

ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 6 - Issue 4



INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

OCTOBER 2017

Volume 6 - Issue 4

Editor in Chief

Assoc.Prof.Dr. Erdal ASLAN

Editors

Prof.Dr. Bedri KARAYAĞMURLAR

Prof.Dr. Oğuz SERİN

Prof.Dr. Rana VAROL

Associate Editors

Prof.Dr. Fahriye ATINAY

Prof.Dr. Zehra ALTINAY

Ms Umut TEKGÜÇ

Message from the Editor

I am very pleased to publish fourth issue in 2017. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Assoc. Prof. Dr. Erdal Aslan
Editor in Chief

Copyright © 2017 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Assoc. Prof. Dr. Erdal ASLAN - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey

Editorial Team

Editor in Chief

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editors

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Associate Editors

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

Linguistic Editors

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Classroom Management

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Canan Çetinkanat, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Mehmet Durdu Karşlı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Nejdett Konan, (İnönü University, Turkey)

Curriculum Development in Education

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Özcan Demirel, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Veysel Sönmez, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Hasan Guner Berkant, (Kahramanmaraş Sutcu Imam University, Turkey)

Computer Education and Instructional Technologies

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Aytekin İşman, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Grace Azumi Chollom, (University of Jos, Nigeria)

PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)

PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)

PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)

Ms Umut Tekgüç, (Bahçeşehir Cyprus University, North Cyprus)

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

Educational Drama

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Fatoş Giritli, (Near East University, North Cyprus)

Educational Psychology

PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Christina Athanasiades, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

PhD. Muhammad Sabil Farooq, (Nankai University Tianjin, P.R. China)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)

PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)

PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Thanos Touloupis, (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Fine Arts Education

PhD. Ayfer Kocabaş, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Süreyya Çakır, (Okan University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Foreign Language Teaching

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoğlu, (Girne American University, North Cyprus)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (Girne American University, North Cyprus)

Guidance and Counselling

PhD. Alim Kaya, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Gürcan Seçim, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Mehmet Engin Deniz, (Yıldız Teknik University, Turkey)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

PhD. Şafak Öztürk Aynal, (Ondokuz Mayıs university, Turkey)

Mathematics Education

PhD. Cenk Keşan, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Elif Beymen Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Joakim Samuelsson, (Linköping University, Sweden)

PhD. Sinan Olkun, (Final International University, North Cyprus)

PhD. Süha Yılmaz, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Measurement and Evaluation

PhD. Emre Çetin, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Gürol Zırhoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)

Music Education

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Gulsen G. Erdal, (Kocaeli University, Turkey)

PhD. H. Hakan Okay, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)

PhD. Sezen Özeke, (Uludag University, Turkey)

Science

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)

PhD. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)

PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)

PhD. Valerio De Rossi, (Safety Management Research Consultant, Italy)

Pre-School Education

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)

PhD. Sezai Koçyiğit, (Adnan Menderes University, Turkey)

Science Education

PhD. Bařtürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nilgün Yenice, Adnan Menderes University, Turkey), Turkey
PhD. Oğuz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Salih Çepni, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman KESERCİOĞLU, (Dokuz Eykül University, Turkey)

Social Sciences

PhD. Ali Bavik, Institute for Tourism Studies, Macao
Ph.D. Erdogan Ekiz, (King Abdulaziz University, Tourism Institute, Saudi Arabia), Saudi Arabia

Social Sciences Education

PhD. Erdal Aslan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)

Special Education

PhD. Hakan Sarı, (Necmettin Erbakan University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)

Sports Education

PhD. Erkut Konter, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

Turkish Language Teaching

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Hülya Yeşil, (Cyprus International University, North Cyprus)

Table of Contents

Research Articles

IJTASE- Volume 6 - Issue 4 2017

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN MARMARA KARAR VERME BECERİ ALGISI
ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Sefer ADA, Z. Nurdan BAYSAL, Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTE BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER
AÇISINDAN İNCELENMESİ

İbrahim Kaya UĞRAŞOĞLU, Çağda Kıvanç ÇAĞANAĞA

İSTİSMAR VE İHMAL EDİLEN ÖĞRENCİLERİN İLKOKUL YÖNETİCİLERİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ:
KARŞILAŞTIRMALI DURUM ÇALIŞMASI

Cansu SOYER

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ MADDENİN HALLERİ VE ISI KONUSU ÖRNEK OLAY
UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Cihat DEMİR

USING LITERARY TEXTS IN EFL CLASSROOMS: CULTURAL AWARENESS AND
VOCABULARY ENRICHMENT

Doğa OKTAN, Sibel Ersel KAYMAKAMOĞLU

ÇOKLU YETERSİZLİKTE ETKİLENMİŞ BİR ÇOCUKTA VIDEO İLE İPUCU
ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ÇOCUĞUN OYUN OYNAMA BECERİ İLİŞKİLİ
HAREKETLERİ ÜSTÜNDEKİ ETKİLİLİĞİ

Gül KAHVECİ

ISSN: 2146-9466

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ İÇİN MARMARA KARAR VERME BECERİ ALGISI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ¹

DEVELOPMENT OF THE MARMARA DECISION-MAKING SKILL PERCEPTION SCALE FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Prof. Dr. Sefer ADA

Gedik Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümü,
Pendik- İstanbul

seferada@gedik.edu.tr

Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL

Marmara Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Kadıköy-İstanbul

znbaysal@marmara.edu.tr

Burcu DEMİRBAŞ NEMLİ

Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi ABD Doktora Öğrencisi, Kadıköy-İstanbul

bdemirbas@hotmail.com.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerine yönelik karar verme beceri algısını ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için 286'sı üçüncü sınıf ve 298'i dördüncü sınıf olmak üzere toplam 584 öğrenciden veriler toplanmıştır. Geçerlik çalışmaları için açımlayıcı faktör analizi, güvenirlik çalışmaları için cronbach alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bunun sonucunda 5 faktörlü, 17 maddeli, 4'lü likert tipinde "İlkokul Öğrencileri İçin Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği"nin kullanılabilir niteliklere sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, karar verme, beceri, ölçek geliştirme.

Abstract

This study aims at developing a scale that aims at measuring the decision making skill perception in primary school students. Data was collected from total 584 students, 286 being in third class and 298 in fourth class, for conducting validity and reliability studies for the scale. Exploratory factor analysis was calculated for the validity studies and cronbach alpha reliability coefficient was calculated for reliability studies. As a result, it was seen that the "The Marmara Decision-Making Skill Perception Scale for Primary School Students", which has 5 factors, 17 articles and which is of 4-point likert type, has usable features.

Key Words: Primary school decision-making, skill, scale development.

1.GİRİŞ

Düşünme yetisi insanı diğer canlılardan ayıran önemli bir faaliyet ve özelliktir. İnsan düşünme becerisi sayesinde değişen koşullara uyum sağlayabilmekte, problemle karşılaştığında çözebilmekte, bireysel veya toplumsal yaşamda katma değer üretebilmektedir (Tuncer, 2013). Bu denli önemli bir özellik ve faaliyet olarak görülen düşünme kavramını tanımlayacak olursak; kişinin bulunduğu durumu anlamlandırabilmek amacıyla gerçekleştirdiği aktif, zihinsel, organize bir süreçtir (Cüceloğlu, 1996). Bu süreç çoğu zaman alışkanlık olarak yerine getirilir ve kişinin doğumundan itibaren başlayarak yaşamında doğrudan ya da dolaylı olarak geliştirilebilir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007). Bu açıdan bakıldığında düşünme becerilerinin sonradan geliştirilebileceği söylenebilir.

İçinde bulunduğumuz çağda eğitim sisteminde ezberci bireyler yerine, bilgiyi özümseyip kullanan, analiz-sentez yapabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Özdere, 2011; Kaymakamoğlu, 2010); yani artık, üst düzey düşünme becerilerinin bireylere kazandırılması ve düşünebilen bireyler yetiştirmek eğitim sistemimizin amacıdır denilebilir (Çelikkaya, 2011). Buradan hareketle düşünme becerilerinin

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Sefer ADA ve Doç. Dr. Z. Nurdan BAYSAL danışmanlığında yürütülen "İlkokul Öğrencilerinin Karar Verme Beceri Algılarının İncelenmesi" konusunda yürütülen doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

neleri içerdiği sorusu akla gelmektedir. De Bono (1978)'da düşünmeyi; “anlama, karar verme, plan yapma, yargılama, problem çözme ve sonu başarı ile biten bir girişim” olarak tanımlayarak (akt. Polat, 2014: 9) düşünmenin içinde birçok sürecin yer aldığını vurgulamaktadır. Karar verme becerisinin düşünme sürecinin içinde yer alan bir beceri olduğu görülmektedir. Bu noktada karar vermeyi açıklayacak olursak; “bir ihtiyacı gidereceği düşünülen bir nesne, kişi ya da duruma götürecek en azından iki ya da daha fazla yol olduğu zaman yaşanan sıkıntıyı gidermek için atılan bir adım, bir davranıştır” (Kuzgun, 2006; Akt. Tetik, 2013). Karar verme eylemi; karar verilmesi gereken bir durumun farkına varma ve durumu tanımlama, karar verilmesi gereken durum ile ilgili bilgi toplayarak seçenekleri belirleme, seçenekleri araştırma inceleme ve değerlendirme, birey yaşamı açısından en olumlu ve etkili sonuçlar doğuracak olan seçeneği tercih etme ve uygulamaya koyma, sonuçları değerlendirerek gerekirse yeniden seçim yapma ve yapılan seçimle ilgili yakın sosyal çevreden geribildirim alma gibi aşamalardan geçerek sergilenmektedir (Germeijs ve Boeck, 2003; Marco, Hartung, Newman ve Parr, 2003; Gelatt, 1989: Akt. Sardoğan, Karahan ve Kaygusuz, 2006).

Günlük yaşamda basit kararlar verilebileceği gibi hayatı oldukça fazla etkileyen kararlar da verilebilir. Bu nedenle verilen kararların doğru veya yanlış olması kişinin amaçlarına ulaşmasını etkileyeceği (Eldeleklioğlu, 1996) için karar vermenin önemli bir beceri olduğu düşünülebilir. İlkokul sosyal bilgiler programı incelendiğinde öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler listesinde “karar verme” becerisinin yer alması (MEB, 2005) eğitim sisteminde temel eğitimde bu beceriye önem verildiği ve öğrencilere kazandırılması hedeflendiği fikrini akla getirmektedir. Ancak bu durumda şu soruyu da sormak gerekebilir: Beceri ile ilgili öğrencide farkındalık oluşturmak veya becerinin kazandırılıp kazandırılmadığını test etmek nasıl gerçekleştirilebilir? Bu sorudan hareketle yapılan alan taraması sonunda ilkökul öğrencilerinin karar verme beceri algılarını ölçmeye yönelik bir ölçek aracına ulaşılammıştır. Bu nedenle araştırmada ilkökul öğrencileri için karar verme beceri algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek hedeflenmiştir.

2.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2008). Bu çalışmada da öğrencilerin karar verme beceri algılarını ölçmeye yönelik likert tipi bir ölçek geliştirildiği için araştırmanın doğasına en uygun modelin tarama modeli olduğu görülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında üçüncü ve dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerden random örnekleme yoluyla seçilmiş 584 öğrenci oluşturmaktadır. Elde edilen örneklemin faktör analizi için yeterli büyüklükte olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) ve Barlett Testi uygulanmış ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ,876; Barlett testindeki ki kare değeri ,00 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur.

2.3.Verilerin Toplanması

Ölçek geliştirme sürecinin ilk adımında geliştirilmek istenen ölçek ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış ve gerekli olan teorik altyapı oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulmadan önce alan uzmanları ile görüşülmüş ve sonuçta toplam 84 maddeden oluşan aday ölçek oluşturulmuştur. Bu bağlamda; oluşturulan maddeler Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve MEB’de çalışan toplam 12 uzmanın (7’si üniversitede 5’i MEB’de çalışan) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü doğrultusunda her bir madde için kapsam geçerlik oranı (KGO) hesaplanıp kapsam geçerlik indeksi

(KGİ) belirlenmiştir. Buna göre her bir madde tek tek incelenerek KGO'ları 0.66'nın altında kalan maddeler elenmiş ve gerekli değiştirme ve düzeltmeler yapılmıştır. 584 öğrenciye pilot uygulama yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonunda ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarını belirlemek için uygun bulunan nihai ölçek ortaya çıkmıştır.

Nihai ölçek 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda 4'lü likert tipinde derecelendirilmiştir. Ölçekte "her zaman böyle davranırım (4)", "sık sık böyle davranırım (3)", "bazen böyle davranırım (2)", "hiçbir zaman böyle davranmam (1)" şeklinde dereceleme yapılmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddeler 4-3-2-1 şeklinde, olumsuz maddeler ise 1-2-3-4 şeklinde puanlanmıştır. Böylece her bir öğrencinin karar verme algısı hesaplanmıştır. Nihai ölçekten alınabilecek en düşük puan 17 iken en yüksek puan 68'dir. Puanın yüksek olması öğrencilerin karar verme algılarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

2.4.Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerlik çalışmasında kapsam ve yapı geçerliklerine bakılmış; kapsam geçerliği için KGO ve KGİ indeksleri hesaplanmış, yapı geçerliği için ise faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısına bakılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için; kapsam ve yapı geçerliği, ile Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı analizleri gerçekleştirilmiştir.

3.1.1. Kapsam Geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliliğini belirlemek için aday maddeler Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve MEB'de çalışan toplam 12 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri toplandıktan sonra, her bir madde için ayrı ayrı olası seçeneklere kaç uzman tarafından oy verildiği belirlenmiştir. Bir sonraki adımda (Yurdugül, 2005);

$$KGO = \frac{KG}{N/2} - 1$$

formülünden yararlanarak kapsam geçerlik oranları hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin "Gerekli" görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edilir.

KGO'ların minimum değerleri (kapsam geçerlik ölçütleri) Veneziano ve Hooper (1997) tarafından tabloya dönüştürülmüştür. Buna göre uzman sayısına ilişkin minimum değerler aynı zamanda maddenin istatistiksel anlamlılığını vermektedir (akt. Yurdugül, 2005).

Tablo 3.1. $\alpha=0,05$ Anlamlılık Düzeyinde KGO'ları İçin Minimum Değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12*	0.56*	40+	0.29

Tablo 3.1.'e göre her bir madde tek tek incelenerek KGO'ları 0.66'nın altında kalan maddeler elenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerin daha anlaşılır ve amaca yönelik olması için belirtilen maddeler değiştirilmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

3.1.2. Yapı Geçerliği

Ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) ve Barlett Testi uygulanmış ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) değeri ,876 olarak bulunmuştur.

KMO testi, verilerin ve örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluğunu belirlemek amacıyla kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. KMO katsayısı 1'e yaklaştıkça verilerin analize uygun olduğu, 1 olmasında ise veriler arasında mükemmel bir uyum olduğu anlamına gelir (Akbaş ve Kan, 2005; akt. Çapri, 2006). Field (2002)'a göre; faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerinin 0,50'den daha büyük değerleri kabul edilebilir görülmüştür. KMO değerleri ve anlamlılık düzeyleri aşağıdaki tabloda görülmektedir (akt. Dede ve Yaman, 2008):

Tablo 3.2. KMO Değerleri ve Anlamlılık Düzeyleri

0,50-0,70 arası	orta düzey,
0,70- 0,80 arası	iyi,
0,80-0,90 arası	çok iyi
0,90 ve üzeri	mükemmel

Bu araştırmada KMO değeri ,876 olarak bulunduğundan Tablo 3.2.'ye göre bu değer faktör analizi yapmak için çok iyidir yorumu yapılabilir.

Barlett Sphericity testi ise, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini kontrol etmek için kullanılabilecek istatistiksel bir tekniktir. Bu test sonucunda elde edilen Chi-square test istatistiğinin anlamlı çıkması verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğinin göstergesidir (Çapri ve Kan, 2006). Araştırmada Barlett Testi değeri; 5,9433 olarak, Barlett testinin p değeri ,00 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO ve Barlett Testi değerleri ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu göstermektedir. Faktör analizi, birbirleri ile ilişkili veri yapılarını birbirinden bağımsız ve daha az sayıda yeni veri yapılarına dönüştürmek, bir oluşumu ya da olayı açıkladıkları varsayılan değişkenleri gruplayarak ortak faktörleri ortaya koymak, bir oluşumu etkileyen değişkenleri gruplamak amacıyla başvuru yöntemlerinden biridir (Özdamar, 2004). Yapılan istatistiksel analizde faktör analizine tabi tutulan her bir maddenin faktör yük değeri hesaplanmıştır. Faktör yük değeri, maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır ve maddelerin yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olması beklenir. Faktör yük değerinin, genellikle 0,45 ve daha yüksek olması maddenin seçimi için iyi bir ölçü olarak kabul edilir. Ancak uygulamalarda az sayıda madde için faktör yük değeri 0,30'a kadar indirilebilir (akt. Büyüköztürk, 2010). Faktör yük değerinin alt sınırına karar verilmesi için Kim-Yin (2004) belli örneklem büyüklükleri önermiştir. Buna göre:

- Faktör yükü 0,30 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 350,
- Faktör yükü 0,40 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 200,
- Faktör yükü 0,50 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 120,
- Faktör yükü 0,60 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 85
- Faktör yükü 0,70 olan bir madde için örneklem büyüklüğünün en az 60 olması gerektiği ifade edilmiştir (akt. Şencan, 2005).

Bu veriler ışığında örneklem büyüklüğü 584 için faktör yük değeri alt sınırı 0,30 olarak kabul edilebilir. Ancak yapılan analizde bu çalışma için faktör yük değeri alt sınırı 0,585 olarak kabul edilmiştir. Faktör analizi sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.3. Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) Sonuçları

Maddeler	1	2	3	4	5
M.28	,709*	,200		,248	
M.32	,662*		,162	,317	
M.30	,636	,145			,244
M.34	,613*		,269	,186	
M.26		,772*		,170	
M.23		,673*	,258	,254	
M.21	,133	,629*	,285		
M.22	,349	,585*	,124	,-223	
M.14	-,112		,700*		,242
M.18		,283	,640*		
M.16	,192	,235	,627*		
M.15	,166	,154	,613*	,254	,-277
M.6				,683*	
M.11	,241	,123		,669*	,198
M.9	,166			,661*	,207
M.3	,157		,163	,202	,760*
M.5		,152		,254	,701*

Tablo 3.3.'e göre ölçek 5 faktörden oluşmaktadır. Faktörlere göre madde dağılımları Tablo 3.4.'de, faktörlerin açıkladıkları ortak varyans oranları ve öz değerler Tablo 3.5.'de görülmektedir.

Tablo 3.4. Faktörlere Göre Madde Dağılımı

Faktörler	Maddeler
Faktör-1	M.28(-), M.32(-), M.30(+), M.34(-)
Faktör-2	M.26(-), M.23(+), M.21(+), M.22(+)
Faktör-3	M.14(+), M.18(+), M.16(+), M.15(+)
Faktör-4	M.6(-), M.11(-), M.9(-)
Faktör-5	M.3(-), M.5(+)

Tablo 3.4.'e göre dört maddenin Faktör-1'de, dört maddenin Faktör-2'de, dört maddenin Faktör-3'de, üç maddenin Faktör-4'de, iki maddenin ise Faktör-5'de yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ölçekte yer alan dokuz maddenin olumlu, sekiz maddenin ise olumsuz olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Faktörlerin Açıkladıkları Ortak Varyans Oranları ve Özdeğerler

Faktörler	Özdeğer	Açıkladığı Varyans %	Toplam Varyans %
Faktör-1	3,854	22,671	22,671
Faktör-2	2,095	12,323	34,994
Faktör-3	1,304	7,668	42,663
Faktör-4	1,110	6,528	49,191

Faktör-5

1,018

5,986

55,177*

Tablo 3.5.'e göre faktörlerin açıkladıkları varyans değerleri incelendiğinde örneklem grubundan elde edilen verilerin evrenin %55,177'sini açıkladığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin kullanılabilirliği açısından yeterli bir değerdir.

3.1.3. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayısı

Güvenirlik, bir ölçme aracının duyarlı, birbiriyle tutarlı ve kararlı ölçme sonuçları verebilmesi gücüdür ve güvenilirlik katsayısı olabildiğince 1'e yakın olmalıdır (Tezbaşaran, 1997). Bu çalışmada güvenilirliği hesaplamak için Cronbach Alpha tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk (2010)'e göre, güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Çalışmada ölçeğin tümü için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,781 olarak bulunmuştur. Ayrıca alt faktörler için güvenilirlik katsayıları Tablo 3.6.'da görülmektedir.

Tablo 3.6. Alt Faktörler İçin Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Maddeler	Cronbach Alfa Katsayısı
Faktör-1	28, 32, 30, 34	,839
Faktör-2	26, 23, 21, 22	,821
Faktör-3	14, 18, 16, 15	,809
Faktör-4	6, 11, 9	,716
Faktör-5	3, 5	,721

Tablo 3.6.'da görüldüğü gibi ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizlerinin yanı sıra, ölçekte bulunan beş alt faktörün de güvenilirliği hesaplanmıştır. Alt faktörlerin Cronbach Alfa değerlerinin de 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir. Tablo 3.7.'de ise faktörlerin isimleri yer almaktadır.

Tablo 3.7. Faktörlerin İsimleri

Faktörler	İsimleri
Faktör-1	Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama
Faktör-2	Bilgi Toplama
Faktör-3	Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme
Faktör-4	Karar Verme
Faktör-5	Kararı Uygulama ve Değerlendirme

Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi "Faktör-1: Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama", "Faktör-2: Bilgi Toplama", "Faktör-3: Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme", "Faktör-4: Karar Verme" ve "Faktör-5: Kararı Uygulama ve Değerlendirme" şeklinde isimlendirilmiştir.

4. SONUÇ

Bu çalışmada ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin karar verme beceri algılarını ölçmeye yönelik "İlkokul Öğrencileri İçin Marmara Karar Verme Beceri Algısı Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlk olarak madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda bazı aday maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler de revize edilip düzeltildikten sonra ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin geçerliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin beş faktörden oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin faktörleri şu şekilde isimlendirilmiştir: "Faktör-1: Problemi Hissetme, Sınırlandırma ve Tanımlama", "Faktör-2: Bilgi Toplama", "Faktör-3: Alternatif Çözüm Seçenekleri Üretme", "Faktör-4: Karar Verme" ve "Faktör-5: Kararı Uygulama ve Değerlendirme". Ölçeğin faktör yük değerleri 0,772 ile 0,585 arasında değişmektedir ve ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %55,177 olarak bulunmuştur.

Güvenirlilik çalışması için ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve Cronbach Alpha değeri 0,781 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak dokuzu olumlu, sekizi olumsuz olmak üzere toplam 17 maddeden oluşan ölçeğin ilkökul öğrencilerinin karar verme beceri algılarını belirlemeye uygun bir ölçek olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 48-61.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal bilgiler programında yer alan becerilerin kazandırılma düzeyi: öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2 (1), 19-37.
- Eldeleklioğlu, J. (1996). *Karar stratejileri ile ana baba tutumları arasındaki ilişki*. (file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/052683.pdf, Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaymakamoğlu, S. E. (2010). *Exploring the fit between the EFL teachers' beliefs and classroom practice in Cyprus Turkish secondary state schools regarding constructivist and traditional perspectives* (Doctoral dissertation, University of Leicester).
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB, (2007). *İlköğretim düşünme eğitimi dersi (6, 7 ve 8. Sınıf) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdere, Ö. (2011). *İlköğretim birinci kademe türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde düşünme becerilerinin incelenmesi*. (file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/298522.pdf, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul).
- Polat, S. (2014). *Eleştirel düşünme becerisi öğretiminin çok yönlü incelenmesi*. (file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/373628.pdf, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya).
- Sardoğan, M.E., Karahan, T. F., Kaygusuz, C. (2006). Üniversite öğrencilerinin kullandıkları kararsızlık stratejilerinin problem çözüme becerisi, cinsiyet, sınıf düzeyi ve fakülte türüne göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 78-97.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tetik, A.T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi*, (file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/326103.pdf, Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur).
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tuncer, M.A. (2013). *Okul yöneticilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki (İstanbul ili maltepe ilçesi örneği)*, (file:///C:/Users/Fujitsu/Downloads/349476.pdf, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

EXTENDED ABSTRACT

In daily life simple decisions as well as decisions that may affect life considerably can be made. Decision making, thus, may be considered to be an important skill because right or wrong decisions affect the achievements of a person's objectives. When we examine the primary school social sciences program, the fact that "decision making skill" is placed in the list of skills to be given to the students suggests that this skill is emphasized in basic education system and it is aimed to gain this skill to the students. In this case, however, it may be necessary to ask the question: How can it be possible to raise awareness in the student about this skill or to test whether he has gained skill? As a result of an inquiry in literature, no measurement tool to measure decision making skills of elementary school students have been found. Therefore; the objective of this study is to develop a measurement tool to measure the perceptions of decision making skills for primary school students. Because it is aimed to develop a likert type measurement tool to measure decision skills perceptions of students in the study, it was found that the most appropriate model in compliance with the nature of the research was the survey model and the survey model was used in the research. The study group consists of 584 students randomly sampled from the third and fourth grade students in the 2016-2017 academic year. In the first step of the scale development process, local and foreign sources related to the scale to be developed were scanned and the necessary theoretical infrastructure has been established. Then, experts in this field were interviewed and a pool of items (candidate scale) consisting of 84 items was formed based on the theoretical infrastructure and interviews made with experts. The items developed were presented to a total of 12 experts from Kocaeli University, Marmara University and the Ministry of National Education (7 of them are working in the universities and 5 of them are working in Ministry of National Education). After expert opinions are collected, it was determined how many experts voted for each item separately with possible options. In the validity degree of the scale, the content and structure validity were examined and content validity ratio (CVR) and the content validity index (CVI) for the validity of content were calculated. The content validity ratios (CVRs) were formulated with a ratio of minus one for in proportion to number of experts indicating the "required" view for a specific item to total number of experts. Content validity index (CVI) was calculated for each item separately in accordance with the opinions obtained from the experts and the content validity index (CVI) was determined. Accordingly each item was examined one by one and items that were below 0.66 were eliminated and necessary corrections were made in items in order for the items to be more understandable based on opinions of the experts. Exploratory factor analysis technique was used to determine the validity of the structure of the scale. In order to apply the factor analysis technique, because it is essential to determine whether sampling has proper size for factor analysis KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) and Barlett Tests were applied for this purpose. At the end of the analysis, KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) value was found as, 0.876 and Barlett Test value was found 5.9433 and p value of Barlett test was found to be significant at 00 level. The analysis proceeded because the KMO and Barlett Test values indicated suitability of scale per factor analysis. The factor load value of each item subjected to factor analysis was calculated. In the analysis performed, the lower limit of the factor load value for this study was accepted as 0.585. As a result of factor analysis, a structure with seventeen articles and five factors were obtained. It was observed that four items were placed at factor 1, four items were placed at factor 2, four items were placed at factor 3, three items were placed at factor 4 and two items were placed at factor 5. In addition, nine items on the scale were positive and eight items were negative. When the variance values disclosed by the factors are examined, it is seen that the data obtained from the sample group revealed 55,177 % of the universe and core values of the factors were all above 1. It can be said that this value is an adequate value in terms of usability of the scale. Within the scope of reliability study; Cronbach's alpha reliability coefficient was calculated. The Cronbach Alpha reliability coefficient for entire scale in the study was found to be 0.781. In addition, reliability coefficients for sub factors were found to be over 0.70. It can be concluded that your scale is reliable based on these values. Names of each factor in the five factors "Marmara Decision Making Skills Perception Scale for Primary School Students" are as follows: "Factor one: Perceiving, Limiting and Identifying the Problem," "Factor two: Collecting Information," "Factor three: Generating alternative Solution Options," "Factor four: Decision Making" and "Factor five: Decision Application

and Evaluation.". Scales were rated on a 4-point likert type in terms of opinions from experts. The scale is graded as: "I always behave such (4)", "I often behave such (3)", "and I sometimes behave such (2), "and I never behave such (1)". Positive items in the scale were scored as 4-3-2-1, and negative items were scored as 1-2-3-4. Thus, the decision-making perception of each student was calculated. The lowest score that can be obtained from the final scale was 17, while the highest score was 68. The high score means that students' perception of decision making skills is high. According to the results of the analysis, it is concluded that the "Marmara Decision Making Skills Perception Scale for Primary School Students" which is developed in the form of 17 items and five factors on four factors likert type had useful qualifications.

IJTASE

ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTE BAĞLILIK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

AN INVESTIGATION OF TEACHERS LEVEL OF COMMITMENT TO THEIR ORGANISATIONS, CONSIDERING DIFFERENT VARIABLES

Uzm. İbrahim Kaya UĞRAŞOĞLU

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Lefke-KKTC

kayaugrasoglu@gmail.com

Yrd. Doc. Dr. Çağda Kıvanç ÇAĞANAĞA

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Lefke-KKTC

ckivanc@eul.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. İlk olarak, lise öğretmenlerinin algılarına göre, öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. İkinci olarak ise, bazı demografik değişkenlerin, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını ne düzeyde etkilediğini incelemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liseler oluşturmaktadır. Konu ile ilgili fikir edinmek amacı ile örneklem, ulaşılabilirlik göz önünde bulundurularak, uygun örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiş ve çalışma grubu olarak oluşturulmuştur. Güzelyurt Bölgesinden Kurtuluş Lisesine, Lefke Bölgesinden Lefke Gazi Lisesi ve Lefkoşa Bölgesinden ise Haydarpaşa Ticaret Lisesi'ne ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan 120 lise öğretmenine ölçekler uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden hatalı ve eksik olanlar ayıklanarak 106 katılımcı (73 kadın, 33 erkek) değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmenler örgüte bağlılık konusunda kararsız (orta düzey) kalmışlardır. Bu sonuca göre, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Ölçek farklı demografik özellikler kapsamında incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı sayılabilecek farka rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Bağlılık, örgüt, öğretmen, kurum, Lise Öğretmenleri

ABSTRACT

This study has two particular aims, the first aim of the study is to find out the degree of teachers commitment to their organisations. Secondly, it was aimed to identify how demographic variables affect the level of teachers' commitment to their organisations. The population of the study is the high schools which are affiliated with the Ministry of Education and Culture in Northern Cyprus. In order to get an idea about the subject, the sample was selected by convenience sampling. It was also formed as a working group by considering the availability of reaching the data. Kurtuluş High School from Güzelyurt, Lefke Gazi High School from Lefke and Haydarpaşa Trade School from Nicosia were chosen to form the sample of the study. The questionnaires were answered by 120 high school teachers within the scope of the study. Among these questionnaires the incorrect and the missing ones were sorted out and the rest 106 questionnaire (73 female and 33 male) were analysed in the scope of the study. The research is a quantitative research which was based on the opinions of high school teachers about the subject in order to determine the level of teachers' commitment. The overall result of the study indicated that there is a positive meaningful relationship between the high school teachers' perception about their commitment to the organisation. This result determines that the teachers are undecided about the commitment to their organisations. According to this result, it can be stated that teachers' commitment to their organisation is an acceptable level.

Keywords: Commitment, organisation, high school teachers, high school

GİRİŞ

Örgüt Kavramı

Örgüt kavramının günümüze dek birçok tanımı yapılmıştır. Barnard (1994), “örgütü, iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi” olarak ifade etmiştir.

¹ “Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezine dayanarak hazırlanan bu çalışma, 16. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumun'da (USOS 2017) bildiri olarak yayınlanmıştır.

Güçlü ise (2003), “belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının eşgüdümlediği bir yönetim işlevi; amaç, insan, teknoloji boyutlarının etkileştiği bir sistem; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapı” olarak tanımlamıştır.

Genel olarak örgütün tanımı yapılacak olursa ortak amaçlar doğrultusunda kişilerin koordineli şekilde çaba gösterdikleri, bireye özgü yetki, sorumlulukların benimsendiği ve aralarında etkili bir iletişimin söz konusu olduğu bir sistemdir.

Bağlılık Kavramı

Bağlılık farklı bir söyleyiş şekliyle sadık olma; bir kuruma, insana, düşünceye karşı yükümlülüğü ve sadakati ifade etmektedir (Çöl ve Ardıç, 2008). Başka bir tanım ile bağlılık; kişinin içinde bulunduğu örgütün hedef, amaç ve isteklerini yerine getirecek şekilde davranmasına sebep olan değerler bütünüdür (Gül, 2002).

Örgüte Bağlılık Kavramı

Yazarlar örgütsel bağlılığın açıklarken, örgütsel bağlılığın işgörenle örgüt arasındaki ilişki ve bağ olduğu yönünde hemfikir olsa da, bu ilişki ve bağın oluşumu ya da yapısı hakkında farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Be sebeple literatür incelendiğinde farklılık gösteren birçok örgüte bağlılık tanımına ulaşmak mümkündür. Bu tanımların bazılarını aşağıda değinilecektir.

Mowday ve arkadaşları (1979) tarafından; “*çalışanların örgüt amaç ve değerlerine yüksek düzeyde inanması ve kabul etmesi, örgüt amaçları için yoğun gayret sarf etme isteği ve örgütte kalmak ve örgüt üyeliğini sürdürmek için duydukları güçlü bir arzu*” şeklinde tanımlanmaktadır. Örgüte bağlılığın davranışsal boyutunu inceleyen Salancik (1985), örgüte bağlılığı; işgörenlerin örgüte olan bağlılıkları sonucu meydana gelen davranışsal eylemler olarak açıklamıştır.

Örgütlerine bağlılık içerisinde bulunan çalışanlar, içinde bulunduğu örgütün amaç ve hedeflerine sahip çıkar, istek ve beklentilere uyarlar. Ayrıca örgütüne bağlı kişiler örgütte kalma konusunda istikrarlı olmalarının yanında beklenilenin üstünde emek harcarlar (Balay, 2000).

Celep (2000) de örgütsel bağlılığı, “*bir örgütün bireyden beklediği formal ve normatif beklentilerin ötesinde, bireyin bu amaç ve değerlere yönelik davranışlarıdır*” şeklinde tanımlamaktadır.

Örgütsel bağlılık örgütün ayakta kalabilme çabalarından ve hedeflerinden biridir. Çünkü örgüte bağlı olan çalışanlar iş doyumunu yüksek, uyum sorunu olmayan ve üretken olmasının yanında örgütüne sadık bireylerdir (Balcı, 2003).

Çöl 2004’de örgütsel bağlılığı, bireyin içinde bulunduğu örgüt ile bütünleşmesinin, örgütün amaç ve hedeflerini benimsemesinin, örgüt kazançları adına emek vermesinin ve örgütte kalma isteğinin bir ölçüsü olarak ifade etmiştir. Ayrıca Özsoy’a göre (2004) örgütte bağlı insanlar örgüt çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde görmektedir.

“*Örgütsel bağlılık, bireylerin örgüte karşı hissettikleri psikolojik bağlılıktır. Bağlılık, işe duyulan ilgi, sadakat ve örgüt değerlerine karşı duyulan güçlü inançtan kaynaklanmaktadır* ” (Çekmecelioglu, 2006).

Yapılan tüm bu tanımlar kapsamında örgüte bağlılığın tanımını özetlememiz gerekirse; bireyin örgütte kalma arzusu ve aynı zamanda örgütün amaç ve hedeflerine bağlılığı olarak açıklanabilir. Bir örgütün ayakta kalabilmesi, örgüt elemanlarının o örgütten ayrılmamalarına ve örgütün amaçlarına olan bağlılıkları ile ilişkilidir. İşgörenlerin örgüte olan bağlılığı örgütü güçlendirmektedir.

Örgütsel bağlılığın öğeleri ise aşağıdaki gibidir ve 3 faktörle sınıflandırılmıştır. (Balcı, 2003):

- “1- Örgütün amaç ve değerlerine güçlü bir inanç ve kabul gösterme.
- 2- Örgüt adına anlamlı çaba göstermeye isteklilik gösterme.
- 3- Örgütte üyeliğin sürdürülmesine güçlü bir arzu duyma.”

Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması-Yaklaşımlar

Örgütsel bağlılık tanımlarının tümünde, örgüte olan bağlılığın 2 temele dayandığı vurgulanmıştır. Bireyin örgüte olan bağlılığının ve örgütten ayrılmamasının sebebi olarak tutumsal (duygusal) ya da davranışsal bağlılık gösterilmiştir. Birey örgütten ayrılmamak için davranışsal ya da tutumsal sebepler geliştirmektedir (Bayram, 2006; Çöl, 2004).

Örgütsel Bağlılığın 2 farklı temelle incelenmesinin ana sebebi ise; yapılan çalışmalarda örgütsel davranışçı olan araştırmacılar, tutumsal bağlılık temeline odaklanmış diğer yandan sosyal psikologlar ise davranışsal bağlılık üzerinde durmuştur (Modwey, Porter ve Streers,1982; Gül'den, 2003).

Bağlılık konusundaki tutumsal ve davranışsal ayrımı ilk kez savunan mowey'in sınıflandırması ve diğer farklı sınıflandırmalar aşağıdaki gibidir.

Mowey'in Sınıflandırması

Mowey sınıflandırmasında bağlılığı ilk kez tutumsal ve davranışsal olarak ayırmıştır

Tutumsal Bağlılık

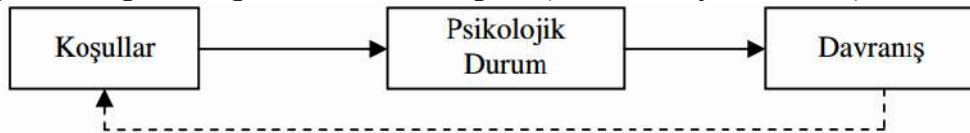
Tutumsal bağlılıktan önce tutum kavramının açıklanması gerekmektedir.

Tutum; kişiye belirli davranışlar sergilemeye yönlendiren uyarıcılar olarak açıklayabiliriz (Ceylan,1998).

Tutumların 3 ögesi bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, davranışsal, duygusal öge olarak ayrılmaktadır. Birbirinin devamı niteliğindeki bu öğelerden duygusal öge; tutumun bireyde uyandırdığı duygusal sonuçlardır. Bilişsel öge; kişinin diğer kişiler hakkındaki ya da olaylar, nesneler hakkındaki inançlar bütünüdür. Son olarak ise davranışsal öge tüm bu tutumlar ışığında doğan davranışlar bütünü ifade eder (Can, 1997). İşgörenin örgüte yönelik tutumları örgüt çatısında sergileyeceği davranışları etkilemektedir. Tutumsal bağlılığın tanımını yapacak olursak;

“Genellikle bireyin örgütle bütünleşmesinin ve örgüt katılımının gücü olarak ifade edilmektedir ” (Poter vd.1974; Boylu vd'den, 2007). Ayrıca tutumsal bağlılık bireyde performans artışı, işten ayrılmama ve devamsızlığın düşmesi gibi istenen sonuçlar doğurmaktadır (Clifford, 1982).

Şekil 2: Örgütsel Bağlılıkta Tutumsal Bağlılık (Allen ve Mayer'den 1991)



Özsoy'e göre (2004) tutumsal bağlılık yaklaşımında örgüt ile birey arasındaki ilişkilere yoğunlaşılmıştır. Bu tür bağlılıkta önemli olan bireyin kendi hedef ve değerleriyle, örgütün hedef ve değerlerinin örtüşmesidir. Ayrıca bu bağlılığı 3 bileşene ayıracak olursak; “ *örgütün amaç ve değerleri ile özdeşleşme, işle ilgili faaliyetlere yüksek katılım ve örgüte sadakatle bağlanma şeklinde ifade edilebilir.* ” Bu üç bileşenden örgütün amaç ve değerleriyle özdeşleşme; örgüte katılım ve aynı zamanda örgüte bağlılık hissi doğurmaktadır (Topaloğlu ve Somken, 2001).

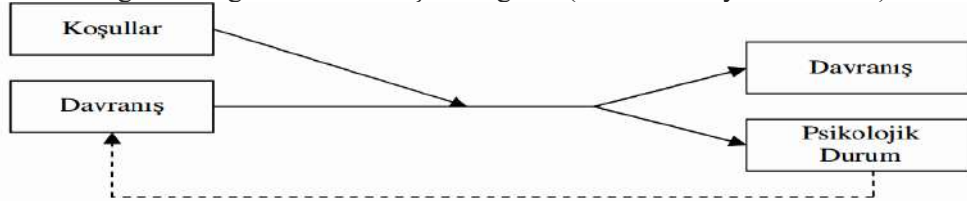
Tüm bu tanımlardan ortak bir fikir edinecek olursak tutumsal bağlılık; kişinin birtakım menfaatleri ve istekleri doğrultusunda örgüte olan bağını geliştirmesi, sonucunda ise örgütle aynı değer ve hedeflerin benimsemesini ifade eder.

Davranışsal Bağlılık

Örgütsel davranışçı olan araştırmacıların savunduğu tutumsal bağlılık yaklaşımına karşılık olarak sosyal psikologlar ise davranışsal bağlılık üzerinde durmuştur.

Bu tür bağlılık; örgüt sebepli gelişen bağlılıktan daha fazla bireyin kendi davranışları sonucunda gelişir. Bireyin geçmiş davranışları yolu ile gelişen bu bağlılıkta; farklı koşullar bireyi belli davranışları gerçekleştirmeye yöneltir. Bu davranışlar ise sürekli tekrarlandığından birey bu davranışlar sonucu tutumlar geliştirir. Bu tutumlar ise davranışların tekrarlanmasını sağlamaktadır (Mayer ve Allen, 1991).

Şekil 3: Örgütsel Bağlılıkta Davranışsal Bağlılık (Allen ve Mayer'den 1991)



Bayram'a göre (2006) davranışsal bağlılık işgörenin geçmiş yaşantıları, davranışları ve deneyimlerine göre örgüte bağlanma sürecidir. Bu tür bağlılıkta işgören örgütten daha çok sürekli gösterdiği davranışa(faaliyete) bağlanmaktadır. Bu bağlılıkta beraberinde örgütten ayrılmama, devamsızlığın azalması gibi istendik tutumlar doğurmaktadır.

Aşağıda tutumsal bağlılıkla ilgili literatürde bulunan yaklaşımlar-sınıflandırmalar incelenmiştir.

Etzioni'nin Sınıflandırması

Konu ile ilgili en eski sınıflandırmalardan biriside Etzioni'nin sınıflandırmasıdır. Etzioni sınıflandırmasında, örgütün bireyler üzerindeki etkisini, bireylerin örgüte olan yaklaşımlarına bağlı olarak değiştiğini savunmaktaydı. Örgüte bağlılığı örgüt üyelerinin yaklaşımları açısından; ahlaki açıdan yaklaşma, çıkarı dayalı yaklaşma yabancılaştırıcı yaklaşma olarak 3 e ayırmıştır (Balay, 2000).

Ahlaki Açıdan Yakınlaşma (Ahlaki Bağlılık):

“Örgütün amaçları, değerleri ve normlarının içselleştirilmesine ve yetkiyle özdeşleşmeye dayalı, örgüte pozitif ve yoğun bir yöneliştir ” (Varoğlu, 1994; Gül'den, 2002).

Toplum adına faydalı amaç ve hedefleri benimseyen bireylerde örgüte olan bağlılık artmaktadır. Ahlaki bağlılıkta birey örgütün amaç ve hedeflerini benimsemekte ve örgüt içerisindeki görevine(işine) her şeyden çok değer verdiği için işini bağlılıkla yapmaktadır (Balcı, 2000).

Çıkara Dayalı Yakınlaşma (Hesapçı Bağlılık):

Örgüt ile bireyler arasındaki alışveriş ilişkisi ön plandadır. Örgüt üyeleri örgütte bulunmasından dolayı elde edeceği ödül ya da kazancı göz önünde bulundurarak örgüte karşı bağlılık duyarlar (Güney, 2001; Bayram, 2006). Kısaca bu bağlılık türünde bağlılık, örgütün bireylere sunduğu ücret kapsamındadır.

Yabancılaştırıcı Yakınlaşma (Yabancılaştırıcı Bağlılık):

Bu bağlılık ise; örgüt üyelerinin davranışlarının sınırlandırıldığı zamanlarda örgüte karşı negatif bir bağlılığı-yönelişi ifade eder. İşgörenin örgüte olan bağlılığının(psikolojik bağlılık) zayıflamasına rağmen örgüt üyeliğini devam ettirmektedir (Balay, 2000)

Özetleyecek olursak ahlaki açıdan bağlılıkta örgüt üyesi örgütün amaç ve değerlerini benimsemesinden dolayı örgüte yoğun yaklaşma-bağlanma söz konusudur. Hesapçı bağlılıkta örgüt üyesinin aldığı ödül-ücretten dolayı yaklaşma söz konusu olduğu için daha azda olsa pozitif yönde

yakınlaşma vardır. Son olarak ise yabancılaştırıcı bağlılıkta kişinin davranışları sınırlandırıldığından dolayı kişinin örgüte olan bağının zayıfladığı ifade edilmektedir.

O'Reilly ve Chatman'ın yaklaşımı

O'Reilly Ve Chatman 1986'da örgüte olan bağlılığı tanımlarken işgörenin örgüte psikolojik olarak bağlandığını ileri sürmüştür. Bu psikolojik bağlanmanın ise 3 boyutu bulunduğunu savunmaktaydılar.

1. Uyum Boyutu:

Bu ilk yaklaşımda kişinin ve örgütün amaç ve değerleri önemli değildir. Uyumun sağlanabilmesi ya da sağlanmaması ödül ve cezaya bağlıdır. Kişinin uyum göstermesinin tek gayesi ödüle ulaşmak ya da cezadan kurtulmaktır (Gül,2002).

2. Özdeşleşme Boyutu:

Bu iki araştırmacının özdeşleşme bağlılığında; işgören örgütün bir parçası olmaktan hoşnuttur ve gurur duyar. İşgören örgütün diğer üyeleri ile yakınlık kurar, örgütün amaç ve değerlerini kabul ederek bunlarla özdeşleşir (O'Reilly ve Chatman, 1986).

3. İçselleştirme Boyutu:

Son olarak ise içselleştirme bağlılığında önemli olan örgütün değerleri ile kişinin değerleri arasındaki uyumdur. "İşgörenin bu bağlılığa ilişkin tutum ve davranışları, örgütteki diğer insanların değerler sistemiyle uyumlu olduğunda gerçekleşir" (Balay, 2000).

Katz ve Kahn'ın sınıflandırması

Örgüte bağlılığı Katz ve Kahn (1977) farklı ödüllere bağlı olarak iki grupta incelemiştir. Bu gruplar araçsal bağlılık ve anlatımsal bağlılıktır.

Araçsal bağlılıkta dıştan gelen ödüller söz konusuysa, anlatımsal bağlılıkta ise iç ödüller ile alakalıdır. Anlatımsal bağlılıkla yani içten gelen ödüllerle güdülenen işgöreni başka örgütlerin cezpa etmesi olanaklı değildir (Nayir, 2013).

Wiener'in sınıflandırması

Örgütsel bağlılık ve araçsal güdüleme ayrımını ilk ortaya atan ve bu modelin kurucusu olan Wiener' e göre (1982) örgütsel bağlılık diğer ismi ile normatif ya da moral bağlılığında moral ve değerler güdülemeyi gerçekleştirmektedir. Diğer yandan ise araçsal güdülemede işgörenin çıkarına, yararlarına ve ilgilerine dayalı bir güdülenme (bağlılık) söz konusudur.

Normatif-moral bağlılığında içsel baskılar sonucu kişi örgütün amaç ve değerlerine olan bağlılığı ön plandadır. Bu sebepten dolayı kişinin eylem ve düşünceleri örgütün amaç ve değerlerine paralel olarak şekillenir. Diğer yandan araçsal bağlılıkta ise kişisel çıkarlar güdülemeyi gerçekleştirdiği için kişinin eylem ve düşünceleri kişinin kendi çıkarlarına yöneliktir. Yine bu bağlılık çeşidinde örgüt üyesinin birtakım güdülerini doyururken karşılığında üyesinden örgüte katkıda bulunmasını beklemektedir. Bu karşılıklı alışveriş örgüt üyesinin lehine olduğu sürece ya da dengede ilerlediği sürece üye örgütten ayrılmak istemez. Normatif bağlılıkta ise örgüt ile üye arasında duygusal bir bağ olduğundan ve işgören örgütün amaç ve değerlerini benimsemiş olmasından dolayı örgütün iyiliği için çabalar ve örgütten ayrılmak istemez. Bu davranışa özdeşleşmede denebilir (Balay, 2000; Wiener, 1982).

Allen ve Mayer'in sınıflandırması

Bu iki araştırmacı, örgütsel bağlılık sınıflandırmalarında örgütsel bağlılığı; devam (continuance), duygusal (affective) ve normatif (normative) olarak üç sınıfta incelemiştir. Allen ve Mayer'in (1991) sınıflandırması günümüzde konu ile ilgili yapılan araştırmalarda kullanılan en popüler ve geçerliliğini koruyan sınıflandırmadır.

1. Duygusal Bağlılık:

Örgüte duyulan duygusal anlamdaki bağlılıkta; işgörenin örgütte bulunmak istemesinin ana sebebi gereksinimleri değil örgütte bulunma isteğidir. Bu istek ise ancak örgütün hederlerini ve değerlerini benimsemesi ile söz konusudur (Mayer ve Allen, 1991).

Duygusal bağlılık işgörenin örgüt ile bütünleşmesi söz konusudur. Bir diğer örgütte kalma isteği ise bireyin örgütün amaçları ile özdeşleşmiş olmasıdır. Örgüte Duygusal olarak bağlı olan üye kendisini örgütün parçası olarak hissetmekte ve örgüt üyesi adına büyük önem arz etmektedir (Huselid ve Day, 1991; Balay, 2000).

Bu bağ işgörenin örgüte duyduğu en güçlü ve işverenlerin istediği en önemli bağlılık türüdür. İşgörenler kendilerini örgüte adanmış durumdadırlar ve gerektiğinde ek çaba göstermekten kaçınmazlar (Bayram, 2006).

2. Devam bağlılığı:

Devam bağlılığı, “örgütten ayrılmanın maliyetlerini göz önünde bulundurmakla ilgilidir. İşgörenlerin örgüte bağlılık duymalarının ve örgütte kalmak istemelerinin temel nedeni, örgütte kalmaya ihtiyaç duymalarıdır” (Meyer ve Allen, 1991).

Kişinin örgütte harcadığı zaman ve emekler sonucunda örgütte kalması gerektiğini düşünmektedir. Harcanılan zaman neticesinde yapılan yatırımlar bireyi örgüte bağlar. Örgütten ayrılması sonucunda pek fazla seçeneğinin olmayacağını düşünür. Bazı işgörenler ailelerini zor durumda bırakmama, emekliliğin yaklaşması gibi sebeplerle bağlılık göstererek örgütten ayrılmazlar. İşverenler ve yöneticiler için sorun teşkil eden bağlılıktır (Bayram, 2006).

Örgütten ayrılmanın kendisini zarara uğratacağını düşünen işgören üyeliğini sürdürmektedir. Örgütten ayrılması durumunda örgütte geçirdiği zaman süresince kazandığı statü, ücret gibi getirilerin yok olacağı düşüncesi ile gerçekleşen bağlılıktır (Meyer ve Allen, 1991).

“Devamlılık bağlılığı daha çok işgörenin kıdem, kariyer gibi yatırımları ile ilgilidir. Çalışan bu konularda içinde bulunduğu kurumda kendisine yaptığı yatırımların yüksek olduğunu düşünüyorsa devamlılık bağlılığı da yüksek olacaktır” (Gül, 2002; Doğan ve Kılıç, 2007).

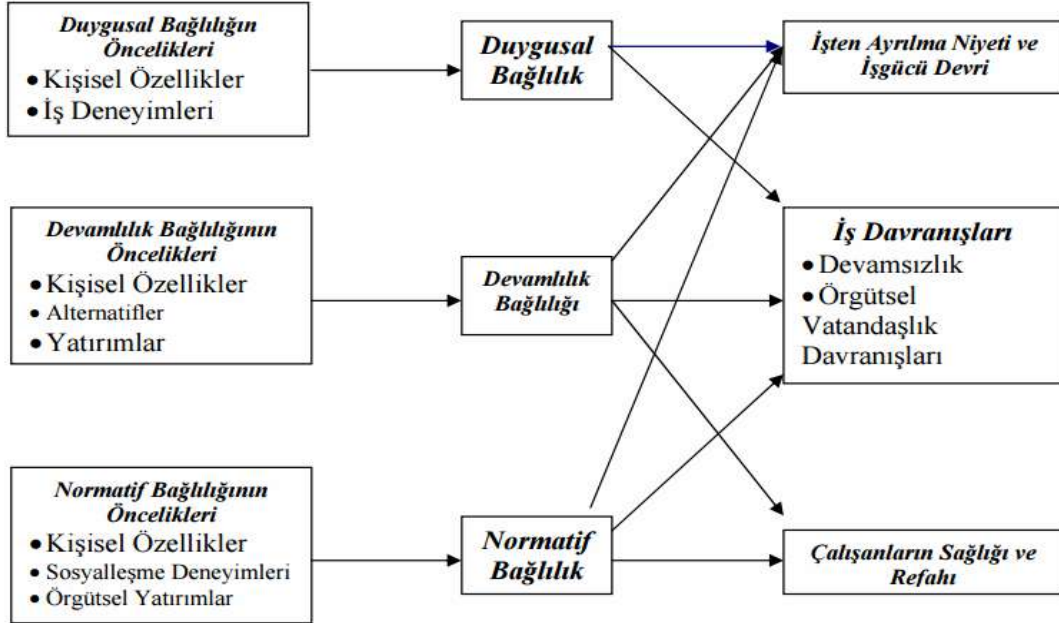
3. Normatif bağlılık:

Normatif bağlılık esaslarını; işgörenin örgüte duyduğu minnettarlık, kişisel yükümlülükleri, örgütte kalarak yaptığının doğru ve ahlaki olduğuna inanması oluşturmaktadır (Yalçın ve İplik, 2005).

İşverenin İşgöreni işe alımıyla birlikte gerçekleştirdiği harcamalar, işgörene yaptığı yatırımlar işgören üzerinde etkili olarak onu örgüte normatif olarak bağlamaktadır. Bunun sebebi ise kişinin kendisini örgüte karşı borçlu hissetmesidir. Bu türlü normatif bağlılık ise kişinin belirli bir süre çalıştıktan sonra borcunu ödediğini düşünmesiyle son bulmaktadır (Allen ve Mayer, 1991).

Sonuç olarak tüm bağlılık türleri işgöreni örgüte bağlamaktadır. Duygusal bağlılık sahibi kişiler kendi istedikleri için, normatif bağlılık gösteren kişiler zorunlu(yükümlü) olduklarını hissettikleri ve devam bağlılığı yüksek kişiler ise ihtiyaç duyduklarından dolayı örgütte kalırlar. Fakat farklı nedenlerden doğan örgütsel bağlılığın farklı sonuçlar doğuracağını unutmamak gerekir (Çetin, 2004).

Şekil 4: Üç Farklı Örgüte Bağlılık Şekli (Mayer vd.'den 2002)



Literatür incelendiğinde karşımıza çıkan davranışsal bağlılık yaklaşımları aşağıda incelenmiştir.

Becker'in yan bahis yaklaşımı

Backer (1960) yan bahis yaklaşımı ile bağlılığın davranışsal boyutunda araştırma yapmıştır. Yaklaşımında örgütsel bağlılığı yan bahislere dayandırmıştır.

Becker (1960) 'a göre "örgütsel bağlılık, üyenin bazı yan bahislere girerek tutarlı bir davranış dizisini, o davranışlarla doğrudan ilgili olmayan çıktıları ile ilişkilendirmektedir" (Gül, 2002).

Başka bir anlatım ile Backer yaklaşımında davranışsal bağlılığı, işgörenin belli davranış dizisini gerçekleştirmekten vazgeçtiğinde kaybedeceği zaman, gelir, barem vs. yatırımları düşündüğünde bahsi geçen davranış dizisini gerçekleştirmeye devam edecektir. Dolayısıyla işgören kaybedeceklerini göz önünde bulundurarak örgüte kalmakta ve bağlanmaktadır (Becker, 1960).

Yaklaşımında sözü geçen yan bahisle anlatılmak istenen bir davranışla alakalı olan kararların, o davranıştan farklı getirilere tesir etmesidir. Çalışan ile örgütün bir nevi bahse girdiği anlatılmaktadır. İşgören örgütüne kendisi için değerli olan şeyler ile yatırımlar yapar ve bu yatırımlar ne kadar değerli ise başka işlerin çekiciliği o kadar azalır ve örgütte kalmaya devam eder. Kişi statü, barem, gelir, zaman, çaba gibi yatırımlar gerçekleştirerek örgüt ile bahis açar, sonucunda ise gerçekleştirdiği davranışlar daha önceki davranışları ile tutarlı olduğu sürece bahsi kaybetmez. Bahsi kaybetmemek yani yatırımları kaybetmemek adına tutarlı davranışlar sergileyerek örgütten ayrılmaz (Backer,1960; akt. Gül, 2002).

Backer (1960)'a göre kişinin bağlılığının kaynağı olan yan bahisler, "toplumsal beklentiler, bürokratik düzenlemeler, sosyal roller, sosyal etkileşimler" olmak üzere dörde ayrılmıştır.

Salancik yaklaşımı

Salancik (1977) bağlılığı tanımlarken "kişinin davranışlarına ve davranışları aracılığıyla faaliyetlerini ve örgüte olan ilgisini güçlendiren inançlarına bağlanması durumu" olarak ifade etmiştir.

Bu yaklaşım dada Becker'in yaklaşımına benzer şekilde örgütsel bağlılığın; kişinin davranışlarına bağlanması sonucunda oluştuğu görüşü savunulur. İşgörenin daha önce sergilemiş olduğu davranışlarına bağlanarak eski ve yeni davranışları arasında tutarlılık oluşur. Bireyin sergilediği davranışa bağlanabilmesi için tutumları ile sergilediği davranışlar arasında uyum olması gerekmektedir. Aksi takdirde kişinin gerçekleştirmesi gereken davranış kişide stres ve gerilim gibi olumsuz durumlar doğuracaktır. Bir diğer yönden ise sergilenen davranışa yeteri kadar bağlanılabilmemesinin gerçekleşebilmesi için, davranışın açık, geri dönüşü olmayan (iptali olmayan), kesin ve isteklilik gösteren davranışlar olması önemlidir (O'Reilly ve Caldwell, 1981).

Her iki davranışsal bağlılık yaklaşımında da gerek Salancik'in gerek Becker'in yaklaşımı olsun bağlılık; davranışlar arasında tutarlılık ve davranışı devam ettirme olarak açıklanmıştır. Aralarındaki temel fark ise Becker'in yaklaşımında kişi kaybedeceklerini göz önünde bulundurarak aynı davranışı devam ettirmektedir. Salancik'in yaklaşımında ise kişinin davranışı devam ettirebilmesi için istekli olması gerekmektedir. Bu ise davranış-tutum uyumu ile imkânlı kılınmıştır.

Örgütsel Bağlılığın Sonuçları

Örgütsel bağlılığı derecesine göre ele aldığımızda örgütün geleceği adına olumlu ya da olumsuz tesir edebilmektedir. Yüksek düzeyde örgüte bağlılık her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Örgütsel bağlılığın olumlu tesir edebilmesi için örgütsel amaçların makul ve kabul edilebilir olması gerekmektedir. Aksi takdirde yüksek olan örgüte bağlılık örgüte zarar verebilir, dağılmasını hızlandırabilir (Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığın sonuçlarına bakacak olursak; örgütsel bağlılık davranışsal sonuçlara daha fazla etki etmektedir. Balay'a göre (2000) "özellikle iş doyumu, güdülenme, katılım ve örgütte kalma arzusu örgütsel bağlılıkla olumlu, iş değiştirme ve devamsızlık ise bağlılıkla olumsuz bir ilişki içerisindedir" (Bayram, 2006).

Bu konuda literatür tarandığında karşımıza çıkan en önemli sınıflandırma düşük, ılımlı ve yüksek bağlılık olarak Randall'ın 1987'de yaptığı sınıflandırmadır.

1. Düşük örgütsel bağlılık

İşgörenlerin düşük örgütsel bağlılık içerisinde olması hem çalışan adına hem de örgüt adına olumsuz ya da olumlu tesir edebilmektedir. Düşük örgütsel bağlılığa sahip işgörenler sürekli yeni bir iş arayışlarında bulunabilirler. Bu da örgütlerin bünyesindeki insan kaynakları birimlerinin önemini artırmakta, daha etkin kullanımı ve gelişmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda düşük örgütsel bağlılık işgörenin örgütsel bağlılığı geliştiren, güçlendiren tutum ve yönelimlerden uzak tutmaktadır (Randall, 1987).

Randall'a göre (1987) aynı zamanda düşük örgütsel bağlılığı bulunan bireyler örgüt içerisindeki görevlerini yerine getirmekte isteksiz olmaları yanı sıra örgüt içerisindeki grup bağlılığının gelişmesinde de isteksizdirler. Örgütsel bağlılığın düşük olması örgüt içerisinde istenmeyen şikayet, söylenti ve itiraz gibi davranışlar doğuracağından, örgütün prestiji sarsılacaktır. Tüm bu olumsuz getiriler müşteri memnuniyetini olumsuz etkileyerek güveni zayıflatacak, maddi kayıplar kaçınılmaz olacaktır.

2. İlimli örgüte bağlılık

Bu örgüte bağlılık seviyesindeki işgörenlerin örgütsel deneyimleri yüksek olduğu gibi, örgütsel bağlılıkları eksiktir. Kişi kendi kimliğinden ödün vermez. Örgütün, kendisini istediği yönde şekillendirmesine karşı direnir (Randall, 1987). Yine bu derecedeki işgören örgütün istediklerini yerine getirirken örgütün değerlerinin tamamını değil sadece bir kısmını kabul eder. Beklentileri karşılayan bu bireyler kişisel değerlerine sahip çıkarlar (Balay, 2000).

Bayram'a göre ise (2006) "örgüte ılımlı düzeyde bağlılık, her zaman olumlu sonuçlar ortaya çıkarmayabilir. Bu düzeydeki işgörenler, topluma sorumluluk ile örgüte sadakat arasında bir bocalama ya da çatışma yaşarlar. Bu durum, kararsızlığa ve örgütün verimsiz işleyişine yol açabilecektir."

3. Yüksek örgüte bağlılık

Diğer örgütsel bağlılık düzeyleri gibi yüksek örgüte bağlılık düzeyinin de olumlu ve olumsuz getirileri bulunmaktadır. İşgören açısından değerlendirdiğimizde; yüksek bağlılık düzeyine sahip işgörene mesleki doyum, başarı, terfi gibi getirileri söz konusu olacaktır. Bu seviyedeki kişilerin örgütten ayrılmaları daha zor olsa da yeteri kadar ödüllendirilmeme, örgütün amaçlarındaki değişiklikler ve hayal kırıklığı gibi hisler sonucu işten ayrılabilirler (Balay, 2000; Bayram, 2006).

Randall (1986) düşük örgütsel bağlılığın örgüt içinde insan kaynaklarının etkili kullanılmasını sağladığının aksine yüksek düzeydeki bağlılığın insan kaynaklarının kullanımını olumsuz yönde etkileyeceğine değinerek yüksek bağlılığın kişide stres, gerilim gibi olumsuz duygulara kapılmasına neden olabileceğine değinmiştir. Kişi üzerindeki Bir diğer olumsuz etkisi ise yaratıcılığı ve değişimi-yenilenmeyi törpüleyebilecek olmasıdır.

Şekil 5: Randall'ın örgütsel bağlılık düzeylerine göre olasılık tablosu (Randall'dan1987)

	Bireysel		Örgütsel	
	Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Düşük	• Bireysel yaratıcılık, yenilikçilik ve özgünlük, • İnsan kaynaklarının daha verimli kullanımı	• Yavaş mesleki gelişme ve ilerleme • Dedikodu sonuçlu bireysel maliyetler, • Olası ihraç, ayrılma veya örgütsel amaçları bozma	• Düşük performanslı işgörenlerin örgütten ayrılması ile örgüte yeni işgörenler alma ve örgütsel morali yükselterek işgücü devir hızını azaltma, • Örgüt içi dedikoduların örgüt için yararlı olabilecek sonuçları	• Yüksek iş devri, gecikme, devamsızlık, örgütte kalmaya isteksizlik, düşük iş kalitesi, örgüte sadakatsizlik, örgüte karşı yasa dışı faaliyetler, • Sınırlı rol üstü davranış, rol modeline zarar verme, zarara yol açıcı dedikodu, işgören üzerinde sınırlı örgütsel kontrol
İlmlı	• İleri düzeyde sahiplenme duygusu, güvenlik, yeterlilik, sadakat ve görev • Yaratıcı işgörenler, • Bireysel kimliğin örgütten ayrı tutulması	• Sınırlı mesleki gelişme ve ilerleme fırsatları, • Bağlılık düzeyinin düşük, ılımlı veya yüksek olup olmadığının kolaylıkla anlaşılabilmesi	• Artan işgören kıdemi, • Sınırlı ayrılma isteği, • Sınırlı iş devri, • Yüksek iş tatmini	• İşgörenlerin daha fazla görev alma ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının sınırlandırılması, • İşgörenlerin görevleri dışındaki bireysel beklentileri ile örgütsel beklentileri dengelemesi, • Örgütsel etkinliğin azalması
Yüksek	• İşgörenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerinin artması, • Olumlu davranışların ödüllendirilmesi, • İşgörenlerin işlerini tutkuyla yapmalarının sağlanması	• Bireysel gelişme, yaratıcılık, yenilikçilik ve hareket olanaklarının bastırılması, • Değişime karşı bürokratik direnç, • Sosyal ve ailevi ilişkilerde gerilim, • İşgörenler arasındaki dayanışmanın yetersizliği, • Görev dışında da örgütün bir araya gelmesi için sınırlı zaman ve enerji	• Güvenli ve istikrarlı işgücü, • Daha yüksek üretim için işgörenlerin örgütsel beklentileri kabul etmesi, • Görev ve performans açısından işgörenler arasında yüksek rekabet, • Örgütsel amaçların karşılanabilmesi	• İnsan kaynaklarının verimsiz kullanımı, • Örgütsel esneklik, yenilikçilik ve uyum yoksunluğu, • Geçmişteki politika ve süreçlere aşırı güven duyma, • Aşırı çaba gösteren işgörene öfke ve düşmanlık besleme, • Örgüt yararına yasa dışı ve etik olmayan eylemlere girişme

Bağlılık ve Devamsızlık

Örgüte bağlılık ve devamsızlık arasındaki ilişki incelendiğinde; örgüte bağlılığın işgörenler de devamsızlığı azalttığı görüşü yaygındır. Yapılan birçok araştırmada devamsızlık ve örgüte bağlılık arasındaki ilişkiyi doğrulamaktadır. Fakat ilişki bulunsa da bu ilişkinin güçlü bir ilişki olmadığını savunan birçok araştırmada mevcuttur (Angle ve Perry,1981; İnce ve Gül'den, 2005).

Sonuç olarak devamsızlık ve örgüte bağlılık arasında ilişki olsa da bu ilişki güçlü bir ilişki olmamakla birlikte, devamsızlığı etkileyen tek faktör olarak bağlılığı göstermek yanlıştır. Tsui ve arkadaşları (1992) “devamsızlığın, daha genç, kıdemi az, evli, kadın, az eğitim almış ve beyaz olmayan çalışanlarda daha yüksek çıktığını ortaya koymuşlardır” (İnce ve Gül, 2005).

Bağlılık ve İşe Geç Kalma

Bağlılık ve devamsızlık ilişkisinde olduğu gibi, bağlılık ve işe geç kalma konusunda da yapılan taramada; çalışmalar aralarındaki ilişkiyi doğrular yöndedir.

Yine Angle ve Perry(1981) konu ile ilgili yaptığı araştırmada 2 değişken arasında güçlü ve negatif bir ilişki saptamıştır. Yani yüksek örgütsel bağlılık düzeyindeki bireylerin yüksek bağlılık düzeyinde olmayan bireylere göre işyerine da az geç kaldıklarını saptamıştır (İnce ve Gül, 2005).

Bağlılık İşten Ayrılma Eğilimi

Örgütsel bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasında da ilişki söz konusudur. Örgüte bağlılığı yüksek olan bireyler işten ayrılma ihtimali, örgüte bağlılığı düşük olan bireylere göre daha azdır. Örgüte bağlılık ve işten ayrılma eğilimi arasında ters bir ilişki mevcuttur.(İnce ve Gül, 2005). Obstroff 1992’de “örgütsel bağlılığın çalışanların daha iyi örgütsel performans, düşük işgücü devri ve düşük iş bırakma gibi eğilimlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir” (İnce ve Gül, 2005).

Örgütsel Bağlılığın Önemi

Örgütlerin, örgütsel başarıya ulaşmasında en önemli etken olarak gösterilen örgütsel bağlılık; örgüt bireylerini problem oluşturan bireylerin yerine problem çözen bireyler haline getirmektedir. Bu sebepten ötürü, örgüt içerisindeki her bir bireyin bağlılığını yükseltmek için çaba harcanmaktadır. Örgütler rahatlığa kavuşabilmek ve varlığını sürdürebilmek istiyorsa işgörenlerinin bağlılığını güçlendirmesi şarttır (İnce ve Gül,2005).

Örgüt üyelerinin kişisel amaçları önde geldiğinden ve kendi amaçlarını gerçekleştirmek adına örgütte bulunduğundan dolayı, üye örgütsel amaçları kendi amaçları olarak görmeli ve benimsemelidir. Bu anlamda örgütsel bağlılığın önemi daha fazla artmaktadır (Timurcan vd.1997; Bozkurt ve Yurt’tan 2003).

Örgütler sürekli değişen dünya ekonomisinde ayakta durabilmesi ve rekabete ayak uydurabilmesi için; iş gücünü artırmak, süreçleri kısaltmak, ürünlerin verimini artırmak gibi birçok problemlerle savaşılmaktadır. Buda örgütsel bağlılığın işletmeler üzerindeki önemini artırmaktadır. Örgütsel bağlılığın önemini benimseyen örgütler, bağlılığın değişen iş ve çevre şartlarına karşın daimi olmasını istemektedirler. Değişen çevre ve iş koşulları, teknoloji, iş güvenliğinin azlığı, stres gibi etkenler iş hayatını olumsuz etkilemektedir. Bu sebepten dolayı yöneticiler zorda olsa bağlılığı sağlamalıdır. Bağlılığın işe geç kalma, devamsızlık, performans ve başarı gibi örgüt adına önemli birçok unsurla ilişkilendirildiğinden örgütsel bağlılığı güçlendirmek gerekliliktir (İnce ve Gül, 2005).

Geçmişten günümüze örgütsel bağlılık konusunda birçok araştırma yapılmasının ve konunun bu denli önemli olmasının sebeplerine bakacak olursak; bağlılığın, işgörende istenilen davranışların geliştirilmesine katkı sağlaması yönünden önem arz etmektedir. Ayrıca işten ayrılma konusunda önemli bir faktör olması, işgören performansına doğrudan etki etmesi ve örgüt üyelerinde dürüstlük, fedakârlık gibi davranışların gelişmesini sağlamasından kaynaklı olarak önem teşkil etmektedir (Özsoy 2004).

Balcı ise (2000) örgüte bağlılığın önemini davranışlarına olan etkisinden bahsederek açıklamıştır. Örgüte bağlı olan kişiler; örgütsel etkinlikte katılırlar, örgütte kalma ve örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye karşı isteklidirler.

Sonuç olarak eğitimini tamamlamış ve yüksek performans göstererek çalışan işgörenler, her yönetici veya patronun hayallini süslemektedir. Çünkü bu tarz üyeler örgütün verimliliğini artırmaktadır. İşgörenlerin bu nitelikleri kazanması ve uzun süre örgütten ayrılmaması için örgütüne bağlı olması gerekmektedir.

Örgütsel Bağlılık - Eğitim Kurumları

Örgütsel bağlılığın eğitim kurumları açısından önemine bakacak olursak; okullar eğitim sistemleri oluşturan en küçük örgütler olduğunu görmekteyiz. Bu örgütler eğitim sisteminin amaçlarını (örgütsel, yönetsel ve eğitsel) yerine getirmek için vardır. Bahsedilen bu amaçların özverili bir şekilde yerine getirilebilmesi için, okullarda yer alan gerek öğretmenlerin gerekse yöneticilerin eğitim sisteminin bu amaçlarını benimsemiş ve okulları ile özdeşleşmiş olması gerekmektedir. Kısaca okul çalışanlarının özellikle öğretmen ve yöneticilerinin okullarına olan bağlılığı eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde çok önemli role sahiptir (Balay, 2000).

Ülkelerin büyük yatırımlar gerçekleştirdiği eğitim ve bu eğitimin gerçekleştiği formal eğitim kurumları olan okullar istenilen yönde insan yetiştirmek zorundadır. Ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda gerekli donanımına sahip insanlar yetiştirmeyi hedefleyen, amaçlayan okullarda aynı amaca ve hedefleri benimseyen öğretmenlere sahip olması gerekmektedir.

Örgütsel bağlılık, kişinin içinde bulunduğu örgüte karşı duyduğu özdeşleşmeyi ve bütünleşmeyi anlatmaktadır (Arı, 2003). Bu yönden incelendiğinde örgüte bağlılığın üç önemli olmazsa olmazı vardır. Bunlar, çalışanın örgüt amaçlarını kabul etmesi, bu amaçlara güçlü bir şekilde inanç duyması, örgüt adına çaba harcama arzusu olması ve örgütte kalma da (üyeliğini sürdürmede) kararlı olması olarak sınıflandırılabilir (Balay, 2000).

Tüm kurum çalışanlarında olması gerektiği gibi eğitim kurumlarının en önemli parçası olan öğretmenlerin örgütlerine bağlı olması, aynı amaç ve hedefleri benimsemiş olması büyük önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın ilk amacı öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerini belirlemektir. İkinci olarak ise, bazı demografik değişkenlerin, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını ne düzeyde etkilediğini incelemek amaçlanmıştır. Bu iki amaç doğrultusunda aşağıdaki problem cümleleri oluşturulmuştur;

1. Öğretmenlerin örgüte bağlılıkları cinsiyet, yaş, kıdem, kurumdaki çalışma süresi ve eğitim durumları değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu ve veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerini saptamak ve bazı demografik değişkenlerin, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını ne düzeyde etkilediğini incelemek amacı ile öğretmen görüşlerinin alındığı nicel bir araştırma yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde olup ilişkisel bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liseler oluşturmaktadır. Konu ile ilgili fikir edinmek amacı ile örneklem, uygun örneklem yöntemi kullanılarak seçilmiş ve çalışma grubu olarak oluşturulmuştur. Güzyurt Bölgesinden Kurtuluş Lisesine, Lefke Bölgesinden Lefke Gazi Lisesi ve Lefkoşa Bölgesinden ise Haydarpaşa Ticaret Lisesi'ne ulaşılmıştır. Araştırma

kapsamında ulaşılan 120 lise öğretmenine ölçekler uygulanmıştır. Uygulanan ölçeklerden hatalı ve eksik olanlar ayıklanarak 106 katılımcı (73 kadın, 33 erkek) değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Teknikleri

Anket tekniği kullanılarak sürdürülen bu çalışmada; “Kişisel Bilgi Formu ve “Örgüte Bağlılık Ölçeği” kullanılmıştır.

1. Kişisel bilgi formu

Öğretmenlerin cinsiyet, branş, yaş, eğitim durumu, kıdem, görev yerindeki hizmet süresi gibi farklı özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından, uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur.

2. Örgüte bağlılık ölçeği

Öğretmenlerin örgüte bağlılıkları hakkında görüşlerinin toplanması için Allen ve Mayer tarafından (1990) geliştirilen Bozkurt ve Yurt tarafından Türkiye’de kullanılan örgüte bağlılık anketi kullanılmıştır. Anket 19 maddeden ve 3 alt boyuttan (duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık) oluşmaktadır. Ölçek’de 3 dereceli Likert türü ölçeğe kullanılmıştır. Her bir madde için “katılmıyorum”, “kararsızım” ve “katılıyorum” seçenekleri mevcuttur. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek örgüte bağlılığı ifade ederken düşük puan ise tam tersini ifade etmektedir.

Bozkurt ve Yurt (2013) tarafından denenen güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha değeri) 0,960 bulunmuştur. Bu çalışmada ise güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha değeri) 0,840 olarak saptanmıştır. Alt ölçekler arası korelasyon katsayıları 0,184 ile 0,373 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerin toplam puanla olan korelasyon kat sayıları ise 0,648 ile 0,807 arasında farklılık göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında sırası ile; öğretmenlerin örgüte bağlılıklarına ve yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik stillerine etki edebilecek özellikleri belirlemek amacı ile “Kişisel Bilgi Formu” sonrasında ise öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyini belirlemek için “Örgüte Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır.

Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeylerini kişisel bilgi formunda yer alan yaş, cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu gibi değişkenlerle ilişkilendirmek amacı ile ölçekler bilgisayar ortamında SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtların standart sapma, ortalama gibi betimsel istatistikleri analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyi ile yorumlanmıştır.

kapsamında; “One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi”, “T- testi, Man Whitney U Testi”, “Anona Testi”, “Kruskal-Wallis H Testi” ve yüzdelik dökümleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının düzeyinin belirlenmesi amacı ile “Örgüte Bağlılık Ölçeği” ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Kullanılan değerlendirme ölçeğin 1’den 3’e kadar olmasından dolayı, 3 eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan ortalamaları belirlenmiştir. Yorumlama yapılırken 1,00–1,66 aralığı “katılmıyorum”, 1,67–2,33 aralığı “kararsızım” ve 2,34–3,00 aralığı ise “katılıyorum” olarak değerlendirmeye alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümü, bir önceki bölümde aktarılan teknikler sonucu elde edilen verilerin tüm alt problemlerle istatistiksel olarak ilişkilendirilmesi sonucu çıkan bulguları ve yorumları kapsamaktadır.

Lise Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Örnekleme oluşturan 106 lise öğretmenin %68,9'unu (73) kadın öğretmenler, %31,1'ini (33) erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına bakıldığında araştırmayı; Beden Eğitimi (5), Türk Dili ve Edebiyatı (10), Tarih-Sosyal Bilgiler (11), Kimya (2), İngilizce (18), Matematik (10), Fen Ve Teknolojileri (5), Teknik Tasarım (1), Resim (3), Bilgisayar (4), Biyoloji (3), Müzik (1), Coğrafya (6), Almanca (1), Felsefe (3), Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik (4), Fizik (1), Meslek Dersleri (2), Muhasebe (4), Ticaret (1) ve Yunanca (1) branşından öğretmenler oluşturmaktadır. Konu ile ilgili kısma cevap vermeyen öğretmenlerin sayısı ise 10'dur. Öğretmenlerin branşları ile ilgili sınıflandırmaya gidilmiştir ve bu sınıflandırma ile ilgili değerler; Spor ve Sanat %7,5 (8), Meslek Dersleri %12,3 (13), Dil Grubu % 29,2 (31), Fen Bilimleri %19,8 (21), Sosyal Bilimler %21,7 (23) ve cevap vermeyenler %9,4 (10) şeklindedir.

Öğretmenlerin yaşları incelendiği zaman araştırmanın, % 18,9 'unu (20) 20-29 yaşları arasındaki öğretmenler, % 37,7'sini (40) 30-39 yaşları arasındaki öğretmenler, % 25,5 'ini (27) 40-49 yaşları arasındaki öğretmenler, %17,9'unu (19) ise 50 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler oluşturmaktadır.

Eğitim durumlarına bakıldığı zaman ise araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 4,7'si (5) ön lisans, % 79,84 'ü (84) lisans ve %16' sini (17) ise lisansüstü eğitime sahiptir.

Öğretmenlerin kıdem durumu incelendiğinde ise, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler örneklemin % 20,8'sini (22), 6-10 yıl arası %18,9'unu (20), 11-15 yıl arası ise %12,3'ünü (13), 16-20 yıl arası %17,9'unu (19), 20- 25 yıl arası %13,2'sini (14) ve 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise araştırmanın % 17'sini (18) oluşturmaktadır.

Son olarak ise öğretmenlerin kaç yıldır şimdiki görev yerinde bulunduğu bakacak olursak kalımcıların; % 37,7'si (40) 1-5 yıldır, %18,9'u (20) 6-10 yıldır, %14,2'si (15) 11-15 yıldır, %10,4'ü (11) 16-20 yıldır, %9,4'ü (10) 20-25 yıldır şimdiki görev yerinde bulunmaktadır. Öğretmenlerin % 9,4'ü (10) ise 25 yılı aşkın süredir şimdiki görev yerinde hizmet vermektedir.

Tablo 1: “One-Sample Kolmogorov-Smirnov” Test (Örgüte Bağlılık Ölçeği)

	Duygusal Bağlılık	Devam Bağlılığı	Normatif Bağlılık	BAĞLILIK TOPLAM
n	106	106	106	106
Ortalama	2,484	2,159	2,243	2,268
SS	,53429	,508	,570	,399
Keskinlik	,181	,093	,088	,086
Pozitif	,158	,070	,083	,045
Negatif	-,181	-,093	-,088	-,086
Z Değeri	1,861	,961	,911	,882
P Değeri	,002	,314	,378	,419

Tablo 1'de örgütsel bağlılık ölçeğinin dağılım testi sonuçları verilmiştir. Yapılan analizin sonucuna göre; ölçek toplamı ve 2 alt boyutu (devam bağlılığı ve normatif bağlılık) normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren bu alt boyutların ikili karşılaştırılmasında “t-test” kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutunda ise ikili karşılaştırmalarda “Man Whitney U Testi” uygulanmıştır.

Yine yapılan analizin sonucuna göre normal dağılım gösteren “Örgüte Bağlılık Ölçeği” ve bu ölçeğin alt boyutu olan normatif bağlılık ve devam bağlılığı ile ilgili verilerin üçlü ve üzeri karşılaştırmalarında “ANOVA” testi uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutu ile ilgili üçlü ve üzeri karşılaştırmalarda “Kruskal-Wallis H” Testi uygulanmıştır.

Alt Problemlere Ait Bulgular

Problem Cümlesi 1 : “Öğretmenlerin örgüte bağlılıkları cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, kurumdaki çalışma süresi ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” Şeklinde ifade edilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgular (Örgüte Bağlılık)

Cinsiyet bağımsız değişkeni ile öğretmenlerin örgüte bağlılık ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacı ile normal dağılım gösteren; örgüte bağlılık ölçeği, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin verilere uygulanan “t- testi” sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutuna ait verilerin analizinde uygulanan “Man Whitney U” Testi sonuçları ise Tablo 3’ de yer almaktadır.

Tablo 2. : Öğretmenleri Cinsiyetine Göre Örgüte Bağlılık ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, p ve t Değerleri

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss.	sh.	t	p	Önem Düzeyi
Devam Bağlılığı	kadın	73	2,113	,532	,062	1,378	,171	p>0.5
	erkek	33	2,259	,439	,076			
Normatif Bağlılık	kadın	73	2,269	,575	,067	,688	,493	p>0.5
	erkek	33	2,186	,564	,098			
BAĞLILIK TOPLAM	kadın	73	2,270	,367	,042	,079	,938	p>0.5
	erkek	33	2,264	,469	,081			

Tablo 2’den anlaşılacağı gibi, örgüte bağlılık ve alt boyutlarının toplam puanları cinsiyete göre incelendiğinde; devam bağlılığı (t-1.378; p>0.5), normatif bağlılık (t-,688; p>0.5) alt boyutlarının ve örgüte bağlılık ölçeği toplamının (t-,079; p>0.5) cinsiyet bağımsız değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Tablo 3. : Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Duygusal Uyum Alt Boyutuna İlişkin, “U Testi” Sonucu (Sıra ortalaması, sıra toplamı, U ve P değerleri)

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	p	Önem Düzeyi
Duygusal Bağlılık	kadın	73	55,03	4017,50	1092,500	,438	p>0.5
	erkek	33	50,11	1653,50			

Tablo 3’ten anlaşılacağı üzere (U=1092,500; p>0.5) araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütlerine duydukları duygusal bağlılıkları cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Genel olarak Tablo 2 ve Tablo 3' e göre öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve örgütsel bağlılık alt boyutları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Yaş değişkenine göre bulgular (örgüte bağlılık)

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin örgüte bağlılık ölçeği puan ortalamaları ve bu ölçeğin alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediklerini anlamak üzere; normal dağılım gösteren “Örgüte Bağlılık Ölçeği” devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin verilere uygulanan tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 4’de “Anova” testi sonuçları ise Tablo 5’de yer almaktadır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutuna ait verilerin analizinde uygulanan “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları ise Tablo 6’ da yer almaktadır.

Tablo 4. : Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Örgüte Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Standart Hata Değerleri

	Yaş	n	$\bar{X}$	ss	sh
Devam Bağlılığı	20-29	20	2,028	,403	,090
	30-39	40	2,214	,521	,082
	40-49	27	2,285	,502	,096
	50 ve üzeri	19	2,000	,551	,126
Normatif Bağlılık	20-29	20	2,325	,514	,115
	30-39	40	2,300	,571	,090
	40-49	27	2,277	,502	,096
	50 ve üzeri	19	1,991	,681	,156
BAĞLILIK TOPLAM	20-29	20	2,219	,385	,086
	30-39	40	2,338	,334	,052
	40-49	27	2,335	,347	,066
	50 ve üzeri	19	2,078	,547	,125

Tablo 4 incelendiğinde “Örgüte Bağlılık” ölçeği alt boyutlarından devam bağlılığında en yüksek ortalamaya sahip yaş aralığı 40-49 yaş aralığıyken ($\bar{X}=2,285$), en düşük ortalamaya ait yaş aralığı 50 ve üzeri ($\bar{X}=2,000$) yaş aralığıdır. Normatif bağlılıkta ise en yüksek ortalama 20-29 yaş ($\bar{X}=2,325$) en düşük ortalama ise 50 ve üzeri ($\bar{X}=1,991$) yaş aralığındadır. Son olarak ise Örgüte Bağlılık ölçeğinin toplamına bakıldığında en yüksek ortalamaya 30-39 yaş arasındaki ($\bar{X}=2,338$) öğretmenler sahip olmasına karşın en düşük ortalama ise 50 ve üzeri ($\bar{X}=2,078$) yaşa sahip öğretmenlere aittir. Elde edilen bulgulara göre 30-39 yaş arasındaki öğretmenler diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre örgütlerine daha bağlı durumdadır. En düşük örgüte bağlılık ise 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerdedir.

Tablo 5. : Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Örgüte Bağlılık Boyutlarına İlişkin “ANOVA” Sonucu

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Sd.	Kareler Ort.	f	P	Önem Düzeyi
Devam Bağlılığı	GA	,791	5	,158	,601	,149	p>0.5
	Gİ	26,324	100	,263			
	Toplam	27,115	105				
Normatif Bağlılık	GA	1,116	5	,223	1,56	,675	p>0.5
	Gİ	33,060	100	,331	2		
	Toplam	34,176	105				
BAĞLILIK TOPLAM	GA	,516	5	,103	2,26	,634	p>0.5
	Gİ	16,263	100	,163	9		
	Toplam	16,779	105				

Tablo 5’e göre; “Örgütsel Bağlılık” ölçeği ve alt boyutları, yaş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kısaca öğretmenlerin farklı yaşlara sahip olması örgüte bağlılıklarını anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Normal Dağılım göstermeyen örgüte bağlılık alt boyutu “Duygusal Bağlılığın” yaş değişkeni ile ilişkisini ölçmek amacı ile kullanılan “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. : Öğretmenlerin Yaş Aralıklarına Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin “Kruskal-Wallis H” Testi Sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	p	Önem Düzeyi
20-29	20	49,80				
30-39	40	58,18				
40-49	27	53,26	1,901	3	,593	p>0.5
50 ve üzeri	19	47,89				
Toplam	106					

Tablo 6 incelendiğinde sıra ortalaması en yüksek olan 30-39 yaş gurubu öğretmenlerin duygusal bağlılıkları diğer yaş guruplarına oranla daha yüksektir. En düşük duygusal bağlılık ise 50 ve üzeri yaş grubuna ait öğretmenlerdedir. Yine yaş değişkenine göre incelendiğinde duygusal bağlılık ve yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu durumda öğretmen yaş guruplarının duygusal bağlılıklarını da etkilemediğini söylemek mümkündür.

2.3 Branş Değişkenine Göre Bulgular (Örgüte Bağlılık)

Öğretmenlerin branş bağımsız değişkeni ile örgüte bağlılık ölçeği ve alt boyutlarının puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak amacı ile; normal dağılım gösteren “Örgüte Bağlılık Ölçeği”, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin verilere uygulanan tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 7’de “Anova” testi sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutuna ait verilerin analizinde uygulanan “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları ise Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 7: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgüte Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Standart Hata Değerleri

	Branşlar	n	$\bar{X}$	ss	sh
Devam Bağlılığı	Spor Ve Sanat	8	2,000	,634	,224
	Meslek Dersleri	13	2,022	,625	,173
	Dil Grubu	31	2,244	,466	,083
	Fen Bilimleri	21	2,176	,4211	,091
	Sosyal Bilimler	23	2,198	,514	,107
	Cevap Yok	10	2,071	,568	,179
	Toplam	106	2,159	,508	,049
Normatif Bağlılık	Spor ve Sanat	8	2,083	,636	,224
	Meslek Dersleri	13	2,307	,676	,187
	Dil Grubu	31	2,333	,494	,088
	Fen Bilimleri	21	2,174	,463	,101
	Sosyal Bilimler	23	2,297	,685	,142
	Cevap Yok	10	2,033	,554	,175
	Toplam	106	2,243	,570	,055
BAĞLILIK TOPLAM	Spor Ve Sanat	8	2,215	,450	,159
	Meslek Dersleri	13	2,247	,481	,133
	Dil Grubu	31	2,369	,291	,052
	Fen Bilimleri	21	2,216	,393	,085
	Sosyal Bilimler	23	2,258	,424	,088
	Cevap Yok	10	2,161	,522	,165
	Toplam	106	2,268	,399	,038

Tablo 7 incelendiğinde “Örgüte Bağlılık” ölçeği alt boyutlarından devam bağlılığında en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler dil grubu öğretmenleri iken ($\bar{X}=2,2442$), en düşük ortalama meslek dersleri öğretmenlerine ($\bar{X}=2,000$) aittir. Normatif bağlılıkta ise en yüksek ortalama dil grubu öğretmenleri iken ($\bar{X}=2,333$) en düşük ortalama ise branşını belirtmeyen ($\bar{X}=2,0333$) öğretmenleridir. Son olarak ise Örgüte Bağlılık ölçeğinin toplamına bakıldığında en yüksek ortalama yine dil grubu öğretmenlerinin ($\bar{X}=2,369$) olduğu saptanmıştır. En düşük ortalama ise branşını belirtmeyen öğretmenlere ($\bar{X}=2,161$) aittir.

Elde edilen bulgulara göre dil gurubu öğretmenlerinin diğer branşlara sahip öğretmenlere göre daha fazla örgütlerine bağlı olduğu söylenebilir. En düşük örgüte bağlılık ise branşı ile ilgili soruyu yanıtlamayan öğretmenleridir.

Tablo 8. : Öğretmenlerin Branşlarına Göre Örgüte Bağlılık Boyutlarına İlişkin “ANOVA” Sonucu

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	f	P	Önem Düzeyi
Devam Bağlılığı	GA	7,506	21	,357	1,531	,089	p>0.5
	Gİ	19,609	84	,233			
	Toplam	27,115	105				
Normatif Bağlılık	GA	9,284	21	,442	1,492	,103	p>0.5
	Gİ	24,893	84	,296			
	Toplam	34,176	105				
Bağlılık Toplam	GA	4,868	21	,232	1,635	,060	p>0.5
	Gİ	11,910	84	,142			
	Toplam	16,779	105				

Tablo 8’den de anlaşılacağı gibi “Örgütsel Bağlılık” ölçeği ve alt boyutları, branş değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık rastlanmamıştır. Kısaca öğretmenlerin farklı branşlarda olması örgüte bağlılıklarını anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Normal dağılım göstermeyen ve örgüte bağlılık ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılığın branş değişkeni ile ilişkisini ölçmek amacı ile kullanılan “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. : Öğretmenlerin Branşlarına Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin “Kruskal-Wallis H” Testi Sonuçları

	Branş	n	Sıra Ortalaması	Ki-Kare	sd	p	Önem Düzeyi
Duygusal Bağlılık	Spor ve Sanat	8	66,75	6,896	5	,228	p>0.5
	Meslek Dersleri	13	58,38				
	Dil Grubu	31	60,05				
	Fen Bilimleri	21	45,19				
	Sosyal Bilimler	23	44,57				
	Cevap Yok	10	54,25				
	Toplam	106					

Tablo 9’dan da görüleceği gibi öğretmenlerin farklı branşlara sahip olması duygusal bağlılıklarına etkide bulunmamıştır. Kısaca duygusal bağlılık alt boyutu ile branş bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Örgütlerine en bağlı branş grubu spor ve sanat olurken (diğer branşlara oranla), en düşük duygusal bağlılık sosyal bilimler grubu öğretmenlerine aittir.

Eğitim Durumu Değişkenine Göre Bulgular (Örgüte Bağlılık)

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkeni ile örgüte bağlılık puan ortalamalarının arasında anlamlı farkın bir olup olmadığını anlamak amacı ile normal dağılım gösteren “örgüte bağlılık” ölçeği ile devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ait verilere uygulanan tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo

10'da ve "ANOVA" sonuçları ise Tablo 11'de yer almaktadır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutuna ait verilerin analizinde ise "Kruskal-Wallis H Testi" uygulanmıştır. H testine ait veriler ise Tablo 12'de yer almaktadır.

Tablo 10. : Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgüte Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Standart Hata Değerleri

Alt Boyutlar	Eğt. Durumu	n	$\bar{X}$	ss	sh.
Devam Bağlılığı	Ön Lisans	5	2,171	,566	,253
	Lisans	84	2,136	,492	,053
	Lisans Üstü	17	2,268	,582	,141
	Toplam	106	2,159	,508	,049
Normatif Bağlılık	Ön Lisans	5	2,266	,494	,221
	Lisans	84	2,210	,515	,056
	Lisans Üstü	17	2,402	,814	,197
	Toplam	106	2,243	,570	,055
Bağlılık Toplam	Ön Lisans	5	2,277	,337	,151
	Lisans	84	2,252	,392	,042
	Lisans Üstü	17	2,346	,462	,112
	Toplam	106	2,268	,399	,038

Tablo 10 incelendiğinde örgüte bağlılık alt boyutlarından devam bağlılığına ilişkin en yüksek ortalamaya lisansüstü eğitim alan ($\bar{X}=2,268$) öğretmenler sahipken en düşük ortalamaya ise lisans seviyesinde eğitim alan ($\bar{X}=2,136$) öğretmenler sahip olmuştur. Normatif bağlılık alt boyutuna ait en yüksek ortalama yine lisansüstü eğitim gören öğretmenlerindir ($\bar{X}=2,402$), en düşük ortalama ise lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerindir ($\bar{X}=2,210$).

Elde edilen bulgular incelendiğinde; bağlılık ölçeği toplam puanları göz önünde bulundurulduğunda en yüksek ortalamaya sahip öğretmenler lisansüstü eğitim alan öğretmenlerdir ($\bar{X}=2,346$). En düşük ortalama ise lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlere ($\bar{X}=2,252$) aittir. Bu da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin örgüte bağlılığının diğer eğitim düzeylerindeki öğretmenlere göre daha fazla olduğu göstermektedir. Farklı eğitim düzeyleri arasında en düşük örgüte bağlılık ise lisans derecesinde eğitim gören öğretmenlerde olduğu gözlenmiştir.

Farklı eğitim düzeylerinin öğretmenlerin örgüte bağlılığına anlamlı şekilde etki edip etmediğini saptamak amacı ile örgüte bağlılık ölçeği ile alt boyutlarına "ANOVA" (Tek Yönlü Varyans Analizi) uygulanmıştır. Analiz sonucu Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11. : Öğretmenlerin Farklı Eğitim Düzeylerine Göre Örgüte Bağlılık Boyutlarına İlişkin "ANOVA" Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Önem Düzeyi
Devam Bağlılığı	GA	,250	2	,125	,480	,620
	Gİ	26,865	103	,261		
	Toplam	27,115	105			p>0,5
Normatif Bağlılık	GA	,522	2	,261	,799	,453
	Gİ	33,654	103	,327		
	Toplam	34,176	105			p>0,5
Bağlılık toplam	GA	,125	2	,062	,386	,681
	Gİ	16,654	103	,162		
	Toplam	16,779	105			p>0.5

Tablo 11’den de anlaşılabacağı gibi “Örgütsel Bağlılık” ölçeği ve alt boyutları, farklı eğitim durumlarına göre incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kısaca öğretmenlerin farklı eğitim düzeylerine sahip olmasının örgüte bağlılıklarını anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutu ile öğretmenlerin farklı eğitim düzeyleri değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile non-parametrik testlerden “Kruskal-Wallis H” testi uygulanmıştır (Tablo 12).

Tablo 12. : Öğretmenlerin Branşlarına Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin “Kruskal-Wallis H” Testi Sonuçları

	Son Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	Sd.	p	Önem Düzeyi
Duygusal Bağlılık	Ön Lisans	5	57,40	,218	2	,897	p>0,5
	Lisans	84	53,80				
	Lisans Üstü	17	50,88				
	Toplam	106					

Tablo 12’den anlaşılabacağı üzere farklı eğitim düzeyleri arasında en yüksek sıra ortalamasına ön lisans eğitim düzeyindeki öğretmenlerin sahip olduğunu, en düşük ortalamanın ise lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu saptanmıştır. Ayrıca farklı eğitim düzeyleri ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu durum öğretmenlerin duygusal bağlılıklarının yine öğretmenlerin farklı eğitim düzeyinde olmasından etkilenmediği yani bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre bulgular (örgüte bağlılık)

Öğretmenlerin görev yerlerindeki çalışma süresi bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin örgüte bağlılık puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını test etmek amacı ile; normal dağılım gösteren örgüte bağlılık ölçeği ile normatif ve devam bağlılığı alt boyutlarına ait verilere uygulanan tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 13’de “ANOVA” testi sonucu ise 14’de yer almaktadır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutuna uygulanan “Kruskal-Wallis H” testi sonucu ise Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 13. : Öğretmenlerin Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Örgüte Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Standart Hata Değerleri

	Çal. Süresi	n	$\bar{X}$	ss.	sd.
Devam Bağlılığı	1-5	40	2,107	,464	,073
	6-10	20	2,314	,641	,143
	11-15	15	2,104	,456	,117
	16-20	11	2,259	,269	,081
	20-25	10	1,971	,470	,148
	25 ve üzeri	10	2,214	,677	,214
	Toplam	106	2,159	,508	,049
Normatif Bağlılık	1-5	40	2,312	,636	,100
	6-10	20	2,366	,441	,098
	11-15	15	2,188	,515	,133
	16-20	11	2,000	,465	,140
	20-25	10	2,200	,665	,210
	25 ve üzeri	10	2,116	,618	,195
	Toplam	106	2,243	,570	,055
Bağlılık Toplam	1-5	40	2,231	,430	,068
	6-10	20	2,450	,286	,064
	11-15	15	2,259	,372	,096
	16-20	11	2,171	,266	,080
	20-25	10	2,205	,330	,104
	25 ve üzeri	10	2,238	,621	,196
	Toplam	106	2,268	,399	,038

Tablo 13 incelendiğinde devam bağlılığı alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama çalıştığı kurumda 6- 10 yıl arası görev üstlenen öğretmenlerin ($\bar{X}=2,314$), en düşük ortalama ise 20-25 yıl görev alan öğretmenlerin ($\bar{X}=1,971$) sahip olduğu görülmektedir. Normatif bağlılık alt boyutuna ilişkin en yüksek ortalama yine 6-10 yıldır çalıştığı kurumda görev alan öğretmenlere ($\bar{X}=2,366$) aitken en düşük ortalama ise 16-20 yıldır şimdiki kurumunda görev alan öğretmenlere ($\bar{X}=2,000$) aittir.

Örgüte bağlılık ölçeğinin toplamına bakacak olursak en yüksek ortalama sahip yani kurumuna en bağlı öğretmenlerin, 6-10 yıldır içinde bulunduğu kuruma hizmet eden öğretmenler ($\bar{X}=2,450$) olduğu saptanmıştır. Kuruma bağlılığı en düşük öğretmenler ise en düşük ortalama ($\bar{X}=2,171$) sahip olan 16-20 yıldır kurumuna hizmet veren öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin görev yerindeki çalışma süresi bağımsız değişkenine göre örgüte bağlılık ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin puan farklarının anlamlı bir değişim gösterip göstermediğini saptamak amacı ile uygulanan “ANONA” testi sonuçları Tablo 14’de yer almaktadır.

Tablo 14 : Öğretmenlerin Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Örgüte Bağlılık Boyutlarına İlişkin “ANOVA” Sonucu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	P	Önem Düzeyi
Devam Bağlılığı	GA Gi Toplam	1,128 25,987 27,115	5 100 105	,226 ,260	,868 ,505	p>0,5
Normatif Bağlılık	GA Gi Toplam	1,371 32,806 34,176	5 100 105	,274 ,328	,836 ,527	p>0,5
Bağlılık Toplam	GA Gi Toplam	,865 15,914 16,779	5 100 105	,173 ,159	1,087 ,372	p>0,5

Tablo 14’den anlaşıldığı gibi devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutları ve örgüte bağlılık ölçeğinin puan ortalamaları ile öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Bu da demektir ki öğretmenlerin örgüte bağlılıkları görev aldıkları kurumdaki çalışma süresinden bağımsızdır.

Normal dağılım göstermeye duygusal bağlılık alt boyutuna ait verilerin analizinde ise “Kruskal Wallis- H” testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. : Öğretmenlerin Kurumdaki Çalışma Süresine Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin “Kruskal-Wallis H” Testi Sonuçları

Kurumdaki Çal. Süresi	n	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd	p	Önem Düzeyi
1-5	40	46,23				
6-10	20	68,63				
11-15	15	56,20				
16-20	11	41,00	9,950	5	,077	p>0,5
20-25	10	61,35				
25 ve üzeri	10	54,20				
Toplam	106					

Tablo 15 incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasına 6-10 yıldır şimdiki kurumuna hizmet veren öğretmenler olurken en düşük sıra ortalamasına 16-20 yıldır kurumuna hizmet veren öğretmenlerin sahip olduğunu görmekteyiz. Fakat öğretmenlerin kurumdaki çalışma süresi ile duygusal bağlılıkları

arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Kısaca öğretmenlerin duygusal bağlılıkları kurumdaki çalışma süresi değişkeninden bağımsızdır.

2.6 Kıdem Durumu Değişkenine Göre Bulgular (Örgüte Bağlılık)

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin örgüte bağlılık ölçeği puan ortalamaları ve bu ölçeğin alt boyutlarının kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini test etmek maksadı ile; normal dağılım gösteren örgüte bağlılık ölçeği, devam ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin verilere uygulanan tanımlayıcı istatistik sonuçları Tablo 16’da “Anova” testi sonuçları Tablo 17’de yer almaktadır. Normal dağılım göstermeyen duygusal bağlılık alt boyutuna ait verilerin analizinde uygulanan “Kruskal-Wallis H” testi sonuçları ise Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 16. : Öğretmenlerin Kıdem Durumlarına Göre Örgüte Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları, Standart Sapmaları, Standart Hata Değerleri

Alt Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	ss.	sh.
Devam Bağlılığı	1-5	22	2,000	,404	,086
	6-10	20	2,192	,539	,120
	11-15	13	2,428	,562	,155
	16-20	19	2,157	,458	,105
	20-25	14	2,255	,452	,120
	25 ve üzeri	18	2,047	,596	,140
	Toplam	106	2,159	,508	,049
Normatif Bağlılık	1-5	22	2,295	,710	,151
	6-10	20	2,491	,427	,095
	11-15	13	2,038	,414	,115
	16-20	19	2,245	,485	,111
	20-25	14	2,214	,512	,136
	25 ve üzeri	18	2,074	,686	,161
	Toplam	106	2,243	,570	,055
Bağlılık Toplam	1-5	22	2,171	,427	,091
	6-10	20	2,377	,312	,069
	11-15	13	2,346	,361	,100
	16-20	19	2,298	,322	,074
	20-25	14	2,301	,323	,086
	25 ve üzeri	18	2,154	,568	,134
	Toplam	106	2,268	,399	,038

Tablo 16’e bakacak olursak devam bağlılığı alt boyutunda en yüksek ortalama 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ($\bar{X}=2,428$) sahipken en düşük ortalama 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerdedir ($\bar{X}=2,000$). Normatif bağlılık alt boyutuna bakacak olursak en yüksek ortalama 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=2,491$) aittir. Yine normatif bağlılıktaki en düşük ortalama ise 25 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=2,074$) ait olduğu anlaşılmaktadır.

Örgüte bağlılık ölçeğinin toplamına bakacak olursak en yüksek ortalama 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlere ($\bar{X}=2,491$) en düşük ortalama ise 25 yıl ve üzeri kıdemi bulunan öğretmenler ($\bar{X}=2,154$) sahiptir. Bu da göstermektedir ki; 6-10 yıllık kıdemi bulunan öğretmenlerin örgüte bağlılıkları diğer kıdem durumlarına sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. 1-5 yıllık kıdemi bulunan öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının ise diğer öğretmenlere göre düşük olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin kıdem durumları ile örgüte bağlılık ölçeği ve normal dağılım gösteren normatif ve devam bağlılığı alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını saptamak amacı ile uygulanan “ANOVA” testi sonuçları Tablo 17’de bulunmaktadır.

Tablo 17. : Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Örgüte Bağlılık Boyutlarına İlişkin “ANOVA” Sonucu

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Önem Düzeyi
Devam Bağlılığı	GA 1,876 Gİ 25,239 Toplam 27,115	5 100 105	,375 ,252	1,48 7	,201	p>0,5
Normatif Bağlılık	GA 2,366 Gİ 31,810 Toplam 34,176	5 100 105	,473 ,318	1,48 8	,201	p>0,5
Bağlılık Toplam	GA ,790 Gİ 15,989 Toplam 16,779	5 100 105	,158 ,160	,988	,429	p>0,5

Tablo 17’den anlaşıldığı gibi devam bağlılığı, normatif bağlılık alt boyutları ve örgüte bağlılık ölçeğinin puan ortalamaları ile öğretmenlerin kıdem durumu bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Kısaca, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının görev aldıkları kurumdaki çalışma süresinden bağımsız olduğu söylenebilir.

Normal dağılım göstermeyen “Örgüte bağlılık” ölçeğinin alt boyutu olan duygusal bağlılık ile ilgili verilerle kıdem bağımsız değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını saptamak için uygulanan “Kruskal-wallis H” testi sonuçları ise Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. : Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Duygusal Bağlılık Alt Boyutlarına İlişkin “Kruskal-Wallis H” Testi Sonuçları

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Ki Kare	sd.	p	Önem Düzeyi
1-5	22	44,27				
6-10	20	55,68				
11-15	13	58,96				
16-20	19	58,71				
20-25	14	52,18	3,156	5	,676	p>0,5
25 ve üzeri	18	53,94				
Toplam	106					

Tablo 18 incelendiğinde en yüksek sıra ortalamasına 11-15 yıllık kıdemi bulunduğunu ifade eden öğretmenler sahipken, en düşük sıra ortalamasına 1-5 yıllık kıdemi bulunan öğretmenlerin sahip olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin kıdem durumuna göre bakıldığında, duygusal bağlılıkları arasında anlamlı farklılaşma saptanamamıştır. Kısaca öğretmenlerin duygusal bağlılıkları kıdem durumları değişkeninden etkilenmemektedir.

Problem Cümlesi 2: “Öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin bulgular

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık algılarının düzeyinin belirlenmesi amacı ile “Örgüte Bağlılık Ölçeği” ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Kullanılan değerlendirme ölçeğin 1’den 3’e kadar olmasından dolayı, 3 eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan ortalamaları

belirlenmiştir. Yorumlama yapılırken 1,00–1,66 aralığı “katılmıyorum”, 1,67–2,33 aralığı “kararsızım” ve 2,34–3,00 aralığı ise “katılıyorum” olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Tablo 37. : Örgüte Bağlılık Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Örgüte Bağlılık Boyutları	n	$\bar{X}$	ss	Katılım Düzeyi
Duygusal Bağlılık	106	2,484	,534	Katılıyorum
Devam Bağlılığı	106	2,159	,508	Kararsızım
Normatif Bağlılık	106	2,243	,570	Kararsızım
Bağlılık Toplam	106	2,268	,399	Kararsızım

Tablo 37’den görüleceği üzere, araştırmaya katılan öğretmenler duygusal bağlılık boyutu konusunda katılım (yüksek düzey) yönünde eğilim sergilemektedir. Öğretmenler, örgüte bağlılık toplamı, devam ve normatif bağlılık boyutları konusunda ise kararsız (orta düzey)) kalmışlardır. Bu da göstermektedir ki; araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, devam bağlılıkları, normatif bağlılıkları ve genel örgüte bağlılıkları yeterli düzeydedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Liselerdeki okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgüte bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek amacı ile gerçekleştirilen bu çalışma kapsamın da, çeşitli branşlara sahip 73 kadın, 33 erkek öğretmenle çalışılmıştır. Katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu” ve ““Örgüte Bağlılık Ölçeği” uygulanmıştır.

Çalışmada, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının cinsiyet bağımsız değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin örgüte bağlılık alt boyutlarına (duygusal bağlılık, normatif bağlılık, devam bağlılığı) dair görüşleri de cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Benzer Şekilde Kartal’ın (2005) ve Boylu vd. (2007) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının ve bahsi geçen bağlılık düzeyleri hakkındaki görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Karataş ve Güleş’e (2010) aynı zamanda Bozkurt ve Yurt’a göre de (2013) öğretmenlerin örgüte bağlılıkları cinsiyetten bağımsızdır. Kurşunoğlu vd.’nin (2010) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin duygusal ve devam bağlılıklarının cinsiyete göre farklılaşmadığını saptarlarken Farklı olarak öğretmenlerin normatif bağlılıklarının anlamlı farklılaşma gösterdiğini saptamışlardır. Bu farklılaşmanın ise erkeklerin lehine olduğunu aktarılmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin örgüte bağlılık ve alt boyutlarına dair görüşleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Boylu vd.’nin (2007) yaptıkları çalışmanın bulguları bu sonucu destekleyici niteliğinde, yaş ve örgüte bağlılık arasında anlamlı ilişki olmadığı yönündedir. Karataş ve Güleş’in çalışmasına göre de (2010) öğretmenlerin örgüte bağlılığı yaş değişkeninden etkilenmemektedir. Bu sonuçtan farklı olarak, Kurşunoğlu vd.’nin (2010) yaptıkları analizler sonucunda, öğretmenlerin devam ve normatif bağlılıklarının yaş değişkeninden etkilenmediğini fakat duygusal bağlılıklarının yaş değişkeninden etkilendiğini saptamışlardır. Bu farklılık ise, 46 yaş ve üzeri öğretmenlerle 35 yaş ve altı öğretmenlerden kaynaklandığı ve 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin lehine bir fark olduğunu belirtmiştir. Bozkurt ve Yurt’un yaptıkları çalışmaya göre ise (2013), yaş açısından değerlendirildiğinde, duygusal bağlılık ve normatif bağlılık farklılık göstermezken, devam bağlılığı boyutunda anlamlı fark oluşmuştur. Bu farkın ise, 25 yaşın altında ve

25-31 yaş aralığında olan öğretmenlerin, 32 ve üstü yaşa sahip öğretmenlere oranla daha fazla eğilim göstermesinden kaynaklı olduğunu saptamışlardır.

Örnekleme oluşturan öğretmen görüşlerini branş değişkenine göre incelediğimizde, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının branş değişkeninin göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı söylenebilir. Benzer Şekilde Kartal'ın (2005) yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgüte bağlılıkları, sahip oldukları branşa göre anlamlı bir değişim göstermemektedir. Yine Benzer şekilde Çoban ve Demirtaş (2011) öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının branş değişkeninden etkilenmediğini saptamışlardır. Karataş ve Güleş (2010) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin örgüte bağlılıkları branş değişkenine göre değişim göstermektedir. Kurşunoğlu vd.'nin (2010) yaptığı çalışmada da örgüte bağlılık ile branş değişkeni arasında anlamlı ilişki saptanmıştır.

Çalışmanın bulgusuna göre, öğretmenlerin örgüte bağlılıkları eğitim durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Benzer şekilde Bozkurt ve Yurt (2013) yaptıkları çalışmada örgüte bağlılığın eğitim durumundan bağımsız olduğunu saptamışlardır. Yörük ve Sağban'ın (2012) yaptığı çalışmada da iki değişken arasında ilişki bulunmamıştır. Farklı olarak ise, Çöl ve Gül (2005) öğretmenlerin normatif bağlılığının ve duygusal bağlılığının eğitim durumu değişkeninden etkilendiğini fakat devam bağlılığının anlamlı şekilde etkilenmediğini saptamışlardır. Bu farklılaşmanın yönü ise negatiftir. Kısaca, öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça normatif ve duygusal bağlılıkları azalmaktadır şeklinde yorumlanmıştır. Yine anlamlı farklılaşmaların bulunduğu bir diğer çalışma ise Boylu vd. (2007) tarafından yapılmıştır. Farklılaşmanın sebebi ise devam ve duygusal bağlılığın negatif bir ilişki göstermiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin örgüte bağlılık ortalamaları ve alt boyutlara dair ortalamaları kurumdaki çalışma süresinden bağımsız olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Çöl ve Gül (2005) yaptıkları çalışmada örgüte bağlılık ile kurumdaki görev süresi değişkeni arasında anlamlı ilişki bulunmamışlardır. Farklı olarak, Bozkurt ve Yurt (2013) yaptıkları çalışmada duygusal ve devam bağlılığının hizmet süresi değişkeninden bağımsız olduğunu fakat normatif bağlılığın hizmet süresi değişkeninden anlamlı şekilde etkilendiğini saptamışlardır. Bu farklılaşmanın sebebi ise, 6-11 yıl arası kurumda çalışanların normatif bağlılığının yeni işe başlayanlardan daha fazla olduğundan kaynaklandığı belirtilmiştir. Son olarak ise Kurşunoğlu vd.'nin (2010) yaptıkları analizler sonucunda öğretmen görüşleri kurumdaki hizmet süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptamışlardır. Çalışmaya göre öğretmen görüşleri tüm alt boyutlarda farklılık göstermektedir. Bu farklılık ise, bulunduğu okulda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin daha fazla örgüte bağlılığa sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin örgüte bağlılık düzeyleri kıdem bağımsız değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu sonuca benzer şekilde, Kurşunoğlu vd.'nin (2010) yaptıkları çalışmada örgüte bağlılık ile kıdem arasında anlamlı bir ilişki saptamamışlardır. Karataş ve Güleş'in çalışmasına göre (2010) yine örgüte bağlılık ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Farklı olarak ise, Çoban ve Demirtaş'ın (2011) çalışmasında da örgüte bağlılık kıdem bağımsız değişkeninden etkilenmektedir. Bunu sebebi ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem durumlarına sahip öğretmenlerden daha fazla örgütlerine bağlılık duyması olarak belirtilmiştir. Yine bulunan sonuçtan farklı olarak, Kartal (2005) yaptığı çalışmada 21 yılı aşkın kıdeme sahip öğretmenlerin diğer kıdem durumlarına sahip öğretmenlere oranla anlamlı şekilde daha fazla örgütlerine bağlılık duyduklarını saptamıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler duygusal bağlılık boyutu konusunda katılım yönünde eğilim sergilemektedir. Örgüte bağlılık geneli, devam ve normatif bağlılık boyutları konusunda ise kararsız (orta düzey) kalmışlardır. Bu da göstermektedirki, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüte bağlılıkları kabul edilebilir düzeydedir. Üç farklı bağlılık düzeyi karşılaştırıldığında duygusal bağlılık boyutu en yüksek puana sahiptir. Sırası ile duygusal bağlılık boyutunu normatif bağlılık boyutu ve devam bağlılığı boyutu takip etmektedir. Saptanan bu sıra literatüründe desteklediği bir sıradır. Benzer şekilde, Boylu vd. (2007) ve Kurşunoğlu vd. (2010) yaptıkları çalışmalarda saptadıkları düzey sıralaması bu sonucu destekler niteliktedir. Bozkurt ve Yurt (2013) yaptıkları çalışmada aynı sıralamayı saptarken, öğretmenler duygusal ve normatif bağlılık boyutuna katılım yönünde eğilim sergilediğini fakat, devam bağlılığı boyutunda kararsız kaldıklarını saptamışlardır. Karataş ve

Güleş’de (2010) öğretmenlerin örgüte bağlılıklarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin yüksek düzeyde bağlılık sergilediklerini saptamışlardır.

Bu çalışma da, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak, KKTC’den 3 bölgeye ulaşılmıştır. Daha sağlıklı genelleme yapabilmek adına örneklem genişletilerek, tüm bölgelere ulaşılması konuya daha faydalı olabilir.

Bu çalışmanın farklı düzeydeki (ortaokul, ilkokul, yüksek öğretim vb.) okullarda tekrarlanarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde özel okullara da ulaşarak özel ve devlet okulu karşılaştırılması da yapılabilir.

Öğretmenlerin örgüte bağlılıkları farklı demografik özelliklerle incelenebilir. Çalışmanın bir diğer sonucuna göre, öğretmenlerin örgüte bağlılık konusundaki eğilimlerinin “karasızım” düzeyinde saptanmıştır (orta düzey). Bu sonuca dayanarak, öğretmenlerin örgüte bağlılıklarının artırılmasını adına araştırmalar yapılması ve çözümler üretilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Z. B. (1998). Kurum Kültürü Ve Örgütsel İletişim. İstanbul: İletişim Yayınları
- Allen, N.J. ve Meyer, J. P. (1991). A Three-component Conceptualization Of Organizational Commitment. *Human Resources Management Review*
- Allen, N.J. ve Meyer, J. P. (1990). The Measurement And Antecedents Of Affective, Continuance And Normative Commitment To The Organization. *Journal Of Occupational Psychology*, (63), 1-18.
- Allen, N.J. ve Meyer, J.P (1990), Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers Commitment and Role Orientation”, *Academy of Management Journal*, 33(4), 847-858.
- Balay, R. (2000). Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balay, R.(2000), Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara).
- Balay, R. (2000), Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler, Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Baltacı, F., Güçlü, C., ve Çeliker, N. (2014). Liderlik davranışının örgütsel adalet algısı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkileri: konaklama işletmelerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(3).
- Barnard, C. (1994). The Functions of Executive. Cambridge:Harvard University Press.(baskıdan çeviri). Ankara: Nobel.
- Bayram, L. (2006), Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, (59), 125-139.
- Becker, H.S. (1960), Notes On The Concept Of Commitment, *American Journal Of Sociolog*, (66), 32-40.
- Bolman, L.G. ve Terrence, E.D. (2013).Organizasyonları Yeniden Yapılandırma.(çeviri: Alpay, A. ve Tanrıöğen, A.).Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Boylu, Y., Pelit, E., ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Finans Politik Ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 44(511), 55-7
- Bozkurt, Ö. ve Yurt, İ. (2013). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(22).
- Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki, *Educational Administration: Theory and Practice*, 15(57),5-3
- Bülbül, M. (2007). Örgütsel Bağlılık Ve Kamu Kuruluşlarına Yönelik Araştırma. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.(yayınlanmamış)
- Can, H. (1997): Organizasyon ve Yönetim, Basım, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Ceylan, A. (1998). Örgütsel Davranışın Bireysel Boyutu, Gebze: Gyte Yayın Sayı 2
- Clifford, M. (1989). An Analysis of the Relationship Between Attitudinal Commitment and Behavioral Commitment, *The Sociological Quarterly*, 30(1), 144-151

- Çekmecelioglu, H. (2005). Örgüt İkliminin İş Tatmini Ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1), 79-97
- Çelik, V. (1998). Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. Eğitim Yönetimi, 4(16), 423-442..
- Çelik, V. (2000). Okul kültürü ve yönetim. Ankara: Pegem A Yayıncılık,.
- Çoban, D., ve Demirtaş, H. (2011). Okulların Akademik İyimserlik Düzeyi İle Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(3), 317-348.
- Çöl, G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi. 6(2),4-11
- Çöl, G. ve Ardic, K. (2008). Sosyal Yapısal Özelliklerin Örgüte Bağlılık Üzerine Etkileri. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 22(2).
- Çöl, G., ve Gül, H. (2005). Kişisel Özelliklerin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri Ve Kamu Üniversitelerinde Bir Uygulama. Atatürk Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi, 19(1).
- Doğan, S. ve Kılıç, A. (2007). Örgütsel Bağlılığın Sağlanmasında Personel Güçlendirmenin Yeri Ve Önemi. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 29(29)..
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(2), 61-85.
- Gül, H. (2002). Örgütsel Bağlılık Yaklaşımlarının Mukayesesi Ve Değerlendirmesi. Ege Akademik Bakış Dergisi, 2(1), 37-56.
- Gürkan, G. Ç. (2006). Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi Ve Trakya Üniversitesi'nde örgüt iklimi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (yayınlanmamış)
- Huselid, N. (1991), Organizational Commitment, Job Involvement, and Turnover: A Substantive and Methodological Analysis, Journal of Applied Psychology, 76(3), 380- 391.
- İnce, M. ve Gül, H. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma. Örgütsel Bağlılık, Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 3/2, 74-89
- Kartal, S. (2005). İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşmeleri Ankara İli Örneği. Ege Eğitim Dergisi, 6(2).
- Katz, D. ve Kahn, R.L. (1977). Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi. (Çev: H. Can, Y. Bayar) Ankara: Todaie
- Kıymık, H. ve Çiçek, U. (2016). Süleyman Demirel Üniversitesi'ne Bağlı Meslek Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Ölçülmesine Yönelik Bir Araştırma. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(13), 337-353.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim Ve Örgüt Sağlığının Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(1), 117-139.
- Kurşunoğlu, A. ve Tanrıöğen, E. B. A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 101-115.
- Luthan, F. (1998). Organizational Behavior, New York :Irwin McGraw-Hill Comp.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., ve Topolnysky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. Journal of Vocational Behavior, 61, 20-52.
- Mowday, R., Steers, R. ve Porter, L. (1979), The Measurement Of Organizational Commitment, Journal of Vocational Behavior, (14). 224-247
- Naktiyok, A. ve Polat, F. (2016). Çalışanların Psikolojik Taciz Algısının Örgütsel Bağlılıkla İlişkisi. Ataturk University Journal of Economics & Administrative Sciences, 30(1).
- Naktiyok, A. ve Yekeler, K. (2016). Dönüştürücü Liderliğin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisinde Etkileşimci Liderlik Davranışlarının Rolü: Bir Kamu Kurumu Örneği. Amme İdaresi Dergisi, 49(2).
- Nartgün, Ş. S. ve Menep, İ. (2010). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7(1), 287-316.
- Nayir, F. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi. İlköğretim Online, 12(1).

- O'Reilly, C. ve Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effect of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior, *Journal of applied psychology* 71(3). 492-499.
- Örücü, E. ve Kışlalıoğlu, R. (2014). Örgütsel Bağlılık Üzerine Bir Alan Çalışması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(22), 45-65.
- Özsoy, S. A. (2004). Bir Yükseköğretim Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi, *İş Güç - Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2)
- Özmen, Ö. T., Arbak, Y. ve Saatçioğlu, Ö. (1997). Örgütsel Bağlılığın Neden ve Sonuçlarına İlişkin Bir Model Analizi. *Verimlilik Kongresi*, 490-505. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları, 490-503
- Özyer, K. ve Alici, İ. (2015). Duygusal Zekâ ile Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi Üzerine Ampirik Bir Araştırma. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 69-85.
- Randall, D. M. (1987). Commitment and the organization: The Organization Man Revisited. *Academy of management Review*, 12(3), 460-471.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). Örgütsel Psikoloji, Bursa : Ezgi Kitabevi.
- Sağlam A.G. (2003). Yöneticiye Duyulan Güven Örgütsel Bağlılığı Artırır mı? *Gazi Üniversitesi Ticaret Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-36
- Salancik, G. R. (1977). Commitment and The Control of Organization Behavior and Belief, *New Directions in Organization Behavior*. Chicago, Illionis.St. Clair Press
- Schwenk, C.R. (1986), Information, Cognitive Biases and Commitment to A Course of Action, *Academy of Management Review*, 11(2), 298-310.
- Topaloğlu, M. ve Sökmen A. (2001), Örgütsel Bağlılık ile İşgören Performansı İlişkisi: Ankara'da Faaliyet Gösteren Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama, *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, (12). 34-43
- Toprakçı, E. (2002). Sınıf Örgütünün Yönetimi (Birinci Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Uğurlu, C. T. Ve Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Review*, 7 (3), 418-428.
- Yalçın, A. ve İplik F.N. (2005), Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1). 395-412.
- Yalçın, İ. ve Tekin, D. (2016). Çalışma Yaşamında Mobbingin (Psikolojik Şiddet) Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Niğde İlinde Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-9.
- Yenihan, B. (2014). Örgütsel Bağlılık Ve İş Tatmini Arasındaki İlişki. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 170-178.
- Yetim, Z. (2016). İlköğretim Kurumlarında Dağıtımçı Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki (Seydikemer Örneği). *Journal of International Social Research*, 9(43).
- Yörük, S. ve Sağban, Ş. (2012). Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 7(3). 2795-2813.
- Zeren, H. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Bu Okullarda Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki. *Harran Üniversitesi Şanlıurfa Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Extended Abstract

Organizational commitment, which has been shown to be the most important factor in achieving organizational success, requires individuals to be problem-solvers instead of problem creators. For this reason, efforts are made to increase the affiliation of each individual in the organization. Organizations have to strengthen their commitment if they want to be able to get comfortable and sustain their existence (İnce and Gül, 2005).

In order for organizations to survive in a continuously changing world economy and catch up with the competition, they need to increase the work power, shorten the processes, and increase the efficiency of the products. This increases the importance of organizational commitment on businesses. Organizations that embrace the importance of organizational commitment want their commitment to be permanent in spite of changing business and environmental conditions. Changing environment and business conditions, technology, lack of job security and stress are affecting business life negatively. For this reason, managers should be adherent even if they are in trouble. It is necessary to strengthen the organizational commitment and get rid of loneliness, absenteeism, performance and success (İnce and Gül, 2005). This study aims to find out the level of teacher commitment. It is aimed to examine how some demographic variables affect teachers' organizational commitment too. This study has two particular aims, the first aim of the study is to find out the degree of teachers commitment to their organisations. Secondly, it was aimed to identify how demographic variables affect the level of teachers' commitment to their organisations. In order to collect data about teachers' loyalty to the organization, a loyalty questionnaire, which was developed by Allen and Mayer (1990) and used in Turkey by Bozkurt and Yurt, was used in this study. The questionnaire consists of 19 items and 3 sub-dimensions (emotional commitment, continuance commitment and normative commitment). A 3-point Likert type scale was used and each item is expressed as "I do not agree", "I am undecided" and "I agree". The high score from the scale expresses high organizational commitment whereas the low score represents the opposite. The population of the study is the high schools which are affiliated with the Ministry of Education and Culture in Northern Cyprus. In order to get an idea about the subject, the sample was selected by convenience sampling. It was also formed as a working group by considering the availability of reaching the data. Kurtuluş High School from Güzelyurt, Lefke Gazi High School from Lefke and Haydarpaşa Trade School from Nicosia were chosen to form the sample of the study. The questionnaires were answered by 120 high school teachers within the scope of the study. Among these questionnaires the incorrect and the missing ones were sorted out and the rest 106 questionnaire (73 female and 33 male) were analysed in the scope of the study. The research is a quantitative research which was based on the opinions of high school teachers about the subject in order to determine the level of teachers' commitment. According to the findings, it can be said that the foreign language teachers are more dependent on their organizations than the teachers with other branches. The lowest organizational commitment is the teachers who do not respond to the question about the branch. The emotional commitment of 30-39 age group teachers is higher than the other age groups. The lowest emotional commitment is 50 and over age group teachers. According to the age variable, there is no significant difference between emotional attachment and age variation. In this case, it is possible to say that the teachers did not affect the emotional attachment of the age groups. The overall result of the study indicated that there is a positive meaningful relationship between the high school teachers' perception about their commitment to the organisation. This result determines that the teachers are undecided about the commitment to their organisations. According to this result, it can be stated that teachers' commitment to their organisation is an acceptable level. In this study, 3 regions of Northern Cyprus were reached using the appropriate sampling method. In order to make better generalizations, the sample can be expanded to reach all the regions. Teachers' loyalty can be examined with different demographic characteristics too. According to another result of the study, the teachers' tendency about mobility was determined at the level of "undecided" (medium level). On the basis of this result, it can be suggested that researchers and solutions should be produced in order to increase teachers' loyalty. This study can be carried out at different levels (secondary school, primary school, higher education, etc.) in comparative studies. Similarly, private schools can be accessed and private and state school comparisons can be made for further studies.

İSTİSMAR VE İHMAL EDİLEN ÖĞRENCİLERİN İLKOKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ: KARŞILAŞTIRMALI DURUM ÇALIŞMASI¹

EVALUATION OF THE SCHOOL HEADMASTERS AND TEACHERS' VIEWS ON CHILDREN'S ABUSE AND NEGLECT: A COMPARATIVE STUDY CASE

Arş. Gör. Uzm. Cansu SOYER

Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Lefke-KKTC

cansusoyer@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada okul yönetici ve öğretmenlerinin hangi davranışlar istismar ve ihmal olarak kabul ettiği, istismar ve ihmal türlerinden hangilerinin daha sıklıkla görüldüğü, çocuk istismarı ve ihmalinin nedenleri, çocuk istismarı ve ihmali olarak karşılaşılan durumlarda okullarda uygulanan mevcut önlemlerin neler olduğu ve çocuk istismarı ve ihmali olarak değerlendirilen davranışları önleme konusundaki kişisel görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı iki devlet okulunda yapılmıştır. Araştırma da nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, iki ayrı okulda toplamda 30 olmak üzere, 5 okul yöneticisi ve 25 öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen veriler içerik yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, istismar ve ihmal edilen davranışların neler olduğu fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve ihmal olarak kategoriler altında belirtilmiş, bunlara ek olarak kültürel-siyasal ve ekonomik istismar ile eğitim ve sağlık ihmali de araştırma kapsamına alınarak, en çok görülen istismar ve ihmal türünün fiziksel ve bununla birlikte duygusal istismar ve ihmal olduğu, cinsel istismar ve ihmal ile ilgili neredeyse hiç karşılaşılmadığı, bazı nedenlere bağlı olarak ise, kültürel-dinsel istismar ve ekonomik istismarın görüldüğü bununla birlikte eğitim ve sağlık ihmalleri ile de çok nadiren karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Çocuk istismarı ve ihmali, okul müdürü, öğretmen, okul ve çocuk istismarı, eğitim yönetimi.

Abstract

In this study, the school headmasters and teachers are accept which behaviors as child abuse and neglect. In addition to this, the school headmasters and teachers' opinions which they had been accepted to this behaviours in the difficult categories as child abuse and neglect, which is more frequently of and causes of child abuse and neglect, what is the current prevention strategies about the child abuse and neglect and also what is their personal suggestion about the child abuse and neglect, were examined as a aim. This study was carried in two different government primary schools that under the T.R.N.C Ministry of Education Directorate of Primary Education Department. During the research, the semi-structured interview technique, one of the ways of qualitative research method was used and in the two different schools, 5 headmasters and 25 teachers with a total 30 people were interviewed. Results of the research were analyzed with the content analyze method. According to the findings of this case study, Child abuse and neglect, the behaviour is happening on the physical, emotional, sexual abuse and neglect under categories as specified, in addition to cultural-political and economic abuse and negligence of education and health with designated scope of the study. The most common type of abuse and neglect, physical and emotional abuse and neglect along with it is, sexual abuse and neglect did not occur with almost no, for some reason is based on the cultural-religious abuse and economic abuse as can be seen, along with education and health are also neglected, we meet very rarely has been mentioned.

Keywords: Child abuse and neglect, school headmaster, teacher, school and child abuse, administration of education.

1.GİRİŞ

Çocuğa yönelik kötü muamele veya çocuk istismarı en az insanlık tarihi kadar eski ve bir o kadar da bilinen, fakat ortaya çıkarılan olgu sayısı kadar gizli tutulanları da olan sosyal ve tıbbî bir problemdir (Ertan ve diğerleri, 2003; Polat, 2007). Çocuk istismarı ve ihmali kavramı gerek tarihsel gerekse kültürler arası bağlamda bir takım farklılıklar göstermektedir (Pala, 2011).

Turla (2002)'ya göre; “çocuk istismarının ve ihmalinin toplumdan topluma değişmesi; kültürel yapıdaki farklılıklarla, ailelerin çocuk eğitimi konusundaki bilgi ile inanışlarındaki farklılıklardan veya çocuğun anne, babası ile diğer yetişkinlerin kendine karşı gösterdiği davranışları farklı algılamasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bir çocuğa karşı yapılan davranışların çocuk istismarı ve ihmali olarak

¹ Bu makale Doç. Dr. Gökmen DAĞLI ile Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR danışmanlığında yapılan “İstismar ve ihmal edilen Öğrencilerin İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

algılanacağı büyük ölçüde o toplumda bulunan bireylerin değerleri-inançları, benimsedikleri toplumsal normlar, çocuk gelişimi ile ilgili bilgileri ve aile ilişkileri belirlemektedir” (Turla, 2002; Turla ve ark, 2005 akt; Pala, 2011:5).

Çocuk istismarı ve ihmali evrensel bir sorun olarak görülmektedir. Buna rağmen, bu sorunu ülkeler arası bağlamda karşılaştırmak kültürel unsurlar nedeniyle zordur. İstismar ve ihmal kavramı toplumdan topluma değişiklik göstermektedir. Bu nedenle, çocuk istismarının bir sorun olarak algılanılması gerçeği de toplumdan topluma değişkenlik göstermektedir (Tugay, 2008).

Çocuk İstismarı ve İhmali

Çocuk istismarı (child abuse) veya çocuğa karşı kötü muamele; sorumluluk, güven ve yetenek ile ilgili genel durumunda çocuğun sağlığına, yaşamına, gelişimine ve değerine zarar verebilen, fiziksel ve /veya emosyonel kötü davranışı, cinsel istismarı, ihmali, her türlü ticari çıkar için çocuğun kullanılmasını içeren davranışlardır (DSÖ, 1999).

Çocuk istismarı ve ihmali çeşitli toplumlarda ve kültürlerde farklı şekillerde algılanarak, tanımlanan bir olgu olmasıyla birlikte, tüm dünya da çocuğa yöneltilen kötü eylemler ile ilgili bir takım bilgi birikimi arttıkça, bu olgunun tek bir grup altında toparlanamayacağı ve olgunun alt gruplar halinde sınıflandırılarak ele alınması gereği ortaya çıkmıştır (Turla, 2002).

Çocuk İstismarı ve İhmali kavramı, çocuğa yöneltilen eylemin türüne göre, nedenleri ve de çocuk üzerindeki etkileri bakımından da farklılaşmakta, bu sebeple de çocuk istismarı 3 temel grup altında incelenmektedir;

- a) Fiziksel İstismar
- b) Duygusal İstismar
- c) Cinsel İstismar (Turla, 2002; Altınsu, 2004).

Fakat DSÖ, 1999 yılında çocuk istismarını 5 alt grup altında ele alarak incelemiştir. Bunlar;

- a) Fiziksel İstismar
- b) Duygusal İstismar
- c) Cinsel İstismar
- d) İhmali,
- e) Sömürü (Ticari ve Cinsel) (Kozcu, 1988-89).

Fakat bunlara ilaveten çeşitli kaynaklar incelendiğinde istismar kavramı kendi içerisinde “Ekonomik İstismar” ve “Kültürel-Dinsel İstismar”, aynı şekilde ihmal kavramı ise “Eğitim ve de Sağlık İhmali” gibi farklı bir takım boyutların bu başlıklar altına yerleştirildiği görülebilmektedir.

a) Fiziksel İstismar

Fiziksel İstismar, istismar türleri içerisinde en sık görülebilen ve en yaygın rastlanılan, aynı zamanda belirlenmesi en kolay istismar türüdür (Polat, 2007a; Dervişoğlu, 2012). En geniş tanımıyla fiziksel istismar ‘bir çocuğun kaza dışı yaralanması’ olarak tanımlanır (Ludwig, 2000; Vatansever, 2004). Çocuğun dövülmesi fiziksel istismarın en sık rastlanılan şeklidir. Kaza dışı ya da önlenemez bir takım davranışlar sonucunda, çocuğun fiziksel bakımdan zarar fiziksel istismar olarak açıklanmaktadır. Ayrıca, fiziksel istismar gelişmiş ülkelerde en çok bildirim yapılan istismar türüdür (Ludwig, 2000).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)’ne göre fiziksel istismar; “çocuk üzerinde sorumluluğu, gücü olan veya çocuk tarafından güvenilen bir ebeveyn veya kimsenin, makul ölçülerde kontrolü altında olan bir etkileşim veya etkileşimsizlik nedeniyle çocuğun gerçek zarara uğramasına veya potansiyel bir zarar tehdidine maruz kalmasına neden olmasıdır. Bu durum tek sefer ya da tekrarlayan şekillerde olabilir” (Tugay, 2008; 21). Çocuğun kaza dışı bir takım nedenlerle yaralanması ya da ailesi tarafından yeterince gözetilmediği bir takım kazalar bu istismar türü altında tanımlanır (Dervişoğlu, 2012).

b) Duygusal İstismar

Duygusal İstismar, istismar türleri içinde gündelik yaşam içerisinde en sık rastlanılan istismar türlerinden biridir (Polat, 2007a). Duygusal İstismar diğer türlerinden farklılığı açısından ölçülebilirliği daha zor ve genellikle türler ile birlikte de görülebilmektedir. Duygusal İstismar diğer istismar türlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Atamer, 2005).

Duygusal istismarın en anlaşılır tanımı DSÖ tarafından şu şekilde yapılmıştır; “Duygusal istismar; çocuğa gelişimsel olarak uygun destekleyici bir çevrenin sağlanmamasıdır. Buna dahil olan durumlar arasında; birincil bağlanma yani figürün sunulmaması ve buna bağlı olarak, çocuğun içinde yaşadığı toplumla uyumlu, potansiyelleri ile bütünleşen, tutarlı ve bütüncül, duygusal ve sosyal bir takım yetkinlikleri kazanamaması da yer almaktadır. Çocuğun sağlığına, fiziksel, zihinsel, manevi, ahlaksal ya da sosyal gelişimine zarar verici veya zarar verme potansiyeli yüksek eylemlerle karşı karşıya kalması da duygusal istismar kapsamında bulunmaktadır (Preventing child maltreatment, 2006).

c)Cinsel İstismar

Cinsel istismar, diğer çocuk istismarı türleri arasında saptanması ve ortaya çıkarılması en zor olanıdır. Cinsel istismar çoğunlukla gizli kalan ve gün yüzüne çıkmayan bir istismar türüdür. Bununla birlikte, cinsel istismarın kısa ve uzun dönemli etkileri oldukça önemli kabul edilir. Cinsel istismar, çocukların cinsel bir obje olarak görülerek, cinsel tatmin amacıyla kullanılmalarına denilmektedir (Dervişoğlu, 2012). Çocuğun cinsel istismarı çocuğa karşı uygulanan kötü davranış kapsamında yer alan, tek başına çocukları değil aynı zamanda toplumunu da etkileyen oldukça önemli bir olgu ve sorundur (Ulukol, 2014).

Kempe (1978) ise cinsel istismarı şu şekilde tanımlamıştır; “Bağımlı ve gelişimsel olarak olgulaşmamış çocuk ve adolesanların bilinçli olarak onay vermeye müktedir olmadıkları, bütünüyle algılayamadıkları veya ailevi rollerle ilgili sosyal tabulara ters düşen cinsel aktivitelerde taraf olmaları, cinsel istismardır” (Polat, 2007b: 93). Cinsel istismar en genel anlamıyla, yetişkin bir kişi tarafından 18 yaşından küçük çocuk ve ergen gençlerin cinsel istek ve ihtiyaçların doyumu amacıyla kullanılmasıdır (Yalçın, 2011). Ensest de cinsel istismar kapsamında yer alan bir saldırı türüdür. Cinsel istismarda ensestin tek ve kesin bir tanımını yapmak mümkün değildir. Genel bir kabule göre ensest; birbiri ile evli olanlar dışındaki aile bireyleri arasındaki her türdeki fiziksel olmayan cinsel davranışı içermektedir. Aile içinde kan bağı olan anne, baba, abi, abla, amca, dayı, teyze, hala ve dede gibi akrabaların yanı sıra, çocuk üzerinde anne baba otoritesi ve saygınlığı olan enişte, üvey ebeveynler (anne-baba) ve üvey kardeşler gibi geniş bir akraba grubu ensest tanımında taciz edenler arasında sayılmaktadır (Ulukol, 2014).

d)Ekonomik İstismar

Ekonomik istismar genel olarak çocuğun sağlıklı bir gelişimini engelleyici, haklarını ihlal edici bir takım işlerde çalıştırılmaları veya düşük ücretli olarak iş gücü bakımından çalışması ya da çalıştırılması olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde ve özellikle Türkiye Cumhuriyeti’nde çocukların çalışma nedenleri, toplumların sosyal, ekonomik ve kültürel sorunlarıyla yakından ilişkilidir. Gelir dağılımından oluşan ve giderek çoğalan adaletsizlik, yaygınlaşan yoksulluk, köyden kente doğru hızlı bir biçimde artan göç ve tüm bunların sonucunda ortaya çıkan ekonomik ve toplumsal sorunlar, kaçak işçi oranının artması, çocukların emeğinin ucuz olması ve aynı zamanda işveren kişilerin daha az maliyetle ucuz iş gücünü tercih etmesi sonucunda çalışan veya bu yaşam tarzına mecbur edilen çocuk sorunu ortaya çıkmaktadır. Çocuklar özellikle çocukluk çağlarını yaşadıkları bu dönemde, eğitim görecekları yaşlarda, tüm temel haklarından mahrum edilmektedirler. Ekonomik istismar ve bununla birlikte sağlıksız çalışma koşullarında çalıştırılmaları nedeniyle birçok sağlık sorunu yaşayabilmektedirler. Küçük yaşlardaki çocukların, uzun süreli ve uygunsuz çalışma koşulları bulunan iş yerlerinde çalışmaları en az sağlıkları kadar gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir (UNICEF, 1999; Bahar ve diğ., 2009).

e)Siyasal-Dinsel İstismar

Büyüklerin çocukları siyasal-dinsel amaçlarını gerçekleştirme yolunda kullanmaları siyasal-dinsel istismar olarak bilinmektedir. Özellikle, parti, tarikat, vakıf, kurs, dernek gibi bir takım örgütlü çalışmalar içerisinde çocukların militan gibi yer almaları, bu kuruluşlar adına çalışmaları ve de kuruluşların sembollerini taşımaları (giyim-kuşam, saç tıraşı, başörtüsü vb. gibi), yine işaretlerini bir iletişim aracı gibi kullanmaları siyasal-dinsel istismarın kanıtları içerisinde yer alır. Tıpkı ekonomi, siyaset, eğitim ve kültür gibi sosyal hayatın tüm kesimleri ve alanlarında kendini gösterebilen istismar (Fındıkoğlu, 1976), değerler ve din alanlarında da karşımıza çıkabilmektedir. Dolayısıyla, değerler alanında karşımıza çıkan istismar, değer istismarı olarak, değerleri kötüye kullanarak insanlardan maddi veya manevi açıdan çıkar sağlamayı ifade etmektedir.

Din alanında karşımıza çıkan istismarın, yani din istismarının; dini suiistimal etme, dini veya dindarları kötüye kullanma, din sömürüsü gerçekleştirme, dini çıkarları için araçsallaştırma, dine, dinî inanç ve duygulara haksız çıkar elde etmek amacıyla atıfta bulunmak, dini bir şeye alet etme, dinî değerleri kullanarak toplumdan maddî veya manevî çıkar sağlama, Allah adını kullanarak insanlardan çıkarlar elde etme gibi bir takım anlamları kapsadığı ifade edilmektedir. (Okumuş, 2002). Din istismarı, bir tür din tacirliği olarak da anlamlandırılabilir. Din istismarcısı kişi, din üzerinden çıkar elde etmeyi hedeflemektedir. (Okumuş, 2014).

İ) Çocuk İhmali

Çocuk ihmali genel olarak çocuk istismarı ile birlikte anılan bir kavram olarak bilinmektedir. İhmal çocuklarda sık görülen, fakat tanı ve tedavisinde zorluk çekilen bir durumdur (Tugay, 2008). Çocuk ihmali kavramı “çocuğa bakmakla yükümlü olan kişilerin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi ve çocuğu fiziksel ve duygusal olarak ihmal etmesi” olarak tanımlanmaktadır (Dervişoğlu, 2012:24). İhmal çocuğun gereksinim duyduğu bir takım temel ihtiyaçlarının karşılanmadığı durumu ve bunun birlikte, çocuğun bakımının, ona zarar verilecek şekilde göz ardı edilmesi olarak tanımlanır (Korfmacher, 2000).

Çocuk ihmali veya çocuğun pasif istismarı; “çocuğun bakımı, korunması, güvenliği, beslenmesi, giyim ve eğitim ihtiyaçlarının karşılanmaması, sağlığının korunması ve tıbbi bakımdan, gözetiminden ve desteklenmesinden sorumlu kişilerin çocuğun bu temel gereksinimlerini ihmal etmesi ve/veya karşılayamaması sonucu gelişiminin ve güvenliğinin zarar görmesidir (Yalçın, 2011:43). Çocuk ihmali, çocuğa bakmakla yükümlü kişilerin onun bedensel, duygusal ve zihinsel bakımdan ihtiyaçlarını yeterli bir şekilde karşılamaması sonucu gelişiminin olumsuz etkilendiği bir durumdur. Çocuk istismarı, “çocuğa kötü bir şey yapılması” olarak tanımlanırken, çocuk ihmali ise, “çocuk için iyi olan bir şeyin yapılmaması” anlamına gelmektedir (Beyazova, 2014). Bu kavram son yıllar da ayrı bir kategori altında ele alınmaya başlanmıştır (Tercan, 1995). Duygusal, cinsel, eğitim ve tıbbi ihmali bu kapsam dahilinde ele alınan konular arasında yer almaktadır.

Çocuk İstismarı ve İhmalinin Nedenleri (Risk Faktörleri)

Çocuk istismarı ve ihmali temel neden insan eyleminden kaynaklanan bir olaya bağlı meydana gelmesi gerekliliğidir. Eylemin bireye zarar verici olmasının yanı sıra, yasaklanmış olması da önemli bir durumdur. Çocuk istismarı ve ihmali boyutları ise şu şekilde ele alınmaktadır:

1. Kasıtlılık: Çocuk istismarına neden olan bireysel eylemleri, yapılaş ve oluşlarına bağlı olarak bir takım farklılık göstermektedir. Buradaki temel ölçüt kasıtlılık ögesidir. Kasıt, gerçekleşen bu eylemlerin çocuğa zarar verme, incitme veya zarar verme amacını taşıması şeklinde biçimlendirilir. Bir annenin hırsızlık yaptığı gerekçesiyle çocuğu parmaklarını yakmasında zarar verme kastı bulunmaktadır. Dolayısıyla, gerçekleşen eylem çocuk istismarı olarak değerlendirilmektedir.

2. Toplumsal onaylama-toplumsal eleştiri: Çocuk istismarını ilgilendiren eylemler genellikle toplumdan topluma farklılıklar göstermektedir. Yöresel standart ve normlara bağlı yine bu eylemler değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, gelişmiş ülkelerde çocuğun cezalandırılması amacıyla çocuğun yaralanmasına neden olan bazı eylemler kültürel normlara göre büyük tepkilere neden olan davranış modelidir. Fakat bazı ilkel topluluklarda, örneğin bir bireyin çocukluktan ergenliğe geçişinin bir işareti

olarak o bireyin vücudunda ya da yüzünde yara izi oluşturmak oldukça önemli olabilmektedir. Hatta bunu ihmal eden ebeveynler o toplum için istismarcı ve ihmalkar olarak belirlenebilmektedir. Yani, çocuk istismarı kültürel olarak göreceli bir konuyken, böyle görülmemesini gerektiren bir takım durumları da vardır. İran'da mayın tarlalarını temizleyen çocukların bu anlamda kullanılması buna bir örnektir.

3.Uluslar arası uzlaşma: Yukarıda yer alan madde açıklanması esnasında, istismar ve ihmalin olduğu uluslar arası seviyede kabul görmüş bulunan eylemlerin istismar ve ihmal olarak herkes tarafından kabul gördüğü ve böyle değerlendirildiği ifade edilmiştir. İran'da mayın tarlası temizleyen çocuklar örneğinde çocukların gördüğü muamele ise bu duruma bir örnektir. Buradan şu sonuç çıkmaktadır ki; çocuk istismarı ve ihmalinin, uluslar arası tanımlanması hususunda evrensel (uluslar arası) uzlaşmanın en temel ölçüt olarak önem kazandığı sonucu gösterilebilmektedir. Fakat, çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilimsel literatür ve profesyonel bilgiler de önemli bir katkıda bulunmaktadır.

4.Toplumsal – bireysel neden: Çocuk istismarı ve ihmali hem birey hem de toplumsal açıdan bir takım nedenler içermektedir. Fakat genellikle bireylerin neden olduğu eylemler toplum ya da kurumların neden olduğu eylemlere göre daha fazla oranda istismar olarak kabul görmektedir. Bu türdeki eylemler ne kadar bireysel olarak değerlendirilse de, toplumsal bir takım etkilerin söz konusu olduğu gerçeği de unutulmamalıdır.

Çocuk istismarı ve ihmaliinde hiçbir etken tek başına, bazı bireylerin çocuklara karşı neden kötü davrandığını ya da neden çocuk istismarının bir toplumdan başka bir topluma göre görülme sıklığının daha fazla olduğunu açıklayamaz (Tugay 2008).

Çocuk istismarı ve ihmali değişik tür ve boyutlarıyla birlikte; dini, ahlaki, toplumsal, kültürel, çocuğun kendisiyle ilgili, ailenin sosyo-ekonomik durumuyla ve ebeveynlerinin kişisel özellikleriyle ilgili olmak üzere farklı kolaylaştırıcı etmenlerle (risk faktörleri) ve bu etmenlerin birbirleriyle olan etkileşimlerine bağlı gerçekleşmektedir(Yalçın, 2011).

Dünya Sağlık Örgütü'ne (1999) göre, çocuk istismar ve ihmali çeşitli etkenlere bağlı olarak gerçekleştiği belirtilerek, bu risk etmenlerinin aşağıda olduğu üzere

- ailesel,
- çocuktan kaynaklanan,
- toplumsal ve
- anne babadan kaynaklanan olarak 4 gruba ayırmıştır.

Çocuk İstismarı ve İhmali'nin Belirlenmesi ve Çözümlemesinde Eğitimcilerin (Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin) ile Okulların Rolü

Çocukları istismar ve ihmal olgularından korumak oldukça zor, sıkıntı verici, özel yetenek ve bilgi gerektiren bir durumdur. Çocuk istismarı ve ihmalinin belirlenmesi ve önlenmesinde çocuk bakım kurumları çalışanları, hukukçular, emniyet üyeleri, psikologlar, sosyal hizmet uzmanları, veterinerler (çocuk istismarı, hayvan istismarı ile birlikte paralel bir seyir gösterir), hastanede ve ilgili alanlarda çalışan hemşire, ebe, hekim, sağlık memur ve hizmetlileri ve sağlık alanındaki tüm çalışanların da yer alacağı geniş çaplı disiplinler arası iş birliğine gereksinim vardır (Karaman, 1993; Hancı, 2002).

Eğitim sistemi içerisinde yer alan okullar, çocukların ailelerin sonra vakitlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri yerdir. Çocuk aile içindeki birçok yaşanmışlığını beraberinde okula getirerek, burada yansıtırken kuşkusuz ev ortamının etkilerini sergilemektedir. Bu hususta, herhangi bir çocuğun aile ortamında yaşamakta olduğu olumsuz koşulları hissederek, değerlendirecek kişiler okul yönetici ve öğretmenleridir (Erginer, 2007).

Okul ortamı, özellikle 6 ile 15 yaş arasındaki çocukların ev ortamı dışında en çok zaman geçirdikleri yerdir. Zorunlu 8 yıllık örgün eğitim süresi boyunca, ailesi tarafından kötü davranışlara maruz kalan çocuk veya ergenlerin tespiti için, gerek müdahale gerekse sağaltım açısından okul ve öğretmenler oldukça önemlidir. Hatta ilgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklarla sürekli iletişim halinde bulunmaları, çocuklarla eğitimiyle ilgili bilgi ve deneyim sahibi olmaları bakımından, aileleri tarafından istismar ve ihmale maruz kalan çocukların korunmasında okul ortamı ile beraber oldukça önemli oldukları açıklanmaktadır (Karaman, 1993; Atamer 2005; Walsh ve ark, 2005).

Çocuk istismarı ve ihmali gibi sonuçları ile etkileri toplumların yapılarını etkileyerek, yansıyacak bir konunun, özellikle disiplinler arası bir bakış açısıyla tespit edilmesi ve önlenmesinde okulların yeri yadsınmaz (Erginer, 2007). Bu alanda ise öğretmenlerin rolleri oldukça önemli bir yere sahiptir (Tugay, 2008). Bu bağlamda okullardaki eğitimciler ile rehber ve psikolojik danışmanların istismar kavramı ve istismar türleri ile ilgili bilinçli olmalarının araştırma açısından önem arz ettiği söylenebilir (Akacan, 2012).

Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki olguları tespit etmede yer almaları gereğine bağlı olarak, çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitilmeleri de gerekliliği beraberinde getirir. Öğretmenlerin genel olarak, çocuk istismarı ve ihmalinin belirtileri, müdahale ve bildirim konularında eğitilmeleri son derece önem teşkil etmektedir (Atamer, 2005).

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KKTC Lefkoşa kamu ilkokullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, istismar ve ihmal edilen ilköğretim öğrencilerine ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Yapılan bu araştırma ile birlikte eğitim yönetimi alanı ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'na ve ilgili alan yazına katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda; araştırmanın problem cümlesi “İstismar ve ihmal edilen öğrenciler ilkokul okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre nasıl değerlendirilmektedir?” şeklinde ifade edilerek aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

- 1.İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilere uygulanan ne tür davranışları çocuk istismarı ve ihmali olarak (değerlendirmektedir) kabul etmektedir?
- 1.a.İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilere yönelik istismar ve ihmal olaylarıyla ilgili olarak fiziksel, duygusal, cinsel, ekonomik istismar ve ihmal ile eğitim ve sağlık ihmal durumlarından çoğunlukla hangileriyle karşılaşmaktadırlar?
- 2.İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilere yönelik istismar ve ihmalinin nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda öğrencilerin istismar ve ihmal olaylarının önlenmesinde başvurdukları mevcut önlem (önlem stratejileri) nelerdir?
- 4.İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilere yönelik istismar ve ihmal olaylarının önlenmesine ilişkin kişisel önerileri nelerdir?

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri temel alınmıştır. Araştırmaya uygunluğu açısından, bu çalışmada nitel araştırma veri toplama yöntemle-rinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın amacına ve araştırmanın uygunluğu açısından kullanılan teknik yarı yapılandırılmış araştırma

yöntemidir. bu araştırmada araştırmacı kişiye bu esnekliği sağladığı için görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013 – 2014 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemi sonu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Lefkoşa ilçesi belediye sınırları içerisinde bulunan 2 kamu ilkokulunda görev yapan toplam 5 yönetici (müdür, müdür baş muavini ve müdür muavini) ve 25 öğretmen (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni, rehber öğretmenleri ve özel eğitim öğretmeni) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında amaca uygunluğu açısından, araştırmaya sadece okul yönetici ve öğretmenleri dâhil edilmiştir.

Araştırmada, özellikle Lefkoşa'nın başkent olması bakımından, önemli bir noktada bulunması göz önünde bulundurularak burada eğitim alan öğrenciler açısından farklı seviye ve özellikleri barındırdığı düşünülen iki ilkokul seçilmiştir. Lefkoşa'da eğitim veren büyük, köklü ve en fazla söz ve etkiye sahip olabilecek iki okulun yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşacak şekilde 30 katılımcı ile çalışma grubu oluşturulmuş, öğrenci ve veliler ise araştırma dışında bırakılmıştır. Ayrıca araştırmada tüm evrene ulaşma amaçlandığından evren seçme yoluna gidilmemiştir.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenerek, kartopu ve zincirleme örnekleme göre çalışma grubu oluşturulmuştur (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmaya KKTC Lefkoşa ilçesi belediye sınırları içerisinde bulunan 2 kamu ilkokulunda görevli toplam 5 yönetici ve 18 öğretmen, 4 branş öğretmeni, 2 rehber ve bir de özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan toplam eğitimci sayısı ise 30'dur.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın probleminin daha iyi anlaşılabilmesi ve problemin çözümüne ışık tutacak tüm teorik bilgiler kaynak taraması, bulguların elde edildiği tüm diğer bilgiler ise yapılan görüşmeler doğrultusunda elde edilmiştir. Araştırma verileri 20 Mayıs – 6 Haziran 2014 tarihleri arasında araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin uygun oldukları saatlerde kendi istedikleri veya görüşmeye uygun buldukları mekânlarda yapılan görüşmeler yo-luyla toplanmıştır. Araştırmada istismar ve ihmal edilen öğrencilerin ilköğretim yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ortalama 20 ile 25 dakika süren ve yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler halinde araştırmacı ve katılımcılar arasında yapılarak, veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan görüşme formu değişik zamanlarda, planlı çalışılması sonucu araştırma danışmanları Doç. Dr. Gökmen Dağlı ve Prof. Dr. Mehmet Çağlar araştırmacı işbirliği içerisinde hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları 'İstismar ve İhmal Edilen Öğrencilerin İlkokul Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlenmesi: Karşılıklı Durum Çalışması' adlı yüksek lisans araştırması için hazırlanmış ve tarafımızdan denenerek geçerliliği ve güvenilirliği test edilerek, bu araştırma içerisinde kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler iki bölümden oluşan görüşme formu içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada önce görüşme formunun birinci bölümünde bulunan ve belirtilmesi istenen kişisel bilgilere ait bölüm katılımcılar tarafından doldurulmuştur. Daha sonra ise aynı formun ikinci bölümünü oluşturan araştırma sorularının cevaplarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmanın Etiği

Bu yüzden yapılan "Çocuk İstismarı ve İhmali" konulu bu araştırmada her türlü etik ilke ve bilimsel çalışma kurallarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

1. Birinci alt boyutu; “İlkokul Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Karşılaştıkları İstismar ve İhmal Davranışlarının Belirlenmesi” şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmanın sonucunda “Çocuk istismarı ve ihmali” kapsamında genel olarak tanımlanan davranışlar 3 ana kategori altında yer almaktadır. Bunlar Fiziksel, Duygusal, Cinsel İstismar ve İhmal’dir. Fakat çocuk istismarı ve ihmali ana kategorileri içerisinde yer alan ve araştırmaya ek olarak belirlenen, Siyasal-Dinsel İstismar ile Ekonomik istismar ve Eğitim ile Sağlık ihmali de araştırma kapsamına dâhil edilmiştir. Araştırmanın tüm boyutları yukarıdaki sınıflandırma ele alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında yer alan okullar ise A ve B okullar olarak isimlendirilerek değerlendirilmiştir.

a) Fiziksel İstismar ve İhmal Olarak Değerlendirilen Davranışlar:

Öğrencilerin uğradıkları fiziksel istismar ve ihmal kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı oranlar ve temalar altında Tablo 1’de belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 1. Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Fiziksel İstismar ve İhmal Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde	
Çocuğa fiziksel şiddet uygulanması	3	-	3	100	-	12	-	12	100	-
Dayak ile cezalandırma/disipline etme	3	-	3	100	-	12	-	12	100	-
Çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılanmaması; çocuğun kılık kıyafetine (giyimine), kendisi ile ailesinin içinde yaşadığı ortamın uygunluğuna ve temizliğine özen gösterilmemesi	2	1	3	67	33	8	4	12	67	33
Çocuğun güvenliğinin sağlanmaması	1	2	3	33	67	4	8	12	33	67

Çocuk üzerinde morluk, yara veya yanık izi vb. rastlanması	-	-	3	-	-	2	10	12	17	83
TEMALAR	OKUL B									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde	
Çocuğa fiziksel şiddet uygulanması	2	-	2	100	-	13	-	13	100	-
Dayak ile cezalandırma/disipline etme	2	-	2	100	-	13	-	13	100	-
Çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılanmaması; çocuğun kılık kıyafetine (giyimine), kendisi ile ailesinin içinde yaşadığı ortamın uygunluğuna ve temizliğine özen gösterilmemesi	2	-	2	100	-	13	-	13	100	-
Çocuğun güvenliğinin sağlanmaması	1	1	2	50	50	10	3	13	77	23
Çocuk üzerinde morluk, yara veya yanık izi vb. rastlanması	2	-	2	100	-	8	5	13	63	37

b) Duygusal İstismar ve İhmal Olarak Değerlendirilen Davranışlar:

Öğrencilerin uğradıkları duygusal istismar ve ihmal kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 2. Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Duygusal İstismar ve İhmal Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde	
Çocuğa fiziksel şiddet uygulanması	3	-	3	100	-	12	-	12	100	-

Dayak ile cezalandırma/disipline etme	3	-	3	100	-	12	-	12	100	-
Çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılanmaması; çocuğun kılık kıyafetine (giyimine), kendisi ile ailesinin içinde yaşadığı ortamın uygunluğuna ve temizliğine özen gösterilmemesi	2	1	3	67	33	8	4	12	67	33
Çocuğun güvenliğinin sağlanmaması	1	2	3	33	67	4	8	12	33	67
Çocuk üzerinde morluk, yara veya yanık izi vb. rastlanması	-	-	3	-	-	2	10	12	17	83
TEMALAR					OKUL B					
YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN					
	Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtme yen	Toplam	Yüzde	
Çocuğa fiziksel şiddet uygulanması	2	-	2	100	-	13	-	13	100	-
Dayak ile cezalandırma/disipline etme	2	-	2	100	-	13	-	13	100	-
Çocuğun temel ihtiyaçlarını karşılanmaması; çocuğun kılık kıyafetine (giyimine), kendisi ile ailesinin içinde yaşadığı ortamın uygunluğuna ve temizliğine özen gösterilmemesi	2	-	2	100	-	13	-	13	100	-
Çocuğun güvenliğinin sağlanmaması	1	1	2	50	50	10	3	13	77	23
Çocuk üzerinde morluk, yara veya yanık izi vb. rastlanması	2	-	2	100	-	8	5	13	63	37

c) Cinsel İstismar ve İhmal Olarak Değerlendirilen Davranışlar:

Öğrencilerin uğradıkları cinsel istismar ve ihmal kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 3'te belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 3. Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Cinsel İstismar ve İhmal Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR					OKUL A					
	Belirten	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN				
		Belirtmeye n	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeye n	Toplam	Yüzde	
Çocuğun cinsel gelişimine zarar verilmesi	1	2	3	33	67	4	8	12	33	67
Çocuğun cinsel yönden kullanılması / cinsel yönden kullanımına göz yumulması	1	2	3	33	67	-	-	12	-	-
TEMALAR					OKUL B					
	Belirten	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN				
		Belirtme n	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtme n	Toplam	Yüzde	
Çocuğun cinsel gelişimine zarar verilmesi	2	-	2	100	-	9	4	13	69	31
Çocuğun cinsel yönden kullanılması / Cinsel yönden kullanımına göz yumulması	2	-	2	100	-	7	6	13	54	46

d)Ekonomik İstismar ve İhmal Olarak Değerlendirilen Davranışlar:

Öğrencilerin uğradıkları ekonomik istismar kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 4'te belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 4. Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Ekonomik Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A							
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN			
	Belirten	Belirtmeye n	Toplam	Yüzde	Belirten	Belirtmeye n	Toplam	Yüzde

Çocuğun çalıştırılması ve gelir kaynağı olarak kullanılması	1	2	3	33	67	2	10	12	20	80
TEMALAR	OKUL B									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde	
Çocuğun çalıştırılması ve gelir kaynağı olarak kullanılması	2	-	2	100	-	10	3	13	70	30

e) Siyasal-Dinsel İstismar Olarak Değerlendirilen Davranışlar:

Öğrencilerin uğradıkları Siyasal-Dinsel istismar kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 5'te belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 5: Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Siyasal-Dinsel İstismar Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde	
Çocukların Kuran kurslarına gönderilmesi / Başörtüsü vb. takması (Kız öğrencilerin) veya okuldan alınarak bu tür koşullarda yaşatılması	-	3	3	-	-	2	9	12	17	83
Çocukların siyasal parti tutmaları / İlahiyat kolejine gitmek istemeleri	-	3	3	-	-	-	12	12	-	-
TEMALAR	OKUL B									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde	
Çocukların Kuran kurslarına gönderilmesi / Başörtüsü vb. takması (Kız öğrencilerin) veya okuldan alınarak bu tür koşullarda yaşatılması	2	-	2	100	-	11	2	13	85	25
Çocukların siyasal parti tutmaları / İlahiyat kolejine gitmek istemeleri	-	-	-	-	-	2	11	13	25	85

f) Eğitim İhmali Olarak Değerlendirilen Davranışlar:

Öğrencilerin uğradıkları Eğitim ihmali kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 6'da belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 6: Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Eğitim İhmali Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A							
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN			
	Belirten	Belirtmeye İsteyen	Toplam	Yüzde	Belirten	Belirtmeye İsteyen	Toplam	Yüzde
Çocuğun okula gönderilmemesi veya belirli bir yaştan sonra okula başlatılması	-	3	3	-	-	12	12	-
Çocuğun ilkokuldan sonra okuldan alınması	-	3	3	-	-	12	12	-
TEMALAR	OKUL B							
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN			
	Belirten	Belirtmeye İsteyen	Toplam	Yüzde	Belirten	Belirtmeye İsteyen	Toplam	Yüzde
Çocuğun okula gönderilmemesi veya belirli bir yaştan sonra okula başlatılması	1	1	2	50	3	10	13	30
Çocuğun ilkokuldan sonra okuldan alınması	1	1	2	50	2	11	13	25

g) Sağlık İhmali Olarak Değerlendirilen Davranışlar:

Öğrencilerin uğradıkları sağlık ihmali kapsamında değerlendirilebilecek davranışlara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 7'de belirtilmiştir. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 7: Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Sağlık İhmali Olarak Belirttikleri Davranışlar (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A							
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN			
	Belirten	Belirtmeye İsteyen	Toplam	Yüzde	Belirten	Belirtmeye İsteyen	Toplam	Yüzde
Çocuğun sağlığına gereken ilgi/özenin gösterilmemesi	1	2	3	33	-	-	12	-

TEMALAR	OKUL B									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeye	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeye	Toplam	Yüzde	
Çocuğun sağlığına gereken ilgi/özenin gösterilmemesi	1	1	2	50	50	-	-	13	-	-

1.a. Araştırmanın Birinci alt boyutunun a maddesi; “İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilere yönelik istismar ve ihmal olaylarıyla ilgili olarak fiziksel, duygusal, cinsel, ekonomik istismar ve ihmal ile eğitim ve sağlık ihmal durumlarından çoğunlukla (en sık) hangileriyle karşılaşmaktadırlar? Düşüncelerinizi açıklayınız?” şeklinde belirtilmiştir:

Bu alt boyut bağlamında yönetici ve öğretmenler ile görüşülerek, öğrencilerde karşılaştıkları çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilecek davranışların hangileriyle sıklıkla karşılaşıldığı üzerine düşüncelerini tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 8’te belirtilen oranlar ve temalar altında belirlenmiş ve verilen görüşler bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 8: Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda Çoğunlukla (En Sık) Hangi İstismar ve İhmal Türüyle Karşılaştıklarına İlişkin Belirttikleri Görüşleri (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A				ÖĞRETMEN					
	YÖNETİCİ									
	Belirten	Belirtme oran	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtme oran	Toplam	Yüzde	
Fiziksel İstismar ve İhmal	2	1	3	67	33	3	9	12	25	75
Duygusal İstismar ve İhmal	-	-	3	-	-	3	9	12	25	75
Cinsel İstismar ve İhmal	-	-	3	-	-	-	-	12	-	-
Fiziksel, Duygusal İstismar ve İhmal	-	-	3	-	-	2	10	12	20	80
Fiziksel, Duygusal, Cinsel İhmal	1	2	3	33	67	7	5	12	58	42
Ekonomik İstismar	-	-	3	-	-	-	-	12	-	-
Siyasal-Dinsel İstismar	-	-	3	-	-	-	-	12	-	-
Eğitim İhmali	-	-	3	-	-	-	-	12	-	-
Sağlık İhmali	-	-	3	-	-	-	-	12	-	-
TEMALAR	OKUL B				ÖĞRETMEN					
	YÖNETİCİ									
	Belirten	Belirtme oran	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtme oran	Toplam	Yüzde	
Fiziksel İstismar ve İhmal	1	1	2	50	50	6	7	13	46	54
Duygusal İstismar ve İhmal	-	-	2	-	-	-	-	13	-	-
Cinsel İstismar ve İhmal	-	-	2	-	-	-	-	13	-	-

Fiziksel, Duygusal İstismar ve İhmal	1	1	2	50	50	9	4	13	69	31
Fiziksel, Duygusal, Cinsel İhmal	-	-	2	-	-	-	-	13	-	-
Ekonomik İstismar	-	-	2	-	-	-	-	13	-	-
Siyasal-Dinsel İstismar	-	-	2	-	-	1	12	13	8	92
Eğitim İhmali	-	-	2	-	-	-	-	13	-	-
Sağlık İhmali	-	-	2	-	-	-	-	13	-	-

Katılımcılara okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmali kabul edilen davranışların hangisiyle çoğunlukla karşılaştıklarını tespit edilebilmesi amacıyla araştırma grubunda bulunan iki farklı okul katılımcılarına düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur.

A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %67'si, öğretmenlerin %25'si ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %50'si, öğretmenlerin %46'sı Fiziksel İstismar ve İhmal ile çoğunlukla karşılaştıklarını belirtmiştir.

2.Araştırmanın ikinci alt boyutu; “İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilere yönelik istismar ve ihmalinin nedenlerine yönelik görüşleri nelerdir? Düşüncelerinizi açıklar mısınız?” şeklinde belirtilmiştir:

Bu boyut bağlamında yönetici ve öğretmenler ile görüşülerek, öğrencilerde karşılaştıkları çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilecek davranışların nedenlerinin neler olduğu sorularak düşüncelerinin tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 9’da belirtilen oranlar ve temalar altında belirlenmiş ve verilen görüşler bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 9: Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmalinin Nedenleri Olarak Belirttikleri Görüşler (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A							
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN			
	Belirten	Belirtme	Toplam	Yüzde	Belirten	Belirtme	Toplam	Yüzde
Eğitimsizlik/Bilinçsizlik	3	-	3	100	9	3	12	75
Ekonomik Durum (Düşük Sosyo-Ekonomik Düzey)	2	1	3	67	5	7	12	42
Kültürel Etki/Gelenekler/Kişisel Özellikler	2	1	3	67	5	7	12	42
İlgisizlik/İhmalkârlık	-	3	3	-	4	8	12	33
Diğer nedenler	-	3	3	-	2	10	12	20
TEMALAR	OKUL B							
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN			
	Belirten	Belirtme	Toplam	Yüzde	Belirten	Belirtme	Toplam	Yüzde

Eğitimsizlik/Bilinçsizlik	2	-	2	100	-	9	4	13	69	31
Ekonomik Durum (Düşük Sosyo-Ekonomik Düzey)	2	-	2	100	-	1	1	13	92	8
Kültürel Etki/Gelenekler/Kişisel Özellikler	1	1	2	50	50	4	9	13	31	69
İlgisizlik/İhmalkârlık	2	-	2	100	-	2	11	13	15	85
Diğer nedenler	-	2	2	-	100	1	12	13	8	92

3. Araştırmanın üçüncü alt boyutu; “İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okulda öğrencilerin istismar ve ihmal olaylarının önlenmesinde başvurdukları mevcut önlemler (önlem stratejileri) nelerdir? Düşüncelerinizi açıklar mısınız?” şeklinde belirtilmiştir:

Bu boyut bağlamında toplam iki okulda 5 yönetici, 25 öğretmen ile görüşülerek, öğrencilerde karşılaştıkları çocuk istismarı ve ihmali olarak kabul edilebilecek davranışların önlenmesinde başvuru olan mevcut önlemlerin neler olduğu sorularak düşüncelerinin tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 9’da belirtilen oranlar ve temalar altında belirlenmiş ve verilen görüşler bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 10: Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme de Mevcut Önlem Stratejileri Belirttikleri Görüşler (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeye	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeye	Toplam	Yüzde	
Aile ile görüşmede bulunmak/ Konuşmak	2	1	3	67	33	8	4	12	67	33
İleri vakalarda gerekli kurumlara başvurmak (MEB, S. Hizmetler, Polis)	2	1	3	67	33	8	4	12	67	33
Çocuğun hareketlerini gözlemlemek/ Çocukla sohbet etmek	2	1	3	67	33	2	10	12	17	83
Hiçbir önlemin bulunmaması	1	2	3	33	67	1	11	12	8	92
Aile toplantıları düzenlemek	-	3	3	-	100	-	12	12	-	100
Ev ziyaretinde bulunmak	-	3	3	-	100	-	12	12	-	100
TEMALAR	OKUL B									
	YÖNETİCİ					ÖĞRETMEN				
	Belirten	Belirtmeye	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeye	Toplam	Yüzde	

Aile ile görüşmede bulunmak/Konuşmak	1	1	2	50	50	1	2	13	85	15
İleri vakalarda gerekