bir neslin yetişmesine katkıda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- [1] Cemaloğlu, N., & Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- [2] Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması A Field Study About Environmental Knowledge And Attitudes Of Elementary School Students. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- [3] Girgin, G. (1995), İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi İzmir ili kırsal ve kentsel yöre karşılaştırması. T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- [4] Günay, A. (2006), Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerinden ve Çalışma Ortamlarından Kaynaklanan Sorunları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (2), 647-652.
- [5] Kırılmaz, A. Y, Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003), İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda ‘Tükenmişlik Durumu’ Araştırması”, Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi.
- [6] Özben ve Argun (2003), “İlköğretim Öğretmenlerinin Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”.Ege Eğitim Dergisi ,(3) ss 36-48
- [7] Pines, A. M. (2003), Occupational Burnout: A Cross-cultural Israeli Jewish-Arab perspective and Its Implications for Career Counselling. Carrer Development International, 8(2), pp. 97–106.
- [8] Serinken M, Çımrın AH, Ergör A. (2002), “Tükenme Sendromu ve Acil Servis Hekimleri.” Toplum ve Hekim.17(5):358-365.
- [9] Toprakseven, Y. (1995), “Ortaöğretim okullarında Musiki Eğitimi”, İstanbul Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- [10] Tufan, E. ve Güdek, B. (2008), Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6 (1) ,25-40.
- [11] Uçan, A. (1997). Müzik eğitimi. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- [12] Uçan, A. (2005). Müzik Eğitimi.(3. Basım). Ankara: Evrensel Müzikevi.

- [13] Ünal, S. ve Ada, S. (1999), Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayın No.646, Teknik Eğitim Fakültesi Yayın No.13.

Pre-service Teachers' Attitudes Toward the Effect of Mobile Learning

Tarık KIŞLA¹

Bülent ÇAVAŞ²

Muhittin ŞAHİN³

Özet

Bu çalışmanın amacı bilişim teknolojileri öğretmenliği (bilgisayar öğretmenliği) adaylarının mobil öğrenmeye yönelik tutumlarını cinsiyet, akıllı telefona sahip olma, mobil telefondan internet kullanma, mobil öğrenme hakkında bilgisi, mobil öğrenme uygulamalarını kullanma ve mobil öğrenme uygulamalarını kullanma istekliliği gibi bazı bağımsız değişkenler açısından incelemektir. Çalışmanın örneklemini 2011 güz döneminde bilgisayar ve öğretim teknolojileri lisans programında öğrenim gören 219 bilişim teknolojileri öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılardan veri toplamak amacı ile “üniversite eğitiminde mobil öğrenmenin etkileri” başlıklı tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının tutumları cinsiyet, akıllı telefona sahip olma, mobil telefondan internet kullanma ve mobil öğrenme hakkında bilgiye sahip olma gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerinin tutumları mobil öğrenme uygulamalarını kullanma ve mobil öğrenme uygulamalarını kullanma istekliliği gibi değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermektedir. Mobil öğrenme teknolojilerinin kullanıldığı daha iyi öğretme ve öğrenme ortamlarının geliştirilmesi için eğitim fakültesi bilgisayar ve öğretim

¹ (Assist. Prof.) Faculty of Education, Ege University, Turkey, tarik.kisla@ege.edu.tr

² (Assoc. Prof.) Faculty of Education, Dokuz Eylül University, Turkey, bulent.cavas@deu.edu.tr

³ (Research Assist.) Faculty of Education, Ege University, Turkey, muhittin.sahin@ege.edu.tr

teknolojileri bölümünde çalışan öğretim elemanları için tavsiyeler sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Mobil öğrenme, tutum, bilişim teknolojileri aday öğretmenleri, yüksek öğretim*

Abstract

The purpose of this study is to determine pre-service computer teachers' (information technologies teachers) attitudes toward the effect of mobile learning in terms of some independent variables such as gender, ownership of a smart phone, using internet with mobile phone, the knowledge about mobile learning, the use of a mobile learning application and the willingness to use a mobile learning application. The sample consisted of 219 pre-service computer teachers enrolled in computer education and instructional technologies undergraduate program during the 2011 fall semester. The attitude scale titled "the effect of mobile learning in university education" (TEMLUE) was used to collect data from participants. Results of this study showed that pre-service computer teachers' attitudes do not differ regarding gender, ownership of a smart phone, using internet with mobile phone and the knowledge about mobile learning. However, their attitudes differ significantly with the other variables such as the use of a mobile learning application and the willingness to use a mobile learning application. Further implications for faculty of education staff working in the computer education and instructional department are presented and discussed in order to create better teaching and learning environments using mobile learning technologies.

Keywords: *Mobile learning, attitudes, pre-service computer teachers, higher education*

INTRODUCTION

Mobile devices and related technologies such as smartphones, PDAs, netbook, tablet PCs have increased worldwide. It is estimated the total number of mobile phone users worldwide is over 5.6 billion, 79.86% of population. Furthermore, this technologies have been affecting robustly the way people communicate and access information (Borcea and Iamnitchi, 2008; Sharples et al., 2008). As a result of the improvement of mobile

technologies rapidly and the demand of mobility in learning environment, a new concept “mobile learning” has appeared recently. Mobile learning is a field which combines two areas that are mobile technologies and e-learning. The most important feature of mobile technologies makes it possible to learn “what they want”, “where they want” and “when they want” for learners (Peng, Su, Chou and Tsai, 2009). Moreover, mobile learning has the characteristics that increase the effectiveness of learning, such as dynamic, collaborative, individual and comprehensive. Therefore, mobile learning has been considered as the future of learning or as an integral part of any other form of educational process in the future (Trifonova, 2003). Nowadays, there is a growing amount of research concerned with applying mobile technology to learning.

For the importance of mobile learning described above, in this study, we aimed to determine pre-service computer teachers’ attitudes toward the effect of mobile learning in higher education. In this context, six research questions were investigated:

- What are the impacts of “gender” on Pre-service computer teachers’ attitudes toward the effect of mobile learning?
- What are the impacts of “ownership of a smart phone” on Pre-service computer teachers’ attitudes toward the effect of mobile learning?
- What are the impacts of “using internet with mobile phone” on Pre-service computer teachers’ attitudes toward the effect of mobile learning?
- What are the impacts of “the knowledge about mobile learning” on Pre-service computer teachers’ attitudes toward the effect of mobile learning?
- What are the impacts of “the use of a mobile learning application” on Pre-service computer teachers’ attitudes toward the effect of mobile learning?
- What are the impacts of “the willingness to use a mobile learning application” on Pre-service computer teachers’ attitudes toward the effect of mobile learning?

REVIEW OF LITERATURE

The review of literature section is divided into three categories. First of all, literature related to quantitative and qualitative studies in mobile

learning researches are presented. Secondly, the studies and researches on developing mobile learning environment are provided and finally hybrid studies that include developing mobile learning environment and investigating the participants' opinion are explained.

Yılmaz (2011) focused on the awareness levels of postgraduate students and academic staff towards mobile learning at the Department of Computer Education and Instructional Technology. Data were collected by semi-structured interview form which included 31 questions and 20 participants responded to the interview form. According to the findings, postgraduate students and academic staff in the Department of Computer Education and Instructional Technology have high level awareness toward mobile learning.

Kuşkonmaz (2011) investigated secondary school teachers' perceptions toward mobile learning. The study consists of 610 teachers from 28 different secondary schools in Turkey. The researcher used an attitude scale which consists of 5 factors and 26 items. As a result of this study positive attitudes toward mobile learning were found. In addition, the research show that teachers' opinion related to the mobile learning in teaching and learning environment was positive.

Dearnley, Haigh & Fairhall (2007) investigated the feasibility and identify the issues of using mobile technologies in the health and social care students in practice. 24 students and 5 lecturers participated to the study. They were issued with PocketPCs on which to record assessment documentation including action plans and evidence of achieving performance criteria. For this aim they created a form where students were asked to fill in their diary plans as a portfolio. Qualitative and quantitative data were collected by the researchers. They asked some questions to the participants, they report with students and 3 focus group. And then they analyzed the data. Students liked this application and it was a good experience for them. Lecturing staff found that synchronizing the device with the University electronic diary system was useful.

Seppala & Alamaki (2003) used mobile devices for educational activities for teacher training purposes. The aim of this study was to create a flexible

teaching solutions. Trainee students discussed and shared their ideas about teaching and learning methods through the mobile devices and use of a short message service (SMS). There were 11 students and five female teachers. In the study, 10 Communicator and two digital cameras were used in order to collect data from participants. According to the results, the technology used in the teaching and learning environment provided learning possibilities to the students.

Trifonova (2003), tried to make classification of mobile learning studies. According to study there were two categories of mobile learning research. One of them was thematic span of projects and the other category was research goals. According to the results, researchers wonder how a better learning environment can be, and what kind of differences mobile learning from the rest of e-learning has.

Alvarez, Alarcon & Nussbaum (2011) developed one to one mobile learning application in order to support the collaborative learning environments in the classroom. The researchers created an application and a framework architecture which were suitable for the collaborative learning. The results supported that learners' needs provided by the design of application. This study is foreseen as a mobile learning applications and environments.

Özcan (2008) designed and implemented a mobile learning environment for Personal Digital Assistants (PDA). The researcher developed learning modules in order to share them with users. The modules were uploaded to the web servers so that users could easily download the modules to their PDAs. The research also indicated that users can have learning possibilities using the developed application in this study.

Motiwalla (2007) developed an e-learning application. An application was developed to link wireless/handheld devices to three course websites. There were 63 students in this studies sample. The students used the learning environment with w/h devices. Data was collected by a survey and interviews. According to the results, mobile technology provides a better understanding role in higher education.

Leung and Chan (2003) developed a framework for mobile learning. This framework has four functional levels: (1) mobile learning applications, (2) mobile user infrastructure, (3) mobile protocol and (4) mobile network infrastructure. According to results, two big issues are indicated in the mobile learning: knowledge management and learning issues. Mobile learning environment can be attractive for the learners and can improve their 21st century skills. It is clear that mobile learning environments will provide meaningful and correct information wherever they are and whatever they want.

Keskin (2011) designed a mobile learning system to support the requirements about professional development of academic staff. Qualitative and quantitative research methods were used in order to collect data from academic staff. In the study, focus interview, questionnaire, semi-interview, personal information form, check list, evaluation form, system logs were used as a data collection tools. According to findings, one of the important issues for academic staff is to develop themselves in scientific research. For this requirement developed a mobile application and academics used this application. According to the results academics can use the mobile technology for the learning. Mobile application contributed to academics' professional development.

Tanrıverdi (2011) developed a mobile application for the distance learning students to support e-learning. Mobile application was used by 13 students for 6 weeks. During the implementation, students were informed by short message service about their homework and exam date. Students liked this application. The data were collected by student view form and reviewed by the academics.

Çakır (2011) developed a mobile application for Basic Information Technology Usage course. This mobile software was used by 132 students. Questionnaire was developed in order to collect students' opinions about this application. According to the students' opinions, this application was attractive and effective for them. In addition, students have great willingness to use mobile applications.

Korkmaz (2010) investigated how problem based mobile learning affects on students' academic achievements. The researcher worked with 32 students with 16 groups. Half of this group joined the face to face problem based learning application, rest of the groups joined the mobile application for four weeks. The data were collected by performance evaluation survey developed by Gürsul (2008). According to the findings, achievement level of the students at the mobile group was higher than the students in the face-to-face problem-based learning group. The results of the study showed that the mobile application increased the student achievement.

Kışla and others (2009) worked on the possible effects of mobile learning environment in Database Management System course. In the study, the researchers developed a mobile teaching and learning application. In order to learn students' opinions about the mobile application, a questionnaire was used. For the academic achievements of students, an achievements test was implemented to obtain data from students. 40 pre-service computer teachers from Computer Education and Instructional Technology Department participated to the study. In this study, researchers used two instrument; achievement test which includes 10 items and students' opinion questionnaire about mobile application developed by Yeniad (2006). According to the results, mobile application increased students' academic achievement. At the end of the study, students indicated positive opinions about the use of mobile learning environment. In addition students reported that they were willing to use mobile learning environments in their education.

Corlett (2005), worked on a mobile learning organizer. An application was developed for the university students. There were 16 students in the sample and they had suitable devices for this study. The application developed for this study was found as a suitable form for the students' device. Three methods were used to collect the data. These were questionnaires, focus groups, and students kept logbooks. During the study, the students were in a wirelessly networked study environment and other locations. According to the results, the use of PDAs as learning organizers has positive effect for learning. Furthermore, researcher stated that these devices can be used to support learning.

METHODOLOGY

In this study, the descriptive research methodology was used. This quantitative investigation employed the survey method as a research design. We used an instrument which focused on demographic information. Furthermore, we used “the effect of mobile learning in university education” attitude scale (TEMLUE) consists of 20 items which was developed by Kıcı (2010) for data collection. The instrument has four subscales which are titled; “for increasing the interaction”, “for increasing the student participation”, “as a support of the learning” and “Integration into curriculum”. The study was conducted on 219 Pre-service computer teachers who are enrolling in Computer Education and Instructional Technologies Department (CEIT) at Faculty of Education at Ege University during the school term year 2011-2012.

The data were analyzed using SPSS 17.0 statistical software program for windows. Descriptive statistics were used to analyze the responses to the descriptive questions. Parametric statistics like t-test were conducted to analyze the differences between pre-service computer teachers' attitudes and other dependent variables. Level of significance is determined as .05 for the analyses.

FINDINGS

Some demographics information of respondents are given in Table-1.

Table 1: *Demographics Information of the Respondents*

	N	%
<i>Gender</i>		
Male	132	60.3
Female	87	39.7
<i>Grade</i>		
1 st	64	29.2
2 nd	47	21.5
3 rd	63	28.8
4 th	45	20.5

<i>Do you have a smart phone?</i>		
Yes	101	46.1
No	118	53.9
<i>Do you access the internet using mobile phone?</i>		
Yes	152	69.4
No	67	30.6
<i>Do you have any information about mobile learning?</i>		
Yes	135	61.6
No	84	38.4
<i>Have you ever use a mobile learning application?</i>		
Yes	34	15.5
No	185	84.5
<i>Do you want to use an educational mobile application?</i>		
Yes	143	65.3
No	76	34.7

As shown in Table 1, it is seen that the number of males are higher than the number of females like almost all CEIT departments in Turkey. Almost half of the participants (46.1%) have a smart phone and 69.1% of the respondents access the internet using their mobile phone. Furthermore, 61.6% of the respondents have information about mobile learning. Although 15.5% of these students have used a mobile learning application, more than half of them (65.3%) want to use mobile learning application. We used an independent t-test in order to determine if pre-service computer teachers' attitudes vary according to different factors. Results of are given in Table 2, 3, 4, 5, 6 and 7 respectively.

Table 2. T-test analysis of Attitude Scores according to gender

Scales	Variables	N	X	SD	t	p
SS 1	Male	132	21.4	5.29	-1.663	.20
	Female	87	22.5	3.80	-1.776	
SS 2	Male	132	16.5	3.66	-2.206	.25
	Female	87	17.6	2.88	-2.316	
SS 3	Male	132	10.3	2.61	-1.224	.12
	Female	87	10.8	2.41	-1,244	
SS 4	Male	132	18.3	3.35	-1,211	.98
	Female	87	18.8	3.38	-1,208	
TEMLUE	Male	132	67.6	11.23	-2.024	.45
	Female	87	69.8	9,25	-2.141	

Subscales : SS 1: “for increasing the interaction”

SS 2: “for increasing the student participation”

SS 3: “as a support of the learning “

SS 4: “Integration into curriculum”

As seen in Table 2, there is no significant difference in pre-service computer teachers' attitudes towards the effect of mobile learning in University Education on the basis of SS 1, SS 2, SS3, SS4 subscales and TEMLUE regarding gender ($p > .05$).

Table 3. T-test analysis of Attitude Scores according to ownership of a smart phone

Scales	Variables	N	X	SD	t	p
SS 1	Yes	101	22.0	4.93	-.518	.67
	No	118	21.7	4.65	-.516	
SS 2	Yes	101	17.3	3.40	-1.274	.77
	No	118	16.7	3.41	-1.274	
SS 3	Yes	101	10.4	2.69	.631	.15
	No	118	10.6	2.41	.636	
SS 4	Yes	101	18.9	3.38	-1.616	.75
	No	118	18.1	3.33	-1.615	
TEMLUE	Yes	101	68.7	12.06	-.946	.21
	No	118	67.2	10.46	-.936	

As seen in Table 3, there is no significant difference in pre-service computer teachers' attitudes towards the effect of mobile learning in University Education on the basis of whether or not they have a smart phone. (SS 1, SS 2, SS3, SS4 subscales and TEMLUE, $p > .05$).

Table 4. *T-test analysis of Attitude Scores according to access the internet using mobile phone.*

Scales	Variables	N	X	SD	t	p
SS 1	Yes	152	22.0	4.83	-.998	.52
	No	67	21.3	4.65	-1.012	
SS 2	Yes	152	17.1	3.51	-.773	.70
	No	67	16.7	3.17	-.804	
SS 3	Yes	152	10.5	2.43	-.449	.86
	No	67	10.4	2.59	-.460	
SS 4	Yes	152	18.6	3.31	-.512	.61
	No	67	18.3	3.40	-.518	
TEMLUE	Yes	152	68.3	11.42	-.915	.97
	No	67	66.8	10.77	-.936	

The results indicate that there is no significant difference in pre-service computer teachers attitudes according to access the internet using mobile phone in TEMLUE and all sub-scales as seen in Table 4 ($p > .05$).

Table 5. *T-test analysis of Attitude Scores according to knowledge about mobile learning.*

Scales	Variables	N	X	SD	t	p
SS 1	Yes	135	22.2	4.76	-1.402	.45
	No	84	21.2	4.77	-1.402	
SS 2	Yes	135	17.3	3.51	-2.010	.35
	No	84	16.4	3.17	-2.059	
SS 3	Yes	135	11.0	2.54	-3.643	.70
	No	84	9.7	2.35	-3.709	
SS 4	Yes	135	18.2	3.53	1.369	.14
	No	84	18.9	3.07	1.413	
TEMLUE	Yes	135	68.8	11.73	-1.601	.38
	No	84	66.3	10.25	-1.652	

It was found that there is not a meaningful difference in the pre-service computer teachers' attitudes towards the effect of mobile learning according to knowledge about mobile learning (SS1, SS2, SS3, SS4 subscales and TEMLUE, $p < .05$).

Table 6. *T-test analysis of Attitude Scores according to the use of a educational mobile application.*

Scales	Variables	N	X	SD	t	p
SS 1	Yes	34	23.2	5.00	-.444	.04
	No	185	20.7	4.74	-.460	
SS 2	Yes	34	18.9	3.81	-.399	.03
	No	185	16.1	3.34	-.437	
SS 3	Yes	34	11.8	3.25	-1.06	.00
	No	185	9.6	2.38	-1.31	
SS 4	Yes	34	18.7	3.41	.640	.00
	No	185	16.3	3.37	.640	
TEMLUE	Yes	34	72.6	12.73	-.546	.01
	No	185	62.7	10.95	-.605	

The result clearly reveals that significant difference exists in attitudes of the pre-service computer teachers according to the use of mobile learning applications at confidence interval of 95 % (SS1, SS2, SS3, SS4 subscales and TEMLUE, $p < .05$).

Table 7. *T-test analysis of Attitude Scores according to the willingness to use a mobile learning application.*

Scales	Variables	N	X	SD	t	p
SS 1	Yes	143	22.6	5.09	.466	.02
	No	76	21.7	4.15	.438	
SS 2	Yes	143	17.1	3.56	-.781	.03
	No	76	15.9	3.10	-.748	
SS 3	Yes	143	11.7	2.61	-1.659	.04
	No	76	9.7	2.36	-1.711	
SS 4	Yes	143	19.0	3.51	-.551	.01
	No	76	18.1	3.09	-.530	
TEMLUE	Yes	143	70.4	12.33	-.634	.00
	No	76	65.4	8.80	-.574	

The result reveals that there is significant difference in the pre-service computer teachers' attitudes towards the effect of mobile learning in University Education on the basis of willingness to use a mobile learning application (SS1, SS2, SS3, SS4 subscales and TEMLUE , $p < .05$).

CONCLUSION

In this paper, we investigated and discussed pre-service computer teachers' attitudes towards the effect of mobile learning in higher education with regard to various variables. The results could be summarized as follows: This study showed that computer teachers candidates' attitudes toward the effect of mobile learning are not related to gender. Similar findings have been found in many studies (Kuşkonmaz, 2011; Kıcı, 2010; Uzunboylu, Çavuş and Erçağ, 2009; Hoskyns-Long, 2009).

In three other sub-problems of the study, i.e. internet usage with mobile phone, ownership of a smart phone and the knowledge about mobile learning, there was not found a significant difference between the attitudes of computer teachers' candidate towards mobile learning.

The results of the study showed that there is a positive significant difference between the attitudes of computer teacher candidate and the use of mobile learning applications towards the effect of mobile learning in university education. This follows that teachers candidate who use the mobile learning application have more positive attitudes. This leads us to the evident conclusion that individuals who use a mobile learning application are much more familiar with mobile learning. Several studies have also demonstrated that the use of mobile learning application is the most important factor affecting mobile learning views and attitudes (Seppälä, Sariola and Kynäslahti, 2002; Sharples, Corlett and Westmancott, 2002; Seppela and Alamaki, 2003; Corlett, 2005; Avenoğlu, 2005; Motiwalla, 2007; Dearnley, 2007; Korkmaz, 2010; Alvarez, Alarcon and Nussbaum; 2011; Ateş, 2011; Tanrıverdi, 2011; Sanagusti'n and others, 2012; Echeverría and others, 2012).

Finally, we found positive and significant relationships between the willingness to use mobile learning applications and attitudes towards mobile learning. Similarly, several studies demonstrated that attitudes towards mobile learning are directly related to the willingness to use

mobile learning application in education (Çakır, 2011; Kuşkonmaz, 2011; Ateş, 2011; Avenoğlu, 2005; Corlett, 2005). Thus, there is the need for further studies to develop mobile learning software and to investigate the efficiency and effectiveness of mobile learning environment.

Mobile learning, that is an essential extension of e-learning, will become more popular with the progress of information and communication technologies as the day goes on. Although some disadvantages like small screen, poor input capabilities and inadequate in accessing internet etc., mobile learning holds enormous potential with the promise of instant access to learning anytime and anywhere, if technological and pedagogical features is successfully combined. In addition, suggested future work of the authors will be to analyze the existing mobile learning tools, to develop one and to investigate the efficiency and effectiveness of these application. **Note.** The study reported in here was presented in Global Education Conference which was held in Turkish Republic of Northern Cyprus between 24-26 September 2012.

REFERENCES

- [1] Alvarez, C., Alarcon, R. and Nussbaum, M. (2011). Implementing Collaborative Learning Activities in The Classroom Supported by one-to-one Mobile Computing: A Design-based Process. *The Journal of Systems and Software* 84, 1961– 1976.
- [2] Ateş, V.(2011). *Mobil Teknolojilerin Eğitim Sürecine Katkılarının İncelenmesi ve Sayısal Tasarım Dersine Yönelik m-Öğrenme Uygulaması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/ Bilişim Enstitüsü. Ankara.
- [3] Avenoğlu, B. (2005). Using Mobile Communication Tools in Web Based Instruction.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- [4] Borcea C., and Iamnitchi. A. (2008). *P2P Systems Meet Mobile Computing: A Community-Oriented Software Infrastructure for Mobile Social Applications*, SelfMan 2008, Proceedings of the Workshop on Decentralized Self Management for Grids, P2P, and User Communities, Isola di San Servolo (Venice), Italy.

- [5] Çakır, H. (2011). Mobil Öğrenmeye İlişkin Bir Yazılım Geliştirme ve Değerlendirme. Çukurova Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (40), 01-09.
- [6] Corlett, D., Sharples, M., Bull, S., Chan, T. (2005). Evaluation of A Mobile Learning Organizer for University Students. *Journal of Computer Assisted Learning*. 21(3), pp 162-170.
- [7] Dearnley, C., Haigh, J., Fairhall, J. (2007). Using Mobile Technologies For Assessment and Learning in Practice Settings: A Case Study. *Nurse Education in Practice*, 8(3), 197–204.
- [8] Echeverría, A., Nussbaum, M., Felipe, Calderón, J. P., Bravo, C., Infante, C., Vásquez, A. (2012). Face-to-face Collaborative Learning Supported by Mobile Phones. *Interactive Learning Environments* 19 (4), 351-363.
- [9] Hoskyns-Long, G. E. (2009). *Trends in Mobile Learning: A Study of The Adoption of Podcasting as A Learning Tool ATA Community College*. Doctorate Thesis. Capella University. UMI Number: 3359056
- [10] Keskin, N. (2010). *Mobil Öğrenme Teknolojileri ve Araçları*. Akademik Bilişim 2010. Muğla.
- [11] Keskin, N. (2011). *Akademisyenler İçin Bir Mobil Öğrenme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- [12] Kıcı, D. (2010). *Üniversite Öğrencilerinin Mobil Öğrenmenin Üniversite Eğitimindeki Etkisi Konusundaki Beklentileri Üzerine Bir Araştırma*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November. Antalya.
- [13] Kışla, T., Bayburt, E., Sarsar, F., Arıkan, D. (2009). *Mobil Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarılarına Etkisi*. International Computer and Instructional Technology Symposium. Trabzon.

- [14] Korkmaz, M. (2010). *Probleme Dayalı Mobil Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- [15] Kuşkonmaz, H. (2011). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Mobil Öğrenmeye Yönelik Algı Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- [16] Leung, C.,Chan, Y. (2003). *Mobile Learning: A New Paradigm in Electronic Learning*. The 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'03) 0-7695-1967-9/03 2003 IEEE. 9-11 July, Athens, Greece
- [17] Motiwalla, F. (2007). Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers & Education*, 49 (3), 581–596.
- [18] Özcan, A. (2008). *Cep Bilgisayarları (PDA) İçin Bir Mobil Öğrenme Ortamı Tasarım ve Uygulaması*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- [19] Peng, H., Su, Y-J, Chou, C., Tsai, C-C (2009). Ubiquitous Knowledge Construction: Mobile Learning Re-defined and a Conceptual Framework. *Innovations in Education and Teaching International*. 46(2), 171–183.
- [20] Sanagustí'n, M. P., Gonzalez, G.R., Leo, D. H., Organero, M. M., Santos, P., Blat, J., Kloos, C. D. (2012). Discovering The Campus Together: A Mobile and Computer-based Learning Experience. *Journal of Network and Computer Applications* 35 (2012) 176–188.
- [21] Seppälä, P.,and Alamäki, H. (2003). Mobile Learning in Teacher Training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19 (3), 330-335.
- [22] Seppälä, P.,Sariola, J. And Kynäslahti, H. (2002). *Mobile Learning in Personnel Training of University Teachers*. The IEEE International

Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'02) 0-7695-1706-4/02, IEEE. August 29-30. Växjö, Sweden.

- [23] Sharples, M., Corlett, D. and Westmancott, O. (2002). The Design and Implementation of a Mobile Learning Resource. *Personal and Ubiquitous Computing*, 6 (3), 220–234.
- [24] Tanrıverdi, M. (2011). *E-Öğrenmeye Destek Amaçlı Mobil Öğrenme Uygulaması Geliştirme ve Etkilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Bilişim Enstitüsü. Ankara.
- [25] Trifonova, A. (2003). *Mobile Learning-Review Of The Literature*. Technical Report # DIT-03-009. Department of Information and Communication Technology, University of Trento. Retrieved February 2012 from <http://eprints.biblio.unitn.it/archive/00000359/01/009.pdf>
- [26] Uzunboylu, H., Cavus, N. and Ercag, E. (2009). Using Mobile Learning to Increase Environmental Awareness. *Computers & Education*. 52 (2009) 381–389.
- [27] Yeniad, M. (2006). *Uzaktan Eğitimde Kullanmak Üzere WEB Tabanlı Bir Portal Geliştirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- [28] Yılmaz, Y. (2011). *Mobil Öğrenmeye Yönelik Lisansüstü Öğrencilerinin ve Öğretim Elemanlarının Farkındalık Düzeylerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Science teachers's perceptions of the 2006 Turkish Elementary Science and Technology Curriculum¹

Elif Ece ADAL²
Jale ÇAKIROĞLU³

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin 2006 Fen ve Teknoloji Programı'na ilişkin algılarını ve bu algıların programın içeriğiyle örtüşme düzeyini, programın uygulanma ve benimsenme düzeyinin daha iyi anlaşılması için ortaya koymaktır. 9 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle derinlemesine mülakatlar yoluyla keşif odaklı niteliksel bir araştırma yürütülmüştür. Ego-tehdidi ile baş etmek için, veri toplama aracı olarak oyun etkinliği adı verilen görece yeni bir teknik geliştirilmiştir. Toplanan veri, içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin programı uygulamak için çaba sarf ediyor olmalarına rağmen, programı dikkatli bir şekilde incelememelerinden kaynaklı olarak, bu çabalarının boşa gittiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim; Fen programı; Öğretmen algısı,

Abstract

The aim of this study was to reveal the science teachers' perceptions of the fundamentals of the 2006 Elementary Science and Technology Curriculum and the level of consistency of these perceptions with the content of the curriculum in order to get deeper understanding of the implementation and

¹ Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

² Middle East Technical University, elifceca@yahoo.com

³ (Prof. Dr.) Middle East Technical University, jaleus@metu.edu.tr

adoption level of the curriculum. An exploratory qualitative research was operated through in-depth interviews with 9 science teachers. To directly deal with ego-threat, a relatively new technique, game activity, was developed as the data gathering tool. The findings indicated that although teachers spend an effort to implement the curriculum, since they did not examine it closely, their efforts go in vain.

Keywords: *Elementary; Science curriculum; Teacher's perception,*

Introduction

Teachers are important agents of curriculum change (Fullan, 2007; McLaughlin, 2004). They help to overcome the problems with the theory and implementation of the curriculum and they are the key person to fill this gap (Elbaz, 1991). Teachers' beliefs and perceptions about curriculum or education reform affect their practice in the classroom (Yerrick et al., 1997; Ogborn, 2002; Barak and Shakman, 2008). Moreover, understanding teachers' attitudes and beliefs has an important role in the successful implementation of the curriculum in classroom (Crawley and Salyer, 1995; Olson, 1981; Tobin, 1987).

The 2004 Turkish Science and Technology Curriculum reform is a strong example to great curriculum changes. With this reform, many changes, especially in approaches towards teaching and learning process, took place. Moreover, relatively new concepts such as, student-centered teaching and alternative assessment appeared in both teachers' and students' agendas.

After the 2004 reform, the number of studies regarding the curriculum has increased in Turkey. In these studies, it was shown that teachers generally appreciate the curriculum in terms of its content and approach to teaching and learning process (e.g. Aydın, 2007; Değirmenci, 2007; Kara, 2008; Şeker, 2007; Tatar, 2007). However, in the studies that were based on interview data (e.g. Battal, 2008), it was revealed that teachers do not have as good a command of the content of the curriculum and its approach to teaching and learning process as quantitative results claimed to be. Moreover, many research studies showed that teachers had some serious problems with the implementation of the curriculum and thus, many teachers could not implement the curriculum at a satisfactory level (e.g. Gökçe 2006; Yangın, 2007).

In order to deepen the studies carried out in this field before and to take them one step further, the aim of this study was set to reveal the science teachers' perceptions of the 2006 Elementary Science and Technology curriculum in 6th, 7th and 8th grade levels and the level of consistency of these perceptions with the content of the curriculum. For this study, a relatively new qualitative interview technique was developed, which helped to gain a deeper understanding of teachers' perceptions and avoid the interference of ego-threat in qualitative studies. Therefore, this study has an importance in terms of reflecting teachers' perceptions of the 2006 curriculum by using an innovative methodological technique. It is expected that this study will be useful for curriculum development professionals, academicians and teachers who want to understand the dynamics of implementation and adaptation of the curriculum and who try to develop a new curriculum.

Framework

This section includes the summary and emphases of the 2006 Turkish Elementary Science and Technology Curriculum to provide a better understanding for a discussion.

Summary of the Curriculum

The scientific and technological literacy is the overall goal of the Turkish Elementary Science and Technology Curriculum. In order to achieve this goal, 11 general aims are listed in the curriculum (MNE, 2006: 9). Some of these aims are mainly related with improving students' understanding of the nature of science and technology such as "to make students understand the nature of science and technology and the mutual interaction among science, technology, society and environment" and some are mainly related with students' professional life and career choices such as "to provide a background for students which will help them develop information, experience, interest about topics like education and career choice, professions based on science and technology".

In the curriculum, 7 learning areas are separated into two main groups according to whether they are presented as units or not. Four learning areas that are presented as units, which are "Living Organisms and Life", "Matter and Change", "Physical Phenomena" and "Earth and Universe," come together under the topic "knowledge". The remaining three, which

are “Science-Technology-Society-Environment Relationships (STSE)”, “Science Process Skills (SPS)” and “Attitudes and Values (AV),” are not presented as units because it is stated that predicted skills in these three learning areas are acquired through very long processes (MNE, 2006: 59). Learning outcomes of seven learning areas for each grade level are presented as yearly learning outcomes table in the curriculum.

Consistency with the principle of ‘Little but essential knowledge’ (fewer concepts rather than a lot of concepts and knowledge presented in a superficial and separate way), the learning outcomes in the units were selected in a way that would provide students with meaningful learning (MNE, 2006: 11).

The Emphasized Concepts in the Curriculum

The main emphasizes of the curriculum are about the concepts of scientific and technological literacy, constructivism, student-centered teaching strategies and alternative assessment.

Scientific and Technological Literacy

The 1990 UNESCO World Conference on Education for All maintains that science education should aim at forming a world community which consists of scientifically and technologically literate citizens (UNESCO, 1999). In the 2006 Turkish Elementary Science and Technology Curriculum, where the idea above is frequently emphasized as the vision, goal and one of the main principles, scientific literacy and technological literacy seem to be a single, combined concept. Moreover, for a scientifically and technologically literate person, 7 dimensions exist in the curriculum, which are the same as the scientific literacy framework established by The Centre of Unified Science Education (CUSE, 1974). This framework defines a scientifically literate person as one who: (1) understands the nature of scientific knowledge, (2) applies appropriate science concepts, principles, laws, and theories in interacting with his/her universe, (3) uses processes of science in solving problems, making decisions, and furthering his/her own understanding of the universe, (4) interacts with the various aspects of his/her universe in a way that is consistent with the values that underlie science, (5) understands and appreciates the joint enterprise of science and technology and the interrelationships of these with each other and with

other aspects of society, (6) develops a richer, more satisfying, and more exciting view of the universe as a result of his/her science education and continues to extend this education throughout his/her life, (7) develops numerous manipulative skills associated with science and technology (CUSE, 1974: 1, cited in UNESCO, 2008).

Constructivism

“Constructivism” means that students construct the knowledge; they do not receive it as it is but they re-form it. They learn the new knowledge by adapting it to the existing knowledge and their own situations. In the curriculum it is stated that although other learning approaches such as behaviorist approach and cognitive approach are not rejected, in order for students to achieve the learning outcomes in the curriculum, teaching strategies and learning experiences should concentrate on constructivist approaches as much as possible (MNE, 2006: 12).

Student-centered Teaching Strategies

Student-centered teaching strategies emerge as a requirement of constructivist approach. The fact that especially constructivist approach makes students active in learning process required the re-organization of teaching strategies accordingly. In the curriculum, teaching methods are listed from teacher-centered ones such as presentation and whole class discussions to student-centered ones such as discovery and independent study. Although teachers are given full authority to choose the teaching methods that they think are suitable for learning and teaching process, student-centered strategies have been suggested since they are suitable for constructivist approaches and they provide learning opportunities to reveal and develop high level thinking skills such as critical and creative thinking, analyzing and evaluating (MNE, 2006: 13).

Alternative Assessments

Cognitive and constructivist theory lead us to develop alternative assessment techniques instead of traditional ones. Popham (2006) indicated that in traditional approaches, the teacher tests students’ learning as *assessment of learning*. In contrast, alternative approach is more instructionally oriented, in which testing plays a vital role in helping students learn, and the teacher regards it as *assessment for learning*. In the curriculum, almost all alternative

assessment techniques are explained in detail and some examples are given as well. Moreover, it is stated that students should be given the opportunity to be assessed through a wide variety of assessment techniques and thus teachers are recommended to use alternative assessment techniques.

Method

In this study, an exploratory qualitative research was operated through in-depth interviews with 9 science teachers.

Participants

Convenience and purposive sampling strategies were used to select the teachers to be interviewed. In other words, science teachers working at public schools in Ankara, Turkey were got in contact with because of the availability of the schools for the researchers. Among these teachers, the ones who declared that they had read and implemented the curriculum were selected for the interviews. Then, individual meetings were held with the teachers and appointments were made. After that, the interviews were started and they were stopped when it was realized that the information provided by the teachers started to be repetitive. Descriptive data of the sample is summarized in Table 1.

Table 1. General profile of the interviewees

No.	Gender	Age	Education	Experience in Teaching in terms of years
1	Female	50	Chemistry Educ.	20
2	Female	37	Chemistry	15
3	Female	51	Science and Nature Educ.	30
4	Male	56	Physics	34
5	Female	37	Chemistry Educ.	14
6	Male	60	Science and Nature Educ.	30
7	Male	44	Biology	7
8	Male	45	Chemistry Educ.	15
9	Female	43	Biology Educ.	20

Determining the Data Gathering Method

In this study, in order to directly deal with ego-threat during data collection, a relatively new technique, which is named game activity, was developed as the data gathering tools. Regarding ego-threat, Gorden (1956: 159) stated that:

The strongest tendency to withhold information is often referred to as “repression.” The respondent not only refuses to admit the information to the interviewer but also hides it from himself, to preserve his self-esteem and escape a guilty conscience. He is perfectly honest when he says that he does not know or that he has forgotten. This dimension has primarily occupied the psychiatrist, psychoanalyst, and clinical psychologists.... If he [the interviewee] is made to feel confident that the interviewer will not condemn him, he may welcome the opportunity to “tell all”.

The game itself, which has some general characteristics such as having a solvent and relaxing effect on people, helps interviewers to provide an environment for the interviewee where he/she can express his/her emotions, viewpoints and perspectives more easily, which is consistent with the aim of in-depth interviews. Plato stated that “you can discover more about a person in an hour of play than in a year of conversation (Garner, 2009). Furthermore, according to Freud, with the help of games, one can overcome their fears, blockages and social conflicts.

Game activities prepared by the first author of this study do not have a single solution and they were designed in a way that this characteristic of the game activities could easily be recognized by the interviewees. Furthermore, the teachers were supplied with opportunities to talk about the topics such as the role of the teacher spontaneously rather than having them answer direct questions such as “What is the role of the teacher?” By this way, the pressure that the interviewees might feel during the interviews was substantially minimized and teachers were provided with an environment where they could easily “tell all.”

Data Gathering tools

In this study, 6 game activities were developed. Each game activity was constructed so as to focus on certain dimensions of the curriculum but

they were not limited to its own dimensions. The main aim in the game activities was to provide the teachers with an environment where they could talk about the dimensions in the curriculum. Game activities used in this study are explained below.

The School Alive

The teachers were asked to place the slips symbolizing the parent, student, school principal, inspector, teacher and society onto the school layout (see Figure 1). After that, the slip symbolizing the teacher was removed from the picture and the teachers were asked to put other slips to fill up the space of the teacher. Lastly, the teachers were asked to place all the slips again according to the curriculum. As a result, both the teachers' perceptions of parents, student, school principal, inspector, teacher and society and their perceptions of the references in the curriculum regarding the interrelationships among these, and thus the correspondence level of their perceptions with the curriculum were understood.



Fig. 1 A snapshot from a teacher's placement in the School Alive game activity

The Education Balloon

According to the scenario where the education balloon was falling down, the teachers had to ‘save’ the balloon by throwing 4 weights symbolizing the school, curriculum, teacher and textbook one by one (see Figure 2). The teachers were provided with an environment where they were expected to make a priority order among the school, curriculum, teacher and textbook. By this way, how these teachers perceived the relationship among the concepts above, how much and for what they needed the curriculum and how they perceived the role of the teacher in education and teaching were understood.



Fig. 2 A snapshot from a teacher's way of saving the balloon by throwing the weight symbolizing the school in the Education Balloon game activity

The Warriors

Two warriors in green and blue color supporting different views met in the battlefield three times (see Figure 3). The discourses of the blue warrior were directly taken from the curriculum and the discourses of the green

warrior were organized in opposition to the discourses of the blue warrior. The warriors and the discourses supported by the warriors in three rounds are given in Table 2. At first, the teachers were expected to take the side of the warrior that they supported and then they were asked which warrior's side the curriculum takes. As a result, the teachers provided information especially on how they perceived Scientific Knowledge, The Principle of 'Little but Essential Knowledge' and constructivism and they questioned the internal consistency of the curriculum concerning these.

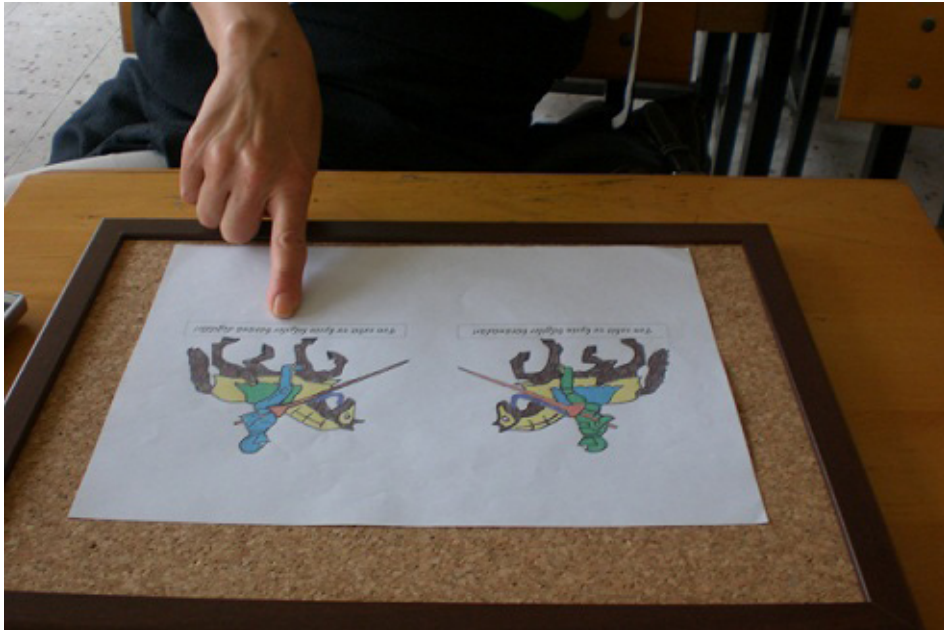


Fig. 3 A snapshot of the moment that a teacher was making an explanation regarding the warrior that she supported in the Warriors game activity

Table 2. *The discourses that the warriors supported in the Warriors game activity*

Round	Green warrior	Blue warrior
I	Detailed knowledge is essential!	Little but essential knowledge!
II	Science is a collection of stable and certain pieces of knowledge!	Science is not a collection of stable and certain pieces of knowledge!
III	Students receive the knowledge as it is!	Students cannot receive the knowledge as it is!

The Meal for a Year

The teachers had to form an imaginary sandwich by matching the given food ingredients (4 types of bread with a group of 3 ingredients: tomato, cheese, salami) with 7 learning areas in the curriculum (see Figure 4). After matching, teachers were given scenarios to solve where students refused to eat sandwiches or got sick after eating them. By this game activity, it was mainly aimed to understand the teachers' perceptions of the relationship among the learning areas (organizational structure of the curriculum) and the problems in learning process and the sources of these problems.



Fig. 4 A snapshot from the Meal for a Year game activity when a teacher was matching learning areas with the ingredients

The Card Game

There were three kinds of cards, red for general aims, green for teaching strategies (whether teacher or student centered) and blue for assessment techniques (whether traditional or alternative) in the curriculum. For every general aim, teachers selected appropriate teaching strategies and assessment techniques (see Figure 5). By this way, the perceptions of the teachers about the general aims, teaching strategies and assessment techniques were understood and the teachers' frequently used teaching strategies and assessment techniques were determined. Thus, teachers'

perceptions of compatibility among aims, teaching strategies and assessment techniques were put forth.

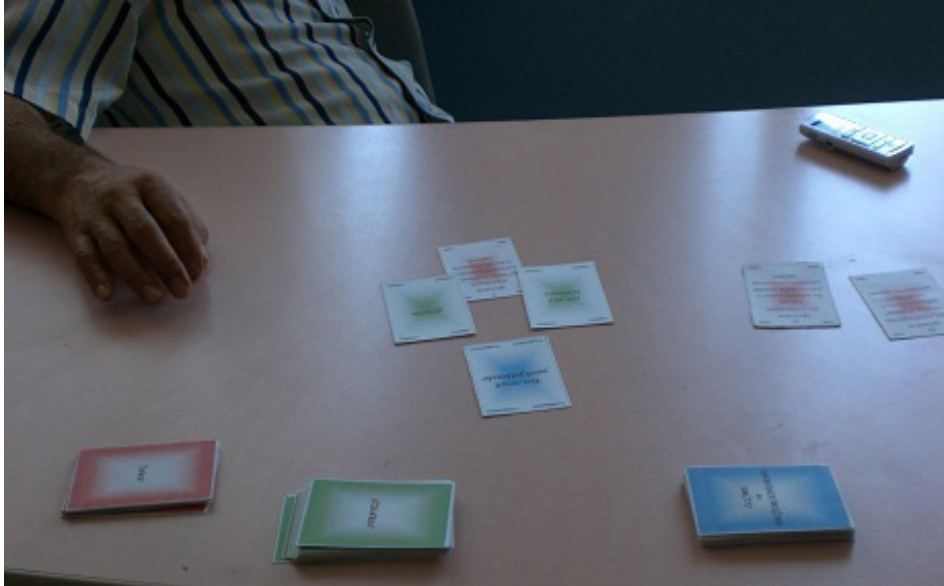


Fig. 5 A snapshot from the Card Game game activity when a teacher is thinking the appropriate assessment techniques for the teaching strategies he has chosen

Free Throw

Seven professional competency areas (knowledge of students, subject matter knowledge, knowledge of instructional strategies, pedagogical knowledge, knowledge of assessment, knowledge of curriculum and context knowledge) were selected from the literature (Magnusson, Krajcik, and Borko, 1999) and represented by arrows. The teachers determined a misconception and placed it at the target board. Then, they tried to eradicate it by choosing the arrow that they felt most confident with (see Figure 6). Scenario required a wind which made the teachers fail to hit the target, so they had to choose another arrow. By this way, how the teachers perceived professional competency areas and in which situations, how often and how they used them were understood.



Fig. 6 A snapshot from the Free Throw game activity when a teacher is trying to hit the misconception she has identified by the professional competency she has chosen in order to eradicate the misconception

Analysis of the Data

In order to reach the concepts and the connections which are successful in explaining the data, content analysis was used. To achieve intercoder reliability, more than 10% of the data obtained from interview transcription was randomly chosen and themes that explain the data were established by two different coders. Then, the established themes were brought together for comparison. Thus, the reliability of the study was checked as over 90% and it was decided to continue the analysis with the rest of the data.

Analyses

The main findings of this study regarding all dimensions of the curriculum are given below.

Teachers' General Perceptions about the Curriculum

When the data gathered by the *Education Balloon* game activity was analyzed, it was understood that the teachers thought that the importance of the curriculum in educational system was less than the importance of both the school and the teacher, whereas it was more than only that of the textbook. In fact, 4 teachers firstly threw the curriculum and while doing this, they did not have much difficulty. This situation showed that the degree of curriculum adoption of majority of the teachers was low although they have still tried to implement it. The teachers' critical statements regarding the curriculum are given in Table 3.

Table 3. Teachers' critical statements about the curriculum

Curriculum is not sufficient because:	Frequency
Students do not understand without formulas	3
There are unnecessary details in some topics	3
Time is limited for the implementation	3
Students do not do their homework by themselves and become dependent on their parents	2
It puts more weight on the students' shoulder than they are able to lift	2
Its approach to learning is not functional on central exams	2
Alternative assessment techniques take too much time and cause waste of paper	2
The number of units are more than necessary	2
It leaves the teacher out of the system	2
It causes some misconceptions	1
It does not take the society into consideration	1
It is not suitable for Turkish educational system	1

The vision of the curriculum “the scientific and technological literacy” and scientific knowledge

Four teachers declared that scientific and technological literacy was a necessity for all students. One of the teachers explained the reasons as:

Teacher 7: Each and every student should learn the life, they are in the life itself, an element of the society, and the members of the society

have to know the changes happening within its own body. They have to know what is happening around them... the experts would deal with the details, it is not our business. But being a scientifically and technologically literate is not in terms of dwelling on the details.

However, 5 teachers did not agree with the idea that scientific and technological literacy is a necessity for all students. The explanations of the teachers regarding the issue are listed in Table 4. They usually mentioned that it was directly related with students' interest. For example, one of the science teachers with over 30 years of teaching experience stated that:

Teacher 6: Everybody should be guided towards their own interest. You cannot make a student who doesn't like science like science by forcing him.

Table 4. Teachers' perceptions why scientific and technological literacy is not necessary for all students

Scientific and technological literacy is not necessary because it is	Frequency
related with student's interest	4
related with student's capacity	2
only for the researchers	1

Moreover, the teachers tried to define the term of scientific and technological literacy through associations, which are listed in Table 5, instead of giving a proper definition.

Table 5. Teachers' perceptions for the meaning of scientific and technological literacy

Associations for scientific and technological literacy	Frequency
an ability	4
reading scientific articles	2
following scientific and technological improvements	2
a thing which is done by everyone whether consciously or not	2
making investigation	1
readiness and problem solving	1
a consciousness	1
a competency	1
a process	1
sensitiveness for the environment	1
consciousness about the environment	1
the learning techniques based on observation and using these learning techniques	1

Furthermore, teachers had some difficulties to identify the nature of science as well. While most of the teachers stated that scientific knowledge was not stable and certain as an initial reaction, only two of them were able to maintain this first reaction by giving consistent explanations. Especially the perception of one of these two teachers about scientific knowledge was almost fully aligned with the explanations about scientific knowledge stated in the curriculum as it is seen in the following quotation:

Teacher 8: I think science is not a compilation of certain pieces of knowledge. There is nothing certain; everything in the nature is in a process of transformation. The reason why science says that it is certain is that it considers everything by experiments, observations and by analyzing and touching. In that respect science is correct, but saying that it is certain knowledge is wrong.

Remain 7 teachers continued their speeches by supporting the opinion that scientific knowledge includes both certain and uncertain components. Most of them stated that while scientific laws such as gravity, heredity and principals of Archimedes were stable and did not change in time, scientific

theories such as the origin of the humankind, evolution and models of the atom were not stable and would change in time. The characteristics of scientific knowledge according to the teachers are listed in Table 6.

Table 6. Teachers' perceptions of characteristics of scientific knowledge

Characteristic	Frequency	Teachers' Explanations	Frequency
It includes both certain and uncertain components	7	Science and Technology is in a continuous transformation.	7
		Some knowledge is stable and some knowledge is not stable.	7
		Scientific laws are stable.	4
		Theories are not stable.	3
		Accessing certain knowledge is the aim.	1
		Knowledge is added in science after gaining certainty.	1
It is unstable and uncertain	2	Some knowledge is still in a research process.	1
		Science and Technology is in a continuous transformation.	2
		What is certain and stable is basing on scientific methods.	1

General Aims of the Curriculum

6 teachers found all general aims as meaningful for science and technology education. However, 3 teachers stated that aims especially related with students' career development were irrelevant to science and technology education. For example, one of these teachers took out the aim, to make students increase their economic efficiency in their professional lives by using their knowledge, understanding and skills, among the other aims and explained his reason as follows:

Teacher 4: Elementary students' career choices haven't settled yet. I leave it to high school.

The aim, to encourage students to develop a sense of curiosity towards scientific and technological developments and events at each grade level, was also found to be much more important than the other aims generally by all teachers.

The majority of the teachers mentioned that they could partially cover these aims in their lessons especially because of limited time and lack of equipment. Moreover, 4 teachers mentioned that no additional importance to these general aims was given in the curriculum apart from just being written in the curriculum. They supported their opinion by stating that there were not sufficient guidelines for these general aims. Two representative quotes are given in the following:

Teacher 5: According to what is stated here, it [curriculum] seems unsatisfactory I guess. It might encourage [students] a bit more; it might provide examples that would develop their curiosity.

Teacher 6: They [these aims] are in it. But the latest curriculum is not comprehensive. It should be revised. Yes these are in the curriculum but they are just written there. This does not mean that they are fully functioning.

The Principle of 'Little but Essential Knowledge'

Seven teachers supported the principle "little but essential knowledge" by the reasons listed in Table 7. They generally mentioned that detailed knowledge was boring for students and it was easily forgotten whereas "little but essential knowledge" increased the success of all students and it was necessary and satisfactory for elementary education.

However, 2 teachers, both of whom had 30 years of experience in science teaching, supported the opinion that detailed knowledge is necessary as little knowledge might be insufficient and wrong; however, a student with detailed knowledge would probably be more successful.

Table 7. Teachers' perceptions about "Little but essential knowledge"

Teachers' Opinion	Teachers' Explanations	Frequency
Little but essential knowledge is necessary	Little but essential knowledge is necessary especially for elementary education	3
	With little but essential knowledge, all students' success increases	3
	Detailed knowledge is easily forgotten	3
	Detailed knowledge confuses students / makes them get bored	3
	Little but essential knowledge is more permanent	2
	Little but essential knowledge is necessary / satisfactory	2
	Little but essential knowledge is headed towards a target; it is not superficial	2
	A student dwelling on the details might miss the essence	2
	One who knows the essence can access to the details	2
	Detailed knowledge is necessary for intelligent students	2
Detailed knowledge is necessary	One who has detailed knowledge becomes more successful	2
	Details are important	2
	Little but essential knowledge atrophies creativity	1
	Little knowledge is insufficient/wrong knowledge	1
	With the help of details technology develops and standard of living increases	1

Interestingly, five teachers mentioned that in the curriculum the idea that detailed knowledge is necessary was dominant. One of these teachers said that:

Teacher 2: When we analyze the curriculum, we can see that there is nothing there in terms of content, there is really little knowledge there. However, when you want to do the activities suggested in the curriculum with the students, you have to give detailed information to the children because the children get confused with the activity and cannot do the activity, or performance, or project with their limited knowledge. You feel you have to give the details.

Learning Process Approach

Only one teacher stated that students received knowledge as it is. Moreover, 5 teachers, generally by emphasizing the capacity of students, stated that some students received the knowledge as it is and some did not. For example, one of the teachers made following explanation about the issue:

Teacher 2: Because it is related to the student's capacity. The one with a high capacity receives the knowledge as it is but some students, because of their capacity and carelessness, cannot receive the knowledge as it is.

Furthermore, 3 teachers declared that students could not receive knowledge. While two of them attributed the reason to a failure in the transfer of knowledge or students' forgetfulness, one of them made an explanation regarding this issue which was in alignment with the constructivist approach to a great extent:

Teacher 1: It depends on whatever they have in their mind, as they feelings or thoughts.

Moreover, when all the teachers' opinions concerning learning process were completely analyzed, it was understood that the student profile put forward by the teachers which is listed in Table 8 was far from the student profile aimed at in the curriculum.

Table 8. Teachers' perceptions of general student profile in learning

Consistency with the Curriculum	Perceptions of General Student Profile	Frequency
inconsistent	Students obtain knowledge in an unexpected way	3
	When they become unsuccessful they put the blame on the teacher	3
	They are dependent on the teacher when learning is concerned	2
	They are afraid of science, especially physics	2
	They have a tendency to memorize	2
	They cannot do their homework by themselves; they get help from their parents	2
	They learn better through formulas	2
	They accept what they have learnt as absolute truths	1
	They get confused since they do not know what to do in education system	1
	consistent	They learn according to their own needs
They learn better when something is presented visually		2
They learn better through doing and experiencing		2

In addition, in the *School Alive* game activity, the majority of the teachers put the figure symbolizing the student at the centre of the picture and declared that the curriculum was prepared as student-centered although they were not asked a direct question. Moreover, it was understood that teachers use teacher-centered and student-centered teaching strategies equally in their lessons. However, 4 teachers associated the active role of the student in learning process frequently with students' homework and classroom presentations. For example, one of the teachers put his student-centered teaching understanding as follow:

Teacher 6: In my lessons first I want my students to come to school prepared. Secondly, I want them to present the topics of the day, [which is] student-centered. When they cannot present the topics, I try to present them by both doing some experiments and asking them some questions. If they haven't understood, I feel the need to explain the topic again because our students usually come to school unprepared.

Assessment and Evaluation

2 teachers stated that they used assessment techniques to give some feedback to their students related with the issue. However, 7 teachers used assessment techniques only to determine the students' mistakes or cognition levels. Moreover, all the teachers frequently mentioned questioning as an assessment technique for learning process. Some of the teachers even almost never mentioned any technique other than asking questions. A teacher with an experience of over 30 stated that:

Teacher 6: To be honest, my best assessment technique is this one: I assign some topics to students and if I cannot get any answers for the questions about the topics I have given, I understand that the student came to class unprepared, without studying. We have years of experience, is it possible for me not to understand that? When I ask 2-3 questions to the student, I can understand how much they know about that topic.

All assessment techniques that the teachers said to be using are listed in Table 9.

Table 9. Assessment techniques that teachers frequently use

Assessment Technique	Frequency
Question-answer (giving examples, making comments, summarizing)	9
Multiple choice questions	3
Asking students to construct questions or problems	3
Students' presentations	2
Fill in the blanks/completion questions	1
Matching questions	1

Furthermore, majority of the teachers, in a very subjective way, made their evaluations only on their own without using any evaluations tools. In fact, 2 teachers directly stated that they understood everything “from the eyes of the student” with the help of many years of experience. For example, one of the teachers who advocated the importance of the constructivism in teaching-learning process seemed to be far from alternative assessment techniques:

Teacher 1: I cannot go even one step further unless I see what's happening in the eyes of the student. If the student understands and then I understand that he learns something, I can go one step further. I can also understand what he has understood and what he hasn't.

In fact, most of the teachers were well aware of alternative assessment techniques, but they did not prefer to use these techniques since they found them unnecessary and demanding.

The Organizational Structure of the Curriculum/Seven Learning Areas

It was seen that all teachers were aware of the learning outcomes in the curriculum and they spent an effort to apply them. However, 7 teachers did not recognize the names of learning areas stated in the curriculum. One teacher who had received in-service education on the curriculum made the explanation below before matching the learning areas stated in the curriculum with the food ingredient in *the Meal for a Year* game activity: Teacher 9: I believe that I apply them in my learning outcomes but now I am confused about which one is which one... I think the names of what we did in the past have changed.

The teacher had difficulty in especially understanding and giving meaning to STSE and AV learning areas.

The teachers viewed STSE as a natural result of science and technology lessons rather than as a learning area because of its scope. During their talk, the teachers felt the need to give examples but they avoided going into the details of STSE learning outcomes. Teachers' perceptions about STSE learning outcomes are listed in Table 10.

Table 10. Teachers' perceptions about STSE learning outcomes

Students:	Frequency
develop environmental awareness.	3
understand the effects of scientific and technological developments on the society and environment	2
understand the reason why they come into existence	1
apply in their daily lives what they have learnt in science and technology	1
contribute to their own society	1
adapt more easily to the environment they live in	1

It is observed that during the interviews most of the teachers tended to explain other cards instead of the AV card, putting this one on the table back and trying to get another one. As seen in Table 11, almost all the teachers associated AV only and directly with social values and thus thought that it did not contain learning outputs of great importance regarding science and technology lessons.

Table 11. Teachers' perceptions about AV learning outcomes

Students	Frequency
learn social rules/values	4
develop appropriate attitudes and values	4
develop scientific attitudes and values	1

Implementers of the Curriculum

Although none of the teachers said that parents were the implementers of the curriculum, they talked about the importance of parents in a student's education. For example, one of the teachers explained the issue as:

Teacher 8: Parents are not the implementers [of the curriculum] but they can contribute to the implementation of the curriculum. The implementers is teachers, the guide is teachers. Parents can only help their children. They can help to manage the parent-teacher association.

Six teachers claimed that parents must be in cooperation with teachers. For example, one of the teachers, who previously stated that because of the implementation of the curriculum, students became dependent on their parents, made the explanation below for the role of parents in education:

Teacher 1: If the parents cannot overcome the deficiencies or if they are late to deal with those problems, or they are not in cooperation with you, then you cannot increase those student's achievement.

Discussion

It was understood the teachers need school more than they need the curriculum for education and they gave more importance to school. Thus, it can be concluded that the problems in the proper implementation of the curriculum might also be rooted in teachers' belief that they do not really need the curriculum. In the literature it is stated that teachers' attitudes and values play an important role in the successful implementation of the curriculum in educational settings (e.g. Crawley and Salyer, 1995; Olson, 1981; Tobin, 1987).

As for teachers' perceptions about scientific and technological literacy, it was realized that some of the teachers did not find educating all students as scientifically and technologically literate people as meaningful for all students. Furthermore, these teachers generally did not have the necessary terminological knowledge regarding scientific and technological literacy as they tried to define the term through associations instead of giving a proper definition. Among these associations were an ability, reading scientific articles, following scientific and technological improvements.

Moreover, teachers also perceived nature of science differently from what is stated in the curriculum. One of the most striking problems was related to characteristics of scientific laws and theories. They considered the scientific knowledge derived from laws as certain and stable and the scientific knowledge derived from theories as uncertain and unstable. Moreover, some of them even stated that some certain and stable knowledge was given in the curriculum as well, which means that they misinterpreted the nature of science approach in the curriculum. In a similar vein, Çakıroğlu and Köksal (2010: 206) stated that "science teachers had many

naive understandings about the aspects of NOS” and they specifically emphasized that “[teachers] had the most extreme naive understandings regarding relationship between theory and law.” Many teachers thought that there was a hierarchy between a theory and a law, whereby theories become laws with the accumulation of supporting evidence (Abd-El-Khalick, and BouJaoude, 1997; Lederman, 2007).

The teachers found the curriculum insufficient in representing these general aims of science and technology education. Moreover, some teachers have not internalized the some aims especially related with “students’ career development,” because they believed that those aims were not suitable for elementary level students. It can be concluded that the teachers had some difficulties in figuring out the importance of elementary education in students’ future professional life and they missed out the emphasis on students as life-long learners. Dindar and Yangin (2007), in their study on 4th and 5th grade level teachers, found that the teachers had a tendency towards the aims that include behaviorist approach. Moreover, teachers claimed that they had not been informed about the curriculum at a satisfactory level. Therefore, teachers could not understand and differentiate the aims presented in the curriculum.

The teachers generally adopted the principle of “little but essential knowledge;” however, they stated that this principle was not successfully highlighted in the curriculum. This opinion results from the fact that they perceived the aims of science and technology lesson different from the curriculum itself. Therefore, they missed out the emphasis made on this principle in the curriculum and thus they could not conduct their lessons in line with this principle. In the literature, it is seen that teachers faced some problems related with this principle during the implementation of the curriculum. For example, Boyacı (2010) stated that most of the teachers fully agreed with the idea that although in the curriculum the principle of “little but essential knowledge” is mentioned, the number of existing units and learning outcomes are quite high.

Although the teachers were aware of the dominance of the constructivist approach in the curriculum, when the fact that they talked about knowledge within a structure where knowledge is transferred from the teacher to

the student was considered, it was seen that their understanding was quite far from constructivism. For example, some teachers believed that student-centered learning could take place through the presentation of the lesson by students. Moreover, even though the teachers stated that they allocated space to student-centered teaching strategies in their lessons, they implemented these strategies by putting the teacher at the center. It was clear that the teachers have not perceived constructivist approach correctly and as a result, they could not implement it properly. Similarly, Şeker (2007) mentioned that teachers turned to old teaching strategies from time to time and they were not fully aware of the real philosophy and dimensions for implementation of the underlying constructivist theories of the curriculum. Penick (1995) stated that although curricula changes took place, the teaching habits of the teachers did not change and they continued to teach through traditional methods.

It seemed that most of the teachers could not understand the link between the alternative assessment and student-centered structure, showing that their competency in assessment was quite limited. Most of the teachers used assessment techniques to determine the students' mistakes related with the lesson. Moreover, they found alternative assessment techniques unnecessary and demanding and felt competent themselves in assessment just through question and answer. Similarly, in the literature, teachers' perceptions of alternative assessment are quite negative (e.g. Çengelci, 2008; Gökce, 2006; Özdemir, 2006; Şeker, 2007). For example, Kırıkkaya (2009) mentioned that the teachers used very few of the alternative assessment techniques and they had never practiced some of the alternative assessment types suggested in the curriculum such as structured grid and descriptive branched tree, self and peer assessment. She also indicated that the most important problem which the teachers faced while they were implementing assessment activities was spending too much time.

Moreover, the teachers have not internalized the content of 7 learning areas and the interrelationship among these learning areas at a satisfactory level. Even, they had difficulty in giving meaning to STSE and AV learning areas. However, the teachers were in an effort only to put into practice the learning outcomes in the learning outcomes tables especially to the ones concerning science content area rather than dealing with the curriculum as

a whole. Furthermore, the teachers looked at the curriculum almost only to review the learning outcomes of that day and to understand the flow of the lesson. In other words, it seemed that they perceived the curriculum rather as 'a TV guide' showing the stream of the lesson and did not feel the need to examine it closely. In the literature, it is stated that teachers achieve the learning outcomes regarding 7 learning areas in the curriculum, but they do not have sufficient knowledge regarding SPS and AV learning areas. Bulut and Gömleksiz (2007) studied the effectiveness of the elementary science and technology curriculum in implementation and found that teachers achieved the learning outcomes in the curriculum at a high level. As for implementers of the curriculum, this study showed that although the teachers did not consider parents as one of the implementers of the curriculum, they thought that in order for the curriculum to be implemented in a proper way, parents have some certain responsibilities. Altun and Ercan (2005) stated that parents' attitudes concerning education and their openness to change in education had an important role in the effective implementation of the curriculum. On the other hand, in the present study, some of the teachers satirized the curriculum for being "parent-centered" instead of student-centered by making references to this increasing burden on parents.

Conclusion

Although the teachers spent an effort to implement the curriculum, since they did not examine the curriculum closely and did not perceive the curriculum as a whole with its educational philosophy, their efforts went in vain. The only real novelty that the curriculum is able to incorporate into the classroom environment was that learning activities are given more time in the class than they were in the past. Still, it was seen that the aim of educating students as scientifically and technologically literate people was not taken into consideration and student were not put at the center during these activities.

In the light of this study, it can be suggested that in in-service training of teachers, more attention should be given to the unity of the curriculum and more time to introduction of the foundations of the curriculum such as its philosophy, vision and general aims. In the process of educating pre-service teachers, more importance should be given to the subjects about

philosophy of education and educational approaches. By this way, the implementation of the curriculum can be more sufficient and adaptation level of the curriculum can be improved. Furthermore, internet-based interactive activities should be prepared to revise and refresh teachers' knowledge regarding the curriculum and should be served to all teachers. By this way, thousands of teachers will probably be adapted to the novelties more quickly.

As for curriculum developers, they should take into consideration much more the insufficiencies and they should give more space in the curriculum to learning activities applicable to crowded classes. By this way, until physical facilities of all schools have been improved, effectiveness of the curriculum will increase in a short period of time.

To put forth the problems concerning the implementation of the curriculum in a more intensive way, more qualitative studies in international area should be carried out and these qualitative studies should be varied in terms of their methodology and scope. Since 2013, a new science curriculum have been implemented in Turkey. A similar study, which will be more powerful with the same methodology, can be conducted on the 2013 science curriculum in order to establish a better linkage between teacher perception and curriculum itself.

REFERENCES

- [1] Abd-El-Khalick, F., and BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34, 673-699.
- [2] Altun, S.A., and Ercan, F. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde yansımalar: VIII yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı* (311-319). Ankara: Sim Matbaası.
- [3] Aydın, Ö. (2007). *İlköğretim 4 ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi.

- [4] Barak, M., and Shakhman, L. (2008). Reform-based science teaching: teachers' instructional practices and conceptions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(1), 11-20.
- [5] Battal, C. F. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı fen ve teknoloji programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi.
- [6] BouJaoude, S. (2002). Balance of scientific literacy themes in science curricula: the case of Lebanon. *International Journal of Science Education*, 24(2), 139-156.
- [7] Boyacı, K. (2010). *2005 İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji öğretim programı, programın uygulamasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Çukurova Üniversitesi.
- [8] Bulut, İ., and Gömleksiz, M. N. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- [9] Crawley, F. E., and Salyer, B. (1995). Origins of life science teachers' beliefs underlying curriculum reform in Texas. *Science Education*, 79, 611-635.
- [10] Çakıroğlu, J., & Köksal M. S. (2010). Examining science teacher's understandings of the NOS aspects through the use of knowledge test and open-ended questions. *Science Education International*, 21(3), 197-211.
- [11] Çengelci, E. (2008). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi.
- [12] Değirmenci, U. (2007). *4., 5. ve 6. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programı'nın amaçları, içeriği ve öğrenme-öğretme*

süreci ile ilgili öğretmen görüşleri. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi.

- [13] Dindar, H., and Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- [14] Elbaz, F. (1991). Teacher participation in curriculum development. In Lewy A. (Ed.), *The international encyclopedia of curriculum* (365-367). Oxford: Pergamon Press.
- [15] Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- [16] Garner, P. (2009). *Special educational needs: the key concepts*. New York: Routledge.
- [17] Gorden, R. L. (1956). Dimensions of the depth interview. *American Journal of Sociology*, 62, 158-164.
- [18] Gökçe, İ. (2006). *Fen ve teknoloji dersi programı ile öğretmen klavuzunun içsel olarak değerlendirilmesi ve uygulamada karşılaşılan sorunlar*. Unpublished master's thesis, Balıkesir Üniversitesi.
- [19] Kara, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf düzeyinde fen ve teknoloji dersi öğretimi yapan öğretmenlerin yeni 2005 yılı fen ve teknoloji programının uygulamasıyla ilgili görüş ve değerlendirmeleri*. Unpublished master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- [20] Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(1), 133-148.

- [21] Lederman, N. G. (2007). Nature of science: past, present, and future. In S. K. Abell and N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (831-879). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- [22] Magnusson, S., Krajcik, J., and Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome, and N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge. The construct and its implications for science education*, 6, 95-132. Dordrecht/Boston/ London: Kluwer Academic Publishers.
- [23] McLaughlin, M. W. (2004). Implementation as mutual adaptation: Change in classroom organization. In D. J. Flinders, and S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (171-182). New York: RoutledgeFalmer.
- [24] Ministry of National Education [MNE] (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- [25] Ogborn, J. (2002). Ownership and transformation: teachers using curriculum innovations. *Physics Education*, 37(2), 142-146.
- [26] Olson, J. (1981). Teacher influence in the classroom: a context for understanding curriculum translation. *Instructional Science*, 10, 259-275.
- [27] Özdemir, H. (2006). *İlköğretim okulları 4. ve 5. sınıf fen bilgisi öğretim programlarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Selçuk Üniversitesi.
- [28] Penick, J. E. (1995). New goals for biology education. *Bioscience*, 45(6), 52-58.

- [29] Popham, W. J. (2006). Assessment for learning: an endangered species? *Educational Leadership*, 53(5), 82-83.
- [30] Şeker, S. (2007). *Yeni ilköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- [31] Tatar, Ö. (2007). *4 ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Hacettepe Üniversitesi.
- [32] Tobin, K. (1987). Forces which shape the implemented curriculum in high school science and mathematics. *Teaching and Teacher Education*, 3, 287-298.
- [33] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1999). *Science for the twenty-first century. A new commitment*. Retrieved September 19, 2010 from http://www.unesco.org/science/wcs/abstracts/I_7_education.htm
- [34] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2008). *Improving science education in the Arab States: Lessons learned from science education practices in four developed countries*.
- [35] Yangın, S. (2007). *2004 öğretim programı çerçevesinde ilköğretimde fen ve teknoloji dersinin öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi Üniversitesi.
- [36] Yerrick, R., Parke, H., and Nugent, J. (1997). Struggling to promote deeply rooted change: The filtering effect of teachers' beliefs on understanding transformational views of teaching science. *Science Education*, 81(2), 137-159.

Annelere Uygulanan Okuma Projesinin Etkilerinin İncelenmesi (Bağcılar Örneği)¹

Caner OZAN²
Ertuğ CAN³

Özet

Türkiye’de okuma alışkanlığı ile ilgili az kitap okunduğuna yönelik bir algı bulunmaktadır. Bu olumsuz algıyı ortadan kaldırmak için, değişik kurumlar tarafından okuma projeleri düzenlenmektedir. Böylece bireylerin rol model insanlardan etkilenerek, kitap okumaları hedeflenmektedir.

Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel araştırma kapsamında tarama modellerinden genel tarama modeli tercih edilmiştir. Nicel araştırma kapsamında 27 sorudan oluşan likert tipi ölçek geliştirilerek uygulanmıştır. Nitel araştırma kapsamında ise 3 açık uçlu sorudan oluşan, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır.

Araştırmanın evreni İstanbul ili, örneklemi ise Bağcılar ilçesidir. Bağcılar ilçesinde projeye katılan 24 ilkokul, 42 ortaokul ve 14 liseden rastgele seçilen 399 katılımcı (anne) araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, okuma projesini faydalı bulan katılımcıların, çocuklarının yanında kitap okumalarının, rol model olmaları bakımından

¹ Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasından derlenmiştir.

² Bağcılar Mehmet Akif Ersoy İlkokulu, cnrozn23@gmail.com

³ (Yrd. Doç. Dr.) Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı, ertugcan@gmail.com

olumlu olduğu; ders başarısı ile kitap okuma arasında doğru bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar okuma kültürünün gelişmesinde büyük katkısı bulunan elektronik kitap ve teknolojik olanaklar konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.

Toplumda okuma kültürünün gelişmesine katkı sağlayabilmek amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), ders müfredatlarını ailenin de içinde bulunduğu okuma ile ilgili etkinliklerle zenginleştirebilir, okullarda okuma saatleri daha etkin hale getirilebilir. Kitapların basılı ve elektronik ortamda paylaşılmasını sağlayacak ulusal düzeyde kampanyalar düzenlenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Okuma, Proje, Aile*

Abstract

There is a perception of low reading rate about the Reading habits of people. In order to exterminate this perception, many different projects are realized by different institutions. So that, it is aimed to be affected by role model people around individuals and read books.

In this research; both qualitative and quantitative methods are used. In the scope of quantitative research; general scanning model is chosen. In the scope of quantitative research; a Likert Type Scale, consisting twenty-seven questions, is developed and applied. In the scope of qualitative research; a half structured interview form, consisting of three open ended questions, is used and the data are interpreted with the content analysis.

The place of the research is Istanbul and the sample is Bağcılar. Three hundred and ninety-nine (399) participants chosen randomly from 24 Primary Schools, 42 Secondary Schools and 14 High Schools from the town of Bağcılar constitute the sample of the research.

According to the findings of the research, participants, which think that reading project is useful, think that there is a positive correlation about being a role model by reading books close to their children and between academics success and reading books. Participants, there isn't enough knowledge about the technological opportunities and e-books in developing the reading culture.

İn order to contribute the reading culture the society; National Education Ministry (MEB) can richen the lesson curriculum with including the families in the reading activities. National Campaigns can be arranged about sharing of the books and e-books in electronical environment.

Keywords: *Reading, Project, Family*

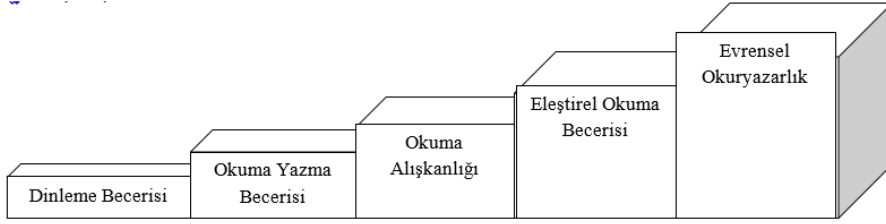
Giriş

Okula başlama, bireylerin hayatında doğumdan sonraki en önemli aşamalardan biridir. İlkokul ile birlikte okumayı öğrenen birey, okuduklarından çıkarımlar yaparak çevresinde olup biten olayları anlamaya başlamaktadır. Okuyan birey, hayatı sorgulamaya başlayarak, etrafında yaşanan olayları merak etmektedir. Merak ise, bireyi araştırmaya yönlendirmektedir. Okuma becerisi, bu şekilde bir döngüye dönüşerek devam etmektedir.

İlkokulda kazanılan okuma becerisi, bireyin okul başarısında da, sonraki aşamalarda da daima ön plana çıkmaktadır. Bireyin başta bilişsel ve sözel olmak üzere tüm gelişim alanlarında ilerlemesini sağlayan okuma alışkanlığı becerisi, bireyin yaşantısını düzenlemesi açısından önemlidir. Okumanın alışkanlık haline gelmesinde en önemli etkenler; aile, içinde yaşanılan toplum, okul ve öğretmenlerdir (Gürcan, 1999'dan akt. Bulut, 2001; 55). Ailede anne ve babasından okuma alışkanlığı kazanan birey, okul hayatı ile birlikte öğretmenlerinden etkilenmeye başlamaktadır. Toplumdaki rol model insanlar da okuma alışkanlığını etkileyen önemli unsurlardandır. Okuma alışkanlığını etkileyen unsurları (eğitim politikaları, ekonomik nedenler, kütüphane sayısının azlığı...vb.) incelerken, okumanın kişisel bir heves olduğunu da unutmamak gerekir. Bireyler kitapların pahalılığından söz ederken, ihtiyacı olmayan birçok şeye para harcamaktadır veya televizyonun ve bilgisayarın zaman çalan araçlar olduğunu bildiği halde, saatlerce onların başından kalkmayabiliyorlar. Şayet bireyler kitap okuma alışkanlığını benimserse, içtenselleştirirse, para biriktirip kitap da alabilir, okumaya zaman da ayırabilir.

Okuma alışkanlığını da içinde barındıran, okuma kültürü edinme sürecini Sever, şöyle açıklamaktadır: Her bir basamak bir diğerinin oluşumuna zemin hazırlamaktadır. İlk basamak olan dinleme becerisini, okuma yazma

becerisi takip etmekte, ardından okuma alışkanlığının kazanıldığı üçüncü kademe gelmektedir. Bu oldukça önemli bir nokta olarak dikkatimizi çekmektedir. Okuma alışkanlığı ile insanlar her okuduğunu olduğu gibi almak yerine onu eleştiri süzgecinden geçirerek değerlendirmekte ve bu aşama da kişinin eleştiri ruhunu geliştirmektedir. Evrensel okuryazarlık en üst basamaktır ki, bu da kişinin okuma kültürü ediniminde geleceği son aşamadır (Çiftçi, Z., 2001; 180):



Şekil: Okuma Kültürü Edinme Süreci

Okunan kitap sayısına ve okuduğu süreye göre okuyucu tipleri farklılık göstermektedir. Örneğin; American Library Association (ALA) okuma alışkanlığı düzeylerini, şu şekilde belirlemiştir (Yılmaz, 2004; 116'dan akt. Odabaş, Odabaş & Polat, 2008):

1. Az okuyan: Yılda en fazla 5 kitap okuyan kişiler
2. Orta Düzeyde Okuyan: Yılda 6 ile 11 arasında kitap okuyan kişiler
3. Çok Okuyan: Bir yılda en az 12 kitap okuyan kişiler

Türkiye'de 6 kişiye 1 kitap düştüğü (Avcı, 2009) düşünülürse, Türkiye az kitap okuyan gruba dâhildir, okuma alışkanlığı ve okuma kültürüne sahip değildir, çıkarımında bulunulabilir.

Okuma alışkanlığını geliştirmek, toplumda okuma kültürü oluşturmak için ülkemizde değişik kurumlar tarafından okuma projeleri yapılmaktadır. Bu projeler okul içinde ve aileyle sınırlı kalabildiği gibi il genelinde de (Burdur Okuyor Projesi, Karabük Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Okuma Alışkanlığı Kazandırma Projesi) yapılmaktadır. Türkiye'de 2013 TÜİK verilerine göre; 25 ve daha yukarı yaşta olan ve okuma yazma bilmeyen toplam nüfus oranı %5,7 iken bu oran erkeklerde %1,9, kadınlarda %9,4'tür (TÜİK, 2014). Kadınlarda dezavantajlı görünen bu okuma oranını

arttırmak için kadınlara yönelik okuma projeleri yapılmalıdır. Bağcılar’da uygulanan “Benimle Benim İçin Oku Anne” projesi bu yönüyle önemli bir çalışmadır.

Araştırma konusu olarak Bağcılar’da uygulanan okuma projesinin etkileri olarak belirlenmesinin nedeni, annelerin kitap okumasının kendi sosyal yapısına ve çocuğunun okul başarısına etkisini somut bir gözle görmek istememdir. Bu anlamda öğrencilerin aile ve okuma etkileşimleri, okuma motivasyonları, evdeki okuryazarlık deneyimleri gibi konulara hep ilgiyle yaklaşan biri olarak (Öztürk ve Aydemir; 2013, 1113) bu konuda çalışmış olmaktan duyduğum mutluluğu da anlatmaya değer bir duygu olarak değerlendirdiğimi belirtmek isterim. ProQest veri tabanından alınan verilere göre, okuma ilgisi, alışkanlığı alanında yazılan tezlerin çok az olduğu ve genellikle yüksek lisans düzeyinde olduğu belirtilmiştir (Karadağ, 2014; 13). Bu veri de göstermektedir ki, bu alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, annelerin okuma kültürlerini incelemek ve okuma kültürlerinin geliştirilebilmesine yönelik öneriler ortaya koyabilmektir.

Yöntem

“Annelere Uygulanan Okuma Projesinin Etkilerinin İncelenmesi” adlı çalışmada karma desen uygulanmıştır. Yani hem nicel, hem nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi olarak, tarama modellerinden, genel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma olarak da ifade edilen tarama modeli; geçmişte veya hâlihazırda var olan durumu (Sönmez & Alacapınar, 2011; 46) olduğu gibi betimleyen ve tanımlamayı hedefleyen bir araştırma şeklidir. Tarama modelinde araştırılmak istenen şey ortadadır. Amaç tanımlanan şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirtmektir (Karasar, 2008: 79).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, akt: Bulut & Koçoğlu, 2012).

Annelere uygulanan anket üç bölümden oluşmaktadır: 1. bölümde demografik bilgileri öğrenmeye yönelik 13 (on üç) adet soru, 2. bölümde cevabı beşli likert ölçeği tipinde olan 27 (yirmi yedi) adet soru ve son bölümde çalışmayı derinlemesine inceleyebilmek amacıyla 3 (üç) adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, katılımcıların kendi görüşlerini kâğıt üzerine yazması sonucu, proje ve okumayla ilgili görüşler alınmak amacıyla pilot çalışmadan sonra eklenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı tarafından hazırlanan sorular üzerinde yanıtlayıcının kısmen düzeltme, düzenleme hakkı vardır. Sorgulayan ve yanıtlayan, bazı soruları birlikte yeniden düzenleyebilirler. Böyle olunca da bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılabilir (Sönmez & Alacapınar,2011).

Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırmada kullanılmak üzere elde edilen veriler, “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği ile elde edilmiştir. Ölçek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim dalında görevli 3 öğretim üyesi ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalında görevli 1 öğretim üyesinin görüşü ile uzman desteği sağlanmıştır. Bilimsel amaçlı hazırlanan ölçekler kullanılmadan önce uygulanacak örneklem için uygunluğu test edilmelidir. Bu test etme süreci bir dizi analiz aşamasından geçirilmektedir. Örneğin güvenilirlik geçerlilik analizine tabii tutularak ölçeğin uygunluğu kontrol edilir. “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği de bu tarz kontrollerden geçirilerek uygunluğu test edilmiştir. “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeğinde yer alan maddeler uygulamanın amacına uygunluğunun belirlenmesi için madde analizi işlemleri yapılmıştır. Yapılan madde analizinin amacı ölçeğin tümünün anlamlı olup olmadığını belirlemektir. Bunun için Item Total (Rit) ve Item Remainder (Rir) teknikleri kullanılmıştır. Hazırlanan ölçekte yer alan 30 maddeden 3’ünün Corrected Item-Total Correlation değerleri negatif olduğunda testten çıkartılmıştır. Geriye kalan 27 madde yeniden değerlendirilmiş ve çıkarılan maddelerin etkisi incelenmiştir. Yapılan madde analizleri sonucuna göre ölçekte yer alan bütün maddeler (27) (item total’da 0.40 değerinin üstünde olmaları koşuluyla) 0.01 seviyesinde anlamlı bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin 27 maddeden oluşmasına karar verilmiştir.

“Benimle Benim İçin Oku Projesi” ölçeğinin güvenilirlik analizinin yapılması amacıyla bölünmüş test çözümlenmeleri ve zamana göre değişmezlik yöntemleri kullanılmıştır. Zamana göre değişmezlik saptamasında “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği aynı gruba 6 ay süre ile iki kez uygulanmıştır. Birinci uygulama 106 kişi, ikinci uygulama ise 112 kişi üzerinde yapılmıştır. Her iki grubun verileri incelendiğinde aralarında anlamlı ve yüksek düzeyde ilişkinin var olduğu görülmüştür ($r=0,83$; $p<0,01$). Ayrıca yapılan t-testi sonucunda iki uygulamada da bir fark bulunamamıştır ($t=1,12$). Bu verilerden yola çıkarak “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeğinin zamana göre değişmez olduğu sonucuna varılmıştır.

“Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği bölünmüş test tekniği yoluyla iç güvenilirlik katsayı değerleri hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha (α) değeri 0,793 olduğu için, ölçeğin “oldukça güvenilirlik” değerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin aralık genişliğinin, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1996) tarafından geliştirilen formül ile hesaplanmıştır. Geliştirilen formülde aritmetik ortalama aralıkları; “1,00-1,80= Kesinlikle Katılmıyorum”, “1,81-2,60= Katılmıyorum”, “2,61-3,40= Kararsızım”, “3,41- 4,20= Katılıyorum” ve “4,21-5,00= Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5,00’e yaklaştıkça görüşün olumlu olduğu, 1,00’e yaklaştıkça ise olumsuz olduğu kabul edilmiştir. Mevcut ölçek tersine puanlandığından dolayı “1,00-1,80= Kesinlikle Katılıyorum”, “1,81-2,60= Katılıyorum”, “2,61-3,40= Kararsızım”, “3,41- 4,20= Katılmıyorum” ve “4,21-5,00= Kesinlikle Katılmıyorum” şeklindedir. Ölçekteki puanlar, 1,00 ile 5,00 arasında olduğundan, puanlar 5,00’e yaklaştıkça algısının düşük olduğu, 1,00’e yaklaştıkça ise yüksek olduğu kabul edilmiştir.

Tablo1: Benimle Benim İçin Oku Proje” Ölçeği Puanlarının Yorumu

	N	Min	Max	X	SS	Madde Ort.
“Benimle Benim İçin Oku Proje”	399	27	135	58,54	11,17	2,16

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçek puanlarının “katılıyorum” düzeyinde (Ort=2,16) olduğu görülmüştür. Projeye katılan annelerin projeye yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Nitel araştırma bölümünde 90 katılımcının, vermiş olduğu 127 cevap ile yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öncelikle nitel verilerin kodlama işlemi yapılmıştır. Kodlamalar üzerinde çalışılmış ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu kodları belirli kategoriler altında açıklayabilen temalar bulunmuştur. Tematik kodlamada, ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıkları belirlenerek birbiriyle ilişkili olan kodları bir araya getirecek türden temalar belirlenmiştir. Kodlama listesinin ve temaların oluşturulması aşamasında bir uzman görüşüne başvurulmuştur. Görüşme verilerinden iki anneye ait olan metinler rastgele seçilerek bu konuda uzman kişiye verilmiştir. Farklı temalar altında yer alan kodlamalar yeniden incelenmiştir. Aynı veri üzerinde araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar ile uzman kişinin yaptığı kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve sonuç olumlu bulunmuştur. Araştırmada uzman incelemesi, katılımcı teyidi ve annelerle yapılan görüşmelerin süreleri uzun tutularak iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, verilerin inandırıcılığını artırmak için toplanan verilerden elde edilen bulguların tutarlılığı kontrol edilmiştir. Buna yönelik olarak bulguların, görüşme formunun geliştirilmesinde kullanılan kavramsal çerçeve ile uyumluluğu sürekli kontrol edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılan işlemler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde aktarılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacıların konuları, çalışılan durumla ilgili ön deneyimleri, araştırmada veri kaynağı olan katılımcılar, araştırmanın yapıldığı sosyal ortam, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve, analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca, başka araştırmacıların talep etmesi ya da gelecekte başka bir araştırmada karşılaştırmalar yapmak amacı ile araştırmanın orijinal verileri saklanarak da dış güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Yapılan araştırmanın bu bölümünde veri toplama araçlarından elde edilen veriler yer almaktadır. Verilerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenmiş ve normal dağılım oldukları anlaşılmıştır. Bu bağlamda normal dağılım test teknikleri olan t-testi ve ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Veri analizleri ise SPSS 16 istatistik programı kullanılarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” Ölçeği Puanlarının Çocuk Sayısı Değişkenine Göre Dağılımları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
“Benimle Benim İçin Oku Proje”	Gruplar Arası	1780,360	4	445,090	3,482	,008
	Grup İçi	50362,006	394	127,822		
	Toplam	52142,366	398			

Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği puanlarının çocuk sayısı değişkenine göre dağılımları incelendiğinde çocuk sayısı değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmüştür ($F=3,482$, $p<,05$). Anlamlı farkın kaynağını göstermek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre bir çocuğu olanlar ile iki, üç, dört ve beş ile beşten çok çocuğu olanlar arasında bir çocuğu olanların lehine anlamlı düzeyde farka rastlanmıştır.

200 kişilik bir katılımcı grubu üzerinde yapılan bir araştırmaya göre, çocuk sahibi olmanın, okumak için bir engel teşkil ettiği görülmüştür (Akça & Molbay, 2010; 35).

Tablo 3: Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
“Benimle Benim İçin Oku Proje”	Gruplar Arası	1569,753	3	523,251	4,087	,007
	Grup İçi	50572,613	395	128,032		
	Toplam	52142,366	398			

Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği puanlarının gelir değişkenine göre incelendiğinde gelir düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmüştür ($F=4,087$, $p<,05$). Anlamlı farkın kaynağını göstermek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre 0-999 ile 1000-1501 TL ve 0-999 ile 2001 ve üstü TL düzeyleri arasında 0-999 lehine; 1501-2000 TL ile 1000-1501 TL ve 1501-2000 TL ile 2001 ve üstü TL düzeyleri arasında 1501-2000 TL lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Dağılımları

Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	Anlamlı Fark
Okur-Yazar (A)	20	59,35	14,52	B-D, C-D
İlkokul (B)	210	56,90	12,33	
Ortaokul (C)	92	57,37	7,67	
Lise (D)	69	63,19	10,61	
Üniversite (E)	8	54,88	12,57	
Toplam	399	58,18	11,45	

Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği puanlarının eğitim değişkenine göre incelendiğinde eğitim düzeyleri arasında anlamlı

düzeyde bir fark görülmüştür ($F=4,442$, $p<,05$). Anlamlı farkın kaynağını göstermek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre ilkökul-lise arasında ilkökul lehine, ortaokul ve lise arasında ortaokul lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” Ölçeği Puanlarının Evinde Bilgisayar Olup Olmama Durum Değişkenine Göre Dağılımları

		N	X	Ss	Sd	t	P
“Benimle Benim İçin Oku Proje”	Evet	303	58,95	11,13	397	2,42	0,016
	Hayır	96	55,72	12,10			

Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği puanlarının evinde bilgisayar olup olmaması durum değişkenine göre bilgisayarı olanlar ile olmayanlar arasında olmayanların lehine anlamlı düzeyde bir farkın olduğu görülmüştür ($t=2,42$, $p<,05$).

Tablo 6: Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” Ölçeği Puanlarının En Son Kitap Alma Süresi Değişkenine Göre Dağılımları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
“Benimle Benim İçin Oku Proje”	Gruplar Arası	3907,091	3	1302,364	10,665	,000
	Grup İçi	48235,275	395	122,115		
	Toplam	52142,366	398			

Katılımcıların “Benimle Benim İçin Oku Proje” ölçeği puanlarının en son kitap alma süresi değişkenine göre en son kitap okuma değişkenleri arasında anlamlı düzeyde bir fark görülmüştür ($F=10,665$, $p<,05$). Anlamlı farkın kaynağını göstermek üzere yapılan LSD testi sonuçlarına göre, son bir ayda kitap alanlar ile diğer gruplar arasında son bir ayda alanların lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur.

Nicel Araştırma Bulguları

Ölçekte yer alan;

“Kitap okumayı severim.” önermesine katılımcıların büyük bir bölümünün “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmüştür. Bu bulgudan hareketle halkımızın kitap okumayı sevmediği algısının aksine aslında kitap okumayı sevdikleri gerçeği ortaya çıkmıştır.

“Ayda en az bir kitap okurum.” önermesine katılımcıların genellikle “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların ayda en az bir kitap okuyor olmasının insanlarımız adına umut verici bir veri olduğu değerlendirilebilir.

“Okuma projesini faydalı buldum.” önermesine katılımcıların çoğunlukla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. 8 (sekiz) yıllık öğretmenlik tecrübeme dayanarak gördüğüm üzere, bu türden projelerin katılımcılar tarafından büyük ölçüde faydalı bulunduğunu söyleyebilirim. Çocuklardan önce anne ve babalarının okumaya özendirilmesi ve teşvik edilmesi gerektiği de bilinmesi gereken ve bakanlığın bu konuda gerek müfredata, gerek kazanımlara ekleme yaparak eğitimi sınıfın dışına taşıma noktasında harekete geçmesi gerektiği önerilebilir.

“Okuma projesine gönüllü olarak katıldım.” önermesine katılımcıların genellikle “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Projeye katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu sonucu ortaya çıktığından dolayı ortaya konulacak olan genellemelerin evreni kapsayamayacağı gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Bu bakımdan bu türden bir çalışmanın gönüllü olmayan katılımcılar üzerinde yapılması bu konuda daha net ve geçerli sonuçlar ortaya koyması bakımından önemsenmesi gereken bir durumdur.

“Projeden önce de kitap okurdum” önermesine katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Buradan yola çıkarak katılımcıların kitap okuma alışkanlıklarının olduğu söylenebilir. “Kitap okumanın yararlı bir şey olduğunu düşünüyorum.” önermesine katılımcıların çoğunlukla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcılar tarafından kitap okumanın faydalı

bir şey olduğu ifade edilmiştir. Kitap okumanın faydalı olduğunu düşünen katılımcıların, kitap okuma projelerine gönüllü olarak katılması beklenebilir.

“Kitap okuyarak çocuğuma iyi bir örnek olduğumu düşünüyorum.” önermesine katılımcıların büyük bir bölümünün “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların çocuklarının yanında kitap okumalarının, rol model olmaları açısından olumlu bir etkinlik olduğu düşünülmektedir. Anne babaların örnek olması, öneriden daha önemlidir. Çocuklar nasihatleri değil, gördüklerini uygular. Kitap okumayı seven anne babalar, çocuklarında da okuma sevgisi uyandırırılar (Özçakır, 2015).

“Okuduğum kitap türü (hikâye, roman, şiir v.b.) benim için önemlidir.” önermesine katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcılar daha çok roman (% 54.13, 216 kişi) ve dini kitap (% 59.89, 239 kişi) türlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı’nın (2011) verilerine göre iller bazında en fazla okunan kitap türünün roman olduğu görülmektedir. Türkiye Yayıncılar Birliği’nin 2012 verilerine göre; Türkiye’de toplam 42 626 (kırk iki bin altı yüz yirmi altı) ayrı başlık altında kitap yayınlandığı; yayınlanan bu kitapların 15 043 (on beş bin kırk üç) tanesinin edebiyat (roman, hikâye, şiir...) türünde olduğu; bunu 14 342 (on dört bin üç yüz kırk iki ile) toplum bilimleri türündeki kitapların takip ettiği; bunu da 2 664 (iki bin altı yüz altmış dört) başlıkla dini kitapların izlediği belirtilmektedir (Radikal, 2013). Bu verilere göre roman türündeki kitaplar ile dini kitapların ulaşılabilirlik açısından kolaylık sağladığı; dolayısıyla okuma türünü belirlemede bir ölçüt olduğu söylenebilir.

“Evimize günlük en az bir gazete girer.” önermesine katılımcıların “Kararsızım/Fikrim Yok” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Toplumumuzun gazete okuma düzeyinin düşük olduğu (Türkiye’de gazete okuma oranı %22’dir [Coşkun, 2001; 35]) verilerini destekleyen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Türkiye’nin okuma alışkanlığı karnesine göre, Türk halkının gazete ve dergi okuma alışkanlığı bulunmamaktadır (Çocuk Vakfı, 2006;5).

Nüfus artış oranlarını hiç hesaba katmadan 1981 yılında 15 gazete ile 2 milyon 210 bin günlük satış yapılan ülkemizde, 2003 yılında 37 gazete ile günlük ortalama 4 milyon 450 adet satış yapılmıştır. 2014 yılında ise, 49 gazete ile günlük ortalama 5 milyon satış rakamına ulaşılmıştır (Bayraktar, 2014).

Gazete okuma oranları ile ilgili yapılan bir çalışmaya göre Avrupa ülkelerinde Almanya % 62 ile en çok gazete okunan ülke olarak belirlenmiştir. Bu ülkeyi sırasıyla İsviçre (% 61), İngiltere (% 44), Fransa (% 41) ve İtalya (% 38) takip etmektedir. Aynı çalışmada gazete okuma oranı Türkiye’de % 8 olarak ifade edilmiştir. Türkiye’de “gazeteler, 5 milyon satıyor ama 15 milyon kişi okuyor” anlayışı bulunsa da, halen Avrupa ülkelerinin çok gerisindedir (Bayraktar, 2014).

Yüksek lisans öğrencilerinin internet kullanımı ile ilgili bir araştırmaya göre, öğrencilerin internette en sık olarak okudukları yazıları, gazete haberleri oluşturmaktadır. Gazete haberlerinin internetten de okunabilmesi, gazete satışını düşüren başka bir neden olabilir (Ateş & Şahin, 2014; 11).

“Ailem ile beraber kitap okurum.” önermesine katılımcıların genellikle “Kararsızım/Fikrim Yok” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Ailenin bir araya gelip düzenli bir şekilde kitap okumadıkları tahmin edilen bir gerçek olarak düşünüldüğünde “Benimle Benim İçin Oku Projesi” nin aile bireylerinin düzenli bir şekilde kitap okuma alışkanlığını kazanmalarını sağlamak bakımından küçük bir adım, bir kıvılcım olabileceği önemle değerlendirilmesi gereken bir ihtimaldir.

“Kitap okumanın çocuğumun ders başarısını arttırdığını düşünüyorum.” önermesine katılımcıların çoğunlukla “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Burada katılımcıların ders başarısı ile kitap okuma alışkanlığının birbirini destekleyen birer unsur olduğuna dair zihni model geliştirmiş oldukları söylenebilir. Bu konuda yapılacak çalışma veya çalışmaların literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. 8. sınıf ilköğretim öğrencileri arasında yapılan bir araştırmada okuma alışkanlığının okul başarısını arttırdığı (Milliyet, 2012); Keçiören Atapark İlköğretim Okulu’nda yapılan bir araştırmada ise 6.ve 7. sınıf öğrencilerinde kitap okuma sıklığının artışının öğrencilerin not ortalamalarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, B., 2012; 216).

“Televizyon izlemektense kitap okumayı tercih ederim.” önermesine katılımcıların genellikle “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük bir bölümünün televizyon izlemek yerine kitap okumayı tercih ettiklerini belirtmiş olmaları, Çocuk Vakfı (2006)’nın ülkemizde yetişkin nüfusun % 95’inin yalnızca televizyon seyrettiği; geriye kalan % 5’in ise televizyon seyretmenin yanı sıra kitap okuduğu sonuçları ile çelişen bir veri olarak karşımıza çıkmaktadır.

“Proje bittikten sonra da kitap okurum.” önermesine katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Benimle Benim İçin Oku Anne Projesi’nin katılımcıların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarına küçük de olsa katkı yaptığı ortaya çıkmıştır. Bu tür çalışmaların titiz bir planlamayla ve bakanlık düzeyinde gerçekleştirilmesi okuma alışkanlığı kazanmış bir toplum inşa etmesi bakımından önemle değerlendirilmesi gereken bir husustur.

“Proje sonunda verilen ödül beni daha çok kitap okumaya yönlendirdi.” önermesine katılımcıların “Kararsızım/Fikrim Yok” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıları kitap okumaya teşvik eden unsurun ödül olmadığı sonucu bireyin kitap okuma alışkanlığını kazanması için ödül ya da teşvik edici herhangi bir maddi unsura ihtiyaç duymadığı önemli bir gerçeklik olarak ortaya konulmuştur.

“Ailemde kitap okumada örnek aldığım kişiler vardır.” önermesine katılımcıların genellikle “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Çevresinde kitap okuyan rol modeller olan bireylerin kitap okumaya yatkın olabilecekleri ihtimali bir araştırma konusu olarak değerlendirilebilir.

“Ailemde beni kitap okumaya yönlendiren kişiler vardır.” önermesine katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Bu veriden hareketle madem okuyucular büyük oranda aile bireylerinden kitap okuma konusunda destek ve teşvik alıyorlar; öyleyse kitap okuma oranımızın neden bu denli düşük olduğu da sorgulanması gereken bir çelişki olarak ortaya çıkmaktadır.

Ankara ilinde yapılan bir araştırmada, ders kitabı dışında öğrencileri okumaya teşvik edilmesi sonuçlarına göre erkek öğrencilere göre okuma alışkanlığının kazandırılmasında aile birinci sırada etkili olurken kız öğrenciler öğretmenin daha fazla etkili olduğu görüşündedir. Erkek öğrenciler okuduklarını daha çok anne ve babalarıyla paylaşırken kız öğrenciler en fazla anneleriyle iletişim kurmakta, en az babalarıyla paylaşımında bulunmaktadır (Üstten & Pilav, 2014; 780).

“Çocuklara hediye olarak kitap alınmasının daha iyi olacağını düşünüyorum.” önermesine katılımcıların “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Anne-babanın çocuğuna hediye olarak kitap almasının çocuğun okumaya olan tutumunda olumlu değişiklikler sağlayacağı (Şahin, Çelik & Çelik, 2012; 110; Durualp, Çiçekoğlu & Durualp, 2013; 125) belirtilmektedir.

“Elektronik kitap (e-kitap) hakkında bilgi sahibiyim.” önermesine katılımcıların “Kararsızım/Fikrim Yok” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların e-kitap hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmaktadır. Türkiye’de, yayıncıların e-kitap ve e-kitap yayıncılığı ile ilgili yaklaşımlarını ortaya koymak için yapılan anketi yanıtlama oranları, onların konuya henüz ilgi duymadıklarını göstermektedir. Türkiye Yayıncılar Birliği’ne bağlı 265 yayınevine gönderilen ankete yalnızca 29 yayınevi cevap vermiştir. Bu yayınevlerinden de sadece 3’ü e-kitapla ilgili çalışmaları takip ettiğini ve çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Diğer 26 yayınevi ise teknik altyapı, personel ve yasal düzenlemelerin yetersizliği, toplumun ilgisinin olmayışı vb. nedenlerle e-kitap yayıncılığı için uygun ortamın ülkemizde henüz oluşmadığını belirtmişlerdir (Önder, 2010; 270). Bu bağlamda kitap yayıncılarının yabancı olduğu bir konuda katılımcıların bilgi ve fikir sahibi olmaları beklenmemelidir.

E-kitap teknolojisi ve onun kullanımıyla ilgili araştırmalar başta Amerika olmak üzere gelişmiş ülkelerde yoğunlaşmaktadır. Ülkemizde eğitim bilimleri alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu yönde kuramsal ve uygulamaya dayalı çalışma sayısının yok denecek kadar az olduğu görülmektedir (Öngöz, 2011; 4).

Öğrencilerin e – kitap okuma tutumlarının incelendiği bir araştırmada, lise öğrencilerinin tablet, dizüstü bilgisayar vb. teknolojik aletlere sahip olmalarına rağmen, e - kitap okuma tutumları düşük çıkmıştır (Çelik, 2015; 281).

“İlçemizde kitap satın alınacak yerlerin sayısı yeterlidir.” önermesine katılımcıların “Kararsızım/Fikrim Yok” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcılar kitap fiyatlarının pahalı olduğunu belirttikleri için, kitap satın almak yerine arkadaşlarından, kütüphanelerden ve bilgi evlerinden ödünç kitap alma yolunu tercih ettikleri düşünülmektedir. Bu sebeple çevresindeki kitap satılan yerleri pek bilmemektedir.

“Kitap fiyatları pahalıdır.” önermesine katılımcıların çoğunlukla “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların; % 16’sı (64 kişi) 0-999 TL arası, % 48,9’u (195 kişi) 1000-1500 TL arası, % 20,3’ü (81 kişi) 1501-2000 TL arası ve % 14,8’i (59 kişi) 2001 ve üzeri gelir elde ettikleri düşünülürse katılımcıların kitap satın almakta zorlandıkları; bu yüzden kitap fiyatlarını pahalı buldukları sonucu ortaya çıkmaktadır.

2014 yılı D&R’nin en çok satan kitaplar listesine göre (CNN, 2014):

1. Deliduman, 21.33 TL
2. Elif Gibi Sevmek, 9TL
3. Yaz, 15.20 TL
4. Kayıp sicil, 14.20 TL
5. Aşkın İstilas: Yol, 13.20 TL
6. Kürk Mantolu Madonna, 7.15 TL
7. Kocan Kadar Konuş, 13.30 TL
8. Allah De Ötesini Bırak, 9 TL
9. Aynı Yıldızın Altında, 18.20 TL
10. Böğürtlen Kışı, 13 TL

(NOT: Yukarıda verilen kitap listesindeki fiyatlar D&R’nin 24.05.2015 tarihindeki internetteki indirimli satış fiyatlarıdır.)

2014 yılında en çok satan 10 kitap, indirimli hali ile toplamda 133 TL 58 kuruş tutmaktadır. Katılımcılarımızın % 85,2’si 2001 TL’nin altında gelire

sahip olduğu düşünülürse, ortalama 13 TL'ye satılan kitapların pahalı olarak algılanmasının normal bir durum olduğu düşünülebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığı ile ilgili bir araştırmada, kitap fiyatlarını pahalı olması kitap okumayı olumsuz etkilemektedir sonucu ortaya çıkmıştır (Saracaloğlu, Karasakaloğlu & Aslantürk, 2010; 475).

“Kitap almak için aile bütçemizden para ayırıyorum.” önermesine katılımcıların “Kararsızım/Fikrim Yok” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların, aile bütçelerinde kitap alınması için bir kaynak ayırmadıklarını belirtmesi, kitaba öncelikli olarak önem vermedikleri sonucunu çıkarabilir.

Tablo 7: Harcama gruplarına göre toplam, hane halkı başına ve eşdeğer fert başına ortalama aylık tüketim harcamasının dağılımı, Türkiye

Harcama türleri	Toplam hane halkı tüketim harcamasının dağılımı (%)		Hane halkı başına aylık ortalama harcama (TL)		Eşdeğer* fert başına aylık ortalama harcama (TL)	
	2010	2011	2010	2011	2010	2011
Toplam	100,0	100,0	1.843	2.120	834	967
Gıda ve alkolsüz içecekler	21,9	20,7	403	439	182	200
Alkollü içecek, sigara ve tütün	4,5	4,1	83	88	38	40
Giyim ve ayakkabı	5,1	5,2	93	110	42	50
Konut ve kira	27,1	25,8	500	547	226	250
Ev eşyası	6,3	6,4	115	135	52	61
Sağlık	2,1	1,9	39	40	18	18
Ulaştırma	15,1	17,2	278	366	126	167
Haberleşme	4,1	4,0	75	85	34	39
Kültür, eğlence	2,8	2,7	51	57	23	26
Eğitim hizmetleri	2,0	2,0	38	42	17	19
Otel, lokanta, pastane	5,4	5,7	100	121	45	55

Kaynak:2011 Hane halkı Bütçe Anketi Sonuçları, TÜİK

* Düzeltilmiş OECD ölçeğine göre hesaplanmıştır.

Tablo 7’de verilen 2011 Hane halkı Bütçe Araştırması’ndan elde edilen sonuçlara göre; Türkiye genelinde hane halklarının tüketim amaçlı yaptığı harcamalar içinde en yüksek payı % 25,8 oranıyla konut ve kira harcamaları alırken, harcamaların % 20,7’si gıda ve alkolsüz içeceklerden oluşmaktadır. Türkiye genelinde yapılan harcamalar içinde sağlık harcamalarına % 1,9 ve eğitim hizmetleri harcamalarına ise % 2 oranında pay ayrılmıştır (TÜİK, 2012).

“Bu projenin insanlara okuma alışkanlığı kazandıracığına inanıyorum.” önermesine katılımcıların “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcılara göre; projenin uygulanış yöntemi okuma alışkanlığı kazandırmaktadır.

“Kitap edinmek için kütüphane, kitap fuarları, okul, bilgi evlerinden yararlanırım.” önermesine katılımcıların “Katılıyorum” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Katılımcıların kitap edinmek için kitap satılan yerlerden ziyade ücretsiz kitap edinebilecekleri yerleri tercih ettikleri görülmektedir.

“Okul kütüphanesini kullanırım.” önermesine katılımcıların “Kararsızım/ Fikrim Yok” düzeyinde yanıt verdikleri görülmektedir. Okul kütüphanelerinin kitap zenginliği bakımından katılımcıların ilgisini çekmediği; okul kütüphanesindeki kitap türlerinin katılımcılara hitap etmediği; okul kütüphanelerinin, velilerin serbest ziyaretine açık olmadığı düşünülebilir. 2011 yılında Millî Eğitim Bakanlığı’nın başlattığı “Okullar Hayat Olsun” Projesi ile Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren okulların eğitim ve öğretim saatleri dışında belediyelerle işbirliği yapılması suretiyle velilerin ve mahallelinin hizmetine açılması, öğrenciler ve yetişkinler için birer hayat boyu öğrenme merkezi ile yaşayan güvenli alanlar haline dönüştürülmesi; belediyelerin yeni bir mekân oluşturmaksızın meslek ve beceri kazandırma, spor, kültür, sosyal hizmetleri için okulların çok amaçlı kullanılabilmesi ve ağaçlandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2011). Katılımcıların okul kütüphanesini yeterince kullanamıyor olduğu hesaba katılırsa, “Okulla Hayat Olsun Projesi”nin de tam olarak hayata geçirilemediği düşünülebilir.

Nitel Araştırma Bulguları

Nitel araştırma kapsamında, katılımcılara aşağıda yer alan sorular yöneltilmiştir:

1. Projenin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar nelerdir?
2. Projede bulunmasını istediğiniz çalışmalar var mıdır?
3. Toplumda okuma becerilerinin gelişebilmesi için neler yapılabilir?

Araştırma kapsamında, katılımcılara “Projenin uygulanmasında eksik yönler var mıdır?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri cevaplar gruplanıp, tema oluşturularak Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo 8: Projenin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Projedeki Eksik Yönler	Zaman Planlaması	Projede Kullanılan Kitaplar	Projeye Katılım	Projenin Uygulandığı Ortam	Projenin Uygulandığı Grup
	17 kişi	9 kişi	5 kişi	5 kişi	2 kişi

Tablo 8’de görüldüğü gibi, projenin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara 38 kişi cevap vermiştir. Projenin uygulanmasında en önemli sorun olarak katılımcılar zaman planlamasının iyi yapılamadığını belirtmiştir. (17 kişi). 9 kişi projede kullanılan kitaplar ile ilgili sıkıntılarını belirtirken, 5 kişi projeye katılımın yetersiz olduğunu söylemiştir. 5 kişi projenin uygulandığı ortamı beğenmezken, 2 kişi projenin daha küçük yaştaki öğrencileri ve annelerini kapsaması gerektiğini ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle, projenin planlaması yapılırken, zaman planlamasının iyi yapılamadığı sonucu ortaya çıkabilir. Zaman planlaması yapılırken, katılımcıların da görüşleri alınabilir ve çalışan anneler için ayrı bir grup yapılabilir. Projede kullanılan kitap türleri çocuklar ve anneler için ayrı seçilebilir. Katılımcılar gruplara ayrılarak, okuma saatleri kütüphanelerde veya evlerde yapılabilir. Bu eksiklikler giderildiğinde, proje memnuniyeti artacağı için, daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

Bazı katılımcıların zaman planlamasına ilişkin görüşleri şu şekildedir: “Ben çalışan bir anneyim. Bu yüzden proje ile ilgili bazı toplantılara katılamadım. Çalışan kadınlar için, fikirlerimiz alınıp, uygun bir zaman ayarlanabilirdi”(K23).

“ Kitap okuma saatleri bize danışılmadan ayarlanıyordu. Bu sebeple, okuma saatlerine katılamıyordum ” (K25).

Bazı katılımcıların projede kullanılan kitaplara ilişkin görüşleri şunlardır:
“Okuduğumuz kitaplarda anlamını bilmediğimiz yabancı kelimeler çoktu, bu yüzden okurken çok sıkıldım” (K3).

“Çok az sayıda kitap türü vardı. Ben bu projede dini kitaplar olmasını da isterdim” (K27).

Katılımcıların projenin uygulandığı ortama ilişkin görüşleri şu şekildedir:
“Kitap okuduğumuz ortamda çok gürültü oluyordu, bu yüzden okuduklarımın çoğunu anlamıyordum” (K70).

“Projenin uygulandığı yer çok kalabalık olduğu için, okuma yapmak istemiyordum. Daha az kişi olabilirdi” (K72).

Katılımcılara “Projede bulunmasını istediğiniz çalışmalar var mıdır?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri cevaplar gruplanıp, tema oluşturularak Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9: Projede Bulunması Gereken Çalışmalar

Projede Bulunması Gereken Çalışmalar	Projede Babaların Olması	Okunan Kitapların Drama ile Canlandırılması	Kitap Çeşitliliğinin ve Sayısının Arttırılması	Kitapların Yazarlarıyla Tanışılması	Ünlü Kişilerin Okula Gelmesi
	2 kişi	1 kişi	11 kişi	3 kişi	1 kişi
	Kitapların Çocuklara Hediye Edilmesi	Kitap Okuma Saatini Eğlenceli Hale Getirmek	Reklamın ve Tanıtımın İyi Yapılması	Uygulanan Kişi Sayısı	Gönüllülük Esası Olması
	2 kişi	4 kişi	5 kişi	3 kişi	1 kişi
	Proje Sonunda Yarışma Yapılması	Konferanslar Düzenlenmesi	Projenin Devamlılığının Olması	Bilgilendirme	
	4 kişi	3 kişi	16 kişi	1 kişi	

Tablo 9’da görüldüğü gibi, “projede bulunması istenen çalışmalar nelerdir?” sorusuna 57 kişi cevap vermiştir. Proje için katılımcıların düşündüğü en önemli çalışma, projenin devamlılığının olmasıdır (16 kişi). 2 kişi projenin babaları da kapsamasını isterken, 1 kişi okunan kitapların drama yoluyla canlandırılması gerektiğini ifade etmiştir. 1 kişi okula ünlü kişilerin gelip, kitap okumasını isterken, 11 kişi kitap sayısının ve çeşitliliğinin arttırılması gerektiğini söylemiştir. 3 kişi okunan kitapların yazarlarıyla tanışmak isterken, 3 kişi de okulda okuma ile ilgili konferanslar verilmesi gerektiğini belirtmiştir. 2 kişi okunan kitapların, kendilerine hediye edilmesini isterken, 5 kişi projenin reklamı ve tanıtımının daha iyi yapılabileceğini belirtmiştir. 1 kişi projeye zorla katıldığını ifade ederken, 3 kişi projenin daha fazla kişiye uygulanması gerektiğini belirtmiştir. 4 kişi kitap okuma saatlerinin eğlenceli bir hale getirilmesini, 4 kişi proje sonunda kitap okuma ile ilgili yarışmalar yapılmasını ifade etmiştir. 1 kişi ise projenin devamlılığının önemini belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle, proje sonunda katılımcılara görüşlerinin sorulduğu bir anket yapılsaydı, alınan cevaplar doğrultusunda proje geliştirilerek, daha geniş kitlelere uygulanabilirdi. Bu bağlamda hazırlanan bu tez, proje eksiklerinin giderilmesi açısından önemlidir.

Katılımcıların projede bulunmasını istedikleri çalışmalara ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Proje, sadece anneler için değil, babalar için de olmalıydı. Evde çocuğumuz babasını daha çok örnek alıyor” (K33).

“Kitap okuma saatleri, farklı yerlerde yapılabilirdi. Mesela deniz kenarına gidip orada kitap okuyabilirdik. Böylece kitap okuma saati daha eğlenceli olurdu” (K85).

“Halkımız kitap okumanın yararlarını tam olarak bilmiyor. Kitap okumanın yararlarını anlatan konferanslar düzenlenebilir” (K72).

Katılımcılara “Toplumda okuma becerilerinin gelişebilmesi için neler yapılabilir?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcıların verdikleri cevaplar gruplanıp, tema oluşturularak Tablo 10’da verilmiştir:

Tablo 10: Toplumda Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi İçin Yapılacak Çalışmalar

Toplumda Okuma Becerilerinin Gelişebilmesi İçin Yapılacak Çalışmalar	Televizyonda Ünlü Kişilerin Kitap Okuması	Duraklara, Oyun Alanlarına Kitaphk Koyulması	Evde Belli Saatlerde Teknolojik Aletlerin Kapatılması	Kitap Fiyatlarının Düşürülmesi	Okuma Saatleri Oluşturulması
	2 kişi	15 kişi	5 kişi	9 kişi	16 kişi
	Kitapların Ücretsiz Dağıtılması	Konferanslar Düzenlenmesi	Gelir Seviyesinin Yükseltilmesi	Kitap Fuarlarının Sayısının Arttırılması	Kitap Satılacak Yerlerin Arttırılması
	11 kişi	19 kişi	2 kişi	3 kişi	7 kişi
	Okullarda Kütüphanelerin Açık Olması	Evlere Günlük Gazete Alınması, Süreli Yayınların Takip Edilmesi			
	5 kişi	3 kişi			

Tablo 10’da görüldüğü gibi, “Toplumda okuma becerilerinin gelişebilmesi için neler yapılabilir?” sorusuna 97 kişi cevap vermiştir. Toplumda okuma becerilerinin gelişebilmesi için katılımcıların düşündüğü en önemli çalışma, kitap okumanın önemini anlatan konferansların yapılmasıdır (19 kişi). 16 kişi evlerde ve okulda kitap okuma saati uygulaması yapılmasının, 15 kişi otobüs, metro duraklarına, oyun alanlarına kitaplık koyulmasının, 9 kişi kitap fiyatlarının düşürülmesinin, 11 kişi evlere ücretsiz kitap dağıtılmasının, 7 kişi kitap fuarlarının sayısının arttırılmasını, 5 kişi evdeki teknolojik aletlerinin belli bir saate kapatılmasının, 5 kişi okuldaki kütüphanelerin açık olmasının, 4 kişi kitap satılacak yerlerin sayısının arttırılmasının, 2 kişi gelir seviyesinin yükseltilmesinin, 2 kişi televizyonda popüler olan kişilerin kitap okumasının, 3 kişi ise evlere düzenli olarak gazete ve dergi alınmasının toplumda okuma becerilerinin geliştirebilmesi için önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgudan hareketle, okuma becerilerinin gelişebilmesi için iyi rol modellere ihtiyaç duyulduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Kitap okuma konusunda rol model olacak kişilerin televizyonlarda ve konferans salonlarında seminerler vermesi, okuma becerilerini olumlu etkileyecektir. Teknolojik aletlerin de kitap okumanın önünde bir engel olduğu, sıklıkla kullanılan alanlarda kitaplık ve kütüphane eksikliğinin olduğu varsayımı yapılarak, bu konularda çalışmalar yapılabilir. Kitap fiyatlarının pahalı ve kitap satılacak yerlerin az olmasının da kitap okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği aşikârdır. Arat, bir makalesinde, Türkiye’de her akşam 20.30 - 21.00 arasında, herkes televizyonları kapatıp, işini gücünü bırakarak 30 dakika boyunca kitap okuma gerçekleştirilirse, ülkede sessiz bir devrim olacağını belirtmiştir (Arat, 2009).

Katılımcıların toplumda okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Halkımız kitap okumanın yararlarını tam olarak bilmiyor. Kitap okumanın yararlarını anlatan konferanslar düzenlenebilir” (K72).

“Çok televizyon izliyoruz. Bazı saatler televizyonu kapatıp, kitap okuyabiliriz” (K11).

“Okul kütüphanelerini kullanmak istediğimizde genellikle kapalı oluyor ve anahtarı bulunamıyor, kütüphaneye girdiğimizde de bize yardımcı olan kimse olmuyor. Okul kütüphanelerini canlandırmalıyız.” (K54).

“Kitap fiyatlarındaki artış, insanları kitap okumaktan soğutuyor. Bu yüzden kitaplar ucuz fiyata satılmalıdır.” (K9).

Sonuç

Katılımcılar okuma projelerini faydalı bulmakta ve bu tür projelerin artmasını ve genele yayılması gerektiğini belirtmektedir. Okuma projelerinin il genelinde uygulandığı Karabük ve Burdur illerinin 2012 YGS’de en başarılı ilk üç il içinde bulunması da araştırılması gereken bir husustur. Ayrıca bu tür projelerde katılımcı görüşlerinin de alınması, projenin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği açısından önemlidir. Katılımcı görüşü ile projedeki eksiklikler giderilebilir ve projedeki katılım oranı arttırılabilir. Projeye katılımında gönüllülük esas olması, kitap okuma sevgisi konusunda da güvenilir veriler elde etmemizi engellemektedir. Bu tür okuma projelerinde gönüllülük esas aranmamalıdır.

Kitap fiyatlarının pahalı olması, kitap satın alınacak yerlerin sayısının yetersiz olması, katılımcıların kitaba ulaşma olasılığını azaltmaktadır ve katılımcılar bu sorun ile ilgili çalışmalar yapılmasını, ücretsiz kitap temin edebilecekleri yerlerin sayısının arttırılması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların gelir seviyesinin düşük olması sebebiyle kitap fiyatlarını pahalı bulmaları olasıdır, bu yüzden ücretsiz kitap bulabilecekleri yerleri tercih etmektedirler. Okul kütüphanelerinin işlevsiz olması da, katılımcıların ücretsiz kitaba ulaşmasındaki engellerden biridir. Okul kütüphanelerinde sürekli duran bir personel isteyen katılımcılar, kitap sayısı ve çeşidinin de arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların %70’i, 1 ile 3 saat arasında televizyon izlerken, genel algının aksine, televizyon izlemektense, kitap okumayı tercih etmektedirler.

Uzman kişilerin, okumanın faydaları konusunda konferanslar düzenlemesinin yararlı olduğunu düşünen katılımcılar, okulun bu tür konferanslara öncülük etmesini dile getirmektedir.

Kitap okuma da, kitap paylaşımın önemli olduğunu vurgulayan katılımcılar, kitap okuyarak çocuklarına iyi birer rol model olduklarını düşünmektedir. Ayrıca kitap okumanın çocuklarının ders başarısını arttırdığını belirten katılımcılar, okulda çocuklarının, öğretmenlerle birlikte daha fazla kitap

okuması gerektiğinin de altını çizmiştir. Katılımcılar evlerinde de okuma saatlerini uygulamaya geçirilmesinin, okuma becerisinin gelişmesinde önemli yer tutacağını belirtmiştir.

Teknolojik aletlerin okuma önünde bir engel olduğunu düşünen katılımcılar, elektronik kitaplar konusunda da fazla bir bilgiye sahip değildir.

Öneriler

1. Okuma Projeleri

Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik uygulanması düşünülen projeler daha kapsamlı ve daha geniş katılımlı olarak uygulanabilir. MEB, bu tür projeleri müfredat içerisine yerleştirerek, ülke düzeyinde kitap okuma kampanyalarına öncülük edebilir.

2. Durak Kitaplıkları

Otobüs, metro duraklarında, bireyler yolculuk edecekleri taşıtları bekledikleri için yolculuk zamanlarının bir bölümünü duraklarda geçirirler. Bekleme sırasında, bireylerin kaliteli vakit geçirmesini sağlamak için durak kitaplıkları yapılabilir.

3. Taşıt Kitaplıkları

Bireyler, günlük hayatlarının önemli bir kısmını trafikte geçirmektedir. Bir navigasyon şirketi olan TomTom, 200'den fazla şehrin trafik yoğunluğunu ölçerek oluşturduğu Trafik Sıkışıklığı Endeksi'nde % 58 sıkışıklık oranı ile İstanbul'u en çok trafik yaşanan şehir ilan etmiştir (Akşam, 2015). Otobüs, metro ve metrobüs vb. taşıtlarda bu kadar fazla zaman geçiren bireyler için taşıtlarda, koltukların yan tarafına gazete, dergi ve kitap bulunan bir mini kitaplık yapılabilir.

4. Elektronik Kitaplar

Pahalı olan e-kitap fiyatları düşürülebilir. Bu fiyat planlaması yapılırken, yazarların telif hakları da göz ardı edilmemelidir. MEB, örgün eğitim kurumlarında bulunan tüm öğrencilere tablet hediye edebilir. Bu tabletlerin içine her sene için en az 12 tane e-kitap yükleyebilir. İnternet üzerinden bu kitaplar ile ilgili yarışmaları yapabilir.

5. Okur Yazar Buluşmaları

Her ay okullarda yazar buluşmaları yapılabilir. Bu buluşmaların reklamı ve duyurusu iyi yapılarak, sadece öğrencileri değil, anne, baba ve mahalledeki bireyleri de kapsayan bir etkinlik haline getirilebilir. Yazarlar hem kitap imzalayarak, hem de seminerler düzenleyerek okuma alışkanlığını topluma kazandırma da rol model olabilirler.

6. Okuma Saatleri

Kitap okuma etkinliklerini yerele de yaymak için, kahvehanelerde, evlerde, mahalle parklarında, ibadethanelerde, okullarda kitap okuma saatleri düzenlenebilir. Bu okuma saatleri için muhtar, belediye üyeleri, okul öğretmenleri, din görevlilerinden oluşturulacak bir komisyonla birlikte zaman, kaynak ve yer planlaması yapılabilir. Her gün belirlenen bir saatte, herkesin işini gücünü bırakması sağlanarak, kitap okuması sağlanabilir. Ayrıca televizyon kanallarında kamu spotu olarak belirlenen bir saatte “Haydi Kitap Okuyalım” uyarısı yapılabilir. Televizyonda program yapan kişilerin de kitap okumasıyla bu etkinliğe destek olmaları sağlanabilir.

7. Kitap Değişim Günü

2012 yılından beri dünyada 14 Şubatta kutlanan “Kitap Değişim Günü” hakkında basında, sosyal paylaşım sitelerinde, kampanyalar düzenlenerek, bu günde arkadaşlar ve sevgililer arasında kitap paylaşılması sağlanabilir.

8. Araştırmacılara Öneriler

2012 YGS sonuçlarında en başarılı üç il arasında Burdur ve Karabük illerinin bulunması (Hürriyet, 2012), ayrıca bu illerde il genelinde okuma projeleri yapılmasından dolayı, okuma projeleri ile yerleştirme sınavları arasındaki başarı ilişkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- [1] **Akça, O.**, Molbay, R. 2010, *Okumamanın Sosyolojisi* Sosyoloji Alanı Orta Öğretim Öğrencileri Arası Araştırma Projeleri Yarışması Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu(TÜBİTAK), Bursa.
- [2] **Akşam**, 2015, İstanbul Trafik Sıkışıklığında İlk Sıraya Çıktı, (Erişim: 27.05.2015) <<http://www.aksam.com.tr/yasam/istanbul-trafik-sikisikliginda-dunyada-ilk-siraya-cikti/haber-394400>>
- [3] **Arat, M.** 2009, *Sessiz Devrim Bu Gece 20.30'da*, (Erişim: 17.05.2015), <http://www.zaman.com.tr/melih-arat/sessiz-devrim-bu-gece-2030da_875905.html>
- [4] **Ateş, V.**, Şahin S. 2014, Yüksek Lisans Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Bilgisayar ve İnternet Teknolojilerinin Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 15, Sayı 2, pp. 1 – 16.
- [5] **Avcı, G.** 2009, *Türkler kaç yılda bir kitap okuyor?* (Erişim:10.12.2013) <http://www.haber7.com/egitim/haber/424193-turkler-kac-yilda-bir-kitap-okuyor>
- [6] **Bayraktar, M.** 2014, *Okumuyoruz Seyrediyoruz*, (Erişim:24.05.2015), <<http://www.bik.gov.tr/okumuyoruz-seyrediyoruz-haberi-75289/>>
- [7] **Bulut, İ.**, Koçoğlu, E. 2012, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği) *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 19 pp. 242-258.
- [8] **Bulut, Z.** (2001). *Öğretmen ve Öğrenci Okuma Alışkanlıkları*. Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları, Ankara, Türkiye, 23-24 Ocak.

- [9] **Coşkun**, A. (2001). Ülkemizde Okuma Düzeyi Göstergeleri ve Okuma Algısı. Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu, Eğitim Sen Yayınları, Ankara, Türkiye, 23 – 24 Ocak.
- [10] **CNN**, 2014, *En Çok Satanlar Listesi*, (Erişim: 11.05.2015), <<http://www.cnnturk.com/fotogaleri/kultur-sanat/kitap/en-cok-satan-kitaplar?page=9> > Çelik, T. 2015, Öğrencilerin E Kitap Tutumlarının İncelenmesi, *Turkish Studies*, Cilt 10, Sayı 3, pp. 271-284.
- [11] **Çiftçi**, Z. (2001). *Türkiye’de Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürünün Geliştirilmesi Üzerine*. Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu. Eğitim Sen Yayınları. Ankara. 23 – 24 Ocak.
- [12] Çocuk Vakfı, 2006, *Türkiye’nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*, http://www.cocukvakfi.org.tr/resource/pdf/Raporlar/14okuma_aliskanligi_karnesi2006.pdf (Erişim: 16.09.2014).
- [13] **Durualp**, Ender., Çiçekoğlu, P., Durualp, Enver 2013, Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okumaya Yönelik Tutumlarının İnternet ve Kitap Okuma Alışkanlıkları Açısından İncelenmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür ve Eğitim Dergisi*, Sayı:2/1, pp. 115- 132.
- [14] **Hürriyet**, 2012, *YGS’de En Başarılı Üç İl*, (Erişim: 07.07.2015) <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/20384977.asp>
- [15] **Karadağ**, R. 2014, Okuma İlgisi, Tutumları ve Alışkanlığı Konusunda Yapılmış
- [16] **Çalışmaların Lisansüstü Tezlere Dayalı Analizi: YÖK ve ProQuest Veri Tabanları Örnekleme**, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı35, pp. 1 -17.
- [17] **Karasar**, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, 19.Baskı, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), pp. 67-79.

- [18] **MEB**, 2011, *Okullar Hayat Olsun*, (Erişim: 26.05.2015), http://okullarhayatolsun.meb.gov.tr/?islem=bilgi_detay&id=26#
- [19] **Milliyet Gazetesi**, 2012, *Kitap Okumak Öğrenci Başarısını Arttırıyor*, (Erişim:13.10.2013), <http://egitim.milliyet.com.tr/kitap-okumak-ogrencinin-okul-basarisini-artiriyor/ilkogretim/haberdetay/16.02.2012/1503982/default.htm>
- [20] **Odabaş**, H., Odabaş, Z. Yonca, & Polat, C. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, Cilt. 9, Sayı.2, pp.431 -435.
- [21] Önder, I. (2010) *E-Kitap Olgusu Ve Türkiye 'de Durum*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- [22] Öngöz, S. (2011), *Bir Öğrenme-Öğretme Aracı Olarak Elektronik Kitap* 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye, 22-24 Eylül.
- [23] **Özçakır**, Ali İ. 2015, *Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazanılır*, (Erişim: 22.05.2015) <http://blog.milliyet.com.tr/-okuma-aliskanligi--nasil-kazanilir-/Blog/?BlogNo=495314>
- [24] Öztürk, E., Aydemir, Zeynep İ. 2013, Başlangıç Düzeyi Okuyucularının Okuma Motivasyonlarının, Günlük Kitap Okuma Süreleri ve Ailenin Okuma Durumuna Göre Değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt 21, Sayı 3, pp.1105-1116.
- [25] **Radikal**, 2013, *Yılda 480 Milyon 258 Bin Kitap Basıldı Ama*, (Erişim: 29 .05.2015) http://www.radikal.com.tr/hayat/yilda_480_milyon_258_bin_kitap_basildi_ama-1116856

- [26] **Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., Aslantürk, E.** 2010, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması (Adnan Menderes ve Uludağ Üniversiteleri Örneği), Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 19, Sayı 3, pp. 457-480.
- [27] **Sönmez, V., Alacapınar, F.** (2011), Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- [28] **Şahin, Esin Y., Çelik, G., Çelik, B.** 2012, Anne Babaların Çocuk Edebiyatı Kavramına İlişkin Görüşleri (Çanakkale Örneği), Çanakkale Araştırmaları Yıllığı, Yıl 10, Sayı 12, pp. 109-125.
- [29] **T.C Kültür ve Turizm Bakanlığı,** 2011, *Türkiye Okuma Kültürü Haritası*, (Erişim: 15.10. 2013), http://www.okulkutuphane.org/images/abook_file/okumakulturu.pdf
- [30] **Tekin, H.** (1996). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- [31] **TÜİK,** 2012, *Hane halkı Tüketim Harcaması*, 2011, (Erişim: 18.05.2015) <<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=10875> >
- [32] **TÜİK,** 2014, *İstatistiklerle Kadın*, (Erişim: 10.05.2015), <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18619>
- [33] **Üstten, Aliye U., Pilav, S.** 2014, Lise Öğrencilerinin Okuma İlgisi Ve Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Makaleler*, Cilt 10, Sayı 4, pp.764-782.
- [34] **Yılmaz, B.** 2012, *Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atatürk İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*, Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara, (Erişim: 14.05.2015), <<http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentyilmaz/byilmaz1.pdf>>

Yayın İlkeleri

İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi eğitim bilimlerinin bütün alanlarında yapılan deneysel, nicel, nitel araştırmalar ve alandaki gelişmeler, tartişmalar üzerine yapılan teorik çalışmalara yer verir. Çalışmanın daha önce Türkçe veya yabancı dilde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekmektedir.

Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir. Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünölen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Derginin hedef kitlesi eğitimin ulusal ve uluslararası alanında çalışan ve bilimsel araştırmalar yürüten kesimlerdir. Dergide yer alacak özgün çalışmanın eğitim bilimlerine ve alandaki tartişmalara bir katkıda bulunması veya var olan yaklaşımlara yeni bir yorum getirmesi beklenir. Dergi, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde Yayın Kurulu tarafından belirlenen yurt içindeki kütüphanelere ve indeks kurumlarına gönderilir.

Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'na dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğu durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki en az iki hakeme gönderilir. Hakemlerden birinin olumsuz görüş belirtmesi durumunda makale üçüncü hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Yazarlar, hakemlerin ve Yayın Kurulunun eleştiri ve önerilerini dikkate almalıdırlar. Katılmadıkları hususlar varsa, gerekçeleriyle birlikte itiraz etme hakkına sahiptirler. Hakemlerden yayımlanabilir raporu alan makale Yayın Kurulu tarafından uygun görölen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Yazarın isteği durumunda, “yayına kabul yazısı” yalnızca hakem değerlendirme sürecini olumlu biçimde tamamlamış ve Yayın Kurulunca “yayımı uygundur” kararı alınmış makaleler kendisine iletilir. Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu “makale sunum formu”nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

İ. A. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile yazısının tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir. Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

Yayın Dili

Yayın dili İngilizce ve Türkçedir.

Yayın Sıklığı

Dergi yılda iki kez (Nisan, Ekim) yayınlanır.

Yazım Kuralları

Makale özet, kaynakça, ekler ve uzun özetle birlikte 8500 sözcüğü geçmemelidir. Makalede sadece Times New Roman karakteri kullanılır. Makale aşağıda belirtilen bölümlerin dışında kalan kısmı 10 Punto ve 1,15 aralıklı yazılır.

Başlık: Yazının başlığı 14 punto, ilk harfi büyük olarak yazılır. Makalenin yazarının adı ve soyadı 10 punto, soyadı büyük harflerle yazılır. Birden fazla yazarlı makalelerde adlar çalışmaya katkılarına göre yan yana yazılır. Yazarların ünvanları, çalıştığı yerin adı, e-posta adresi dipnotta özel imle (*) belirtilir.

Özet: Yazının başında Türkçe ve İngilizce, 9 punto büyüklüğünde, 1,0 aralıklı, 200 sözcüğü geçmeyecek bir özet ve çalışmayı tanımlayan 3-5 anahtar sözcük yer alır.

Bölümler ve Alt Bölümler: Yazının ana bölüm başlıkları 12 punto büyük harflerle sayfanın ortasına yazılır ve 12 punto yazılan ikinci düzey başlıklar sola yaslı ve ilk harfleri büyük olarak yazılır. Üçüncü düzey başlıklar ilk harfleri büyük ve sağa yatık olarak yazılır.

Örnek:

GİRİŞ

Öğrenme Yöntemleri

Deneysel Öğrenme

Hem metin içinde hem de kaynakçada Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayımlanan Publication Manual of American Psychological Association (APA 6. Baskı) kitapta belirtilen yazım kuralları uygulanır. Dergiye yollanacak çalışmaların yükleneceği şablon dosyada makale biçimlendirme ve yazım kuralları ile ilgili ayrıntılı bilgi vardır. Yazım kuralları hakkında detaylı bilgiyi www..... adresinden ulaşabilirsiniz.

Tablo ve Şekiller

Tablo ve Şekil başlık ve metin özellikleri Şablon içerisindeki örneklerdeki yapı dikkate alınarak verilmelidir. Tablo ve Şekillerden öncesine ve sonrasına 12 punto boşluk verilir. Tablo başlıkları ve metin 10 Punto olmalıdır. Tablo ve Numarası Koyu olarak yazılır.

Örn. Tablo 1.

Şekil eğer grafik ve düzenlenebilir bir formatta ise başlık ve iç metinler 10 punto, Şekil ve Numarası Koyu olarak yazılır.

Örn. Şekil 1.

Kaynakça: 10 punto ve 1,0 aralıklı olarak yazılır. Kaynakça APA 6 kaynak gösterme esasları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Girinti ikinci satırdan itibaren 1,25 cm. boşluk olacak şekilde yapılmalıdır.

Kaynakça Örnekleri

KİTAP

Blalock, H. M. (1987). Social statistics (7.bs.). New York: McGraw-Hill.
Gönderme: (Blalock, 1987: 234)

KİTAP İÇİ BÖLÜM

Bayır, D. (1997). USMARC uygulamasına genel bir bakış. B. Yılmaz (Yay. Haz.). Kütüphanecilik Bölümü 25.Yıl'a armağan içinde (199-218). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kütüphanecilik Bölümü.
Gönderme: (Bayır, 1997: 207)

ÇEVİRİ KİTAP

Lewis, B. (2000). Modern Türkiye'nin doğuşu (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
Gönderme: (Lewis, 2000: 12)

MAKALE

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. Eğitim ve Bilim, 37(164), 237-250. doi: 10.15390/EB.2014.3078
Gönderme: (Karakelle, 2012: 245)

ELEKTRONİK MAKALE

Karakelle, S. (2012). Üstbilişsel farkındalık, zeka, problem çözme algısı ve düşünme ihtiyacı arasındaki bağlantılar. Eğitim ve Bilim, 37(164), 237-250. 3 Aralık 2014 tarihinde <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/779/376> adresinden erişildi.
Gönderme: (Karakelle, 2012: 240)

TEZ

Mantar, E. (2003). Kütüphanecilikte sürekli eğitim: Ankara'da bulunan üniversite kütüphaneleri üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gönderme: (Mantar, 2003: 67)

BİLDİRİ

Çakmak, T. ve Körpeoğlu, H. (2012). Web content management within the organizational identity framework: A Study for Hacettepe University Department of Information Management web content management system. BOBCATSSS 2012 Information in E-motion 23-25 Ocak 2012 içinde (91-93). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Gönderme: (Çakmak ve Körpeoğlu, 2012, s. 92)

WEB SAYFALARI

UNESCO. (2013). World Heritage list. UNESCO web sitesinden 21 Aralık 2013 tarihinde erişildi: <http://whc.unesco.org/en/list>

Gönderme: (UNESCO, 2013)

Yazıların Gönderilmesi

Yukarıda belirtilen ilkelere ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, "makale sunum formu" ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir. Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur. Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

İletişim Bilgileri

İstanbul Aydın Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Beşyol Mahallesi, İnönü Cd., No:38
Sefaköy, Küçükçekmece/İSTANBUL
Tel.: 444 1 428 / 26010
E-mail: egitimdergisi@aydin.edu.tr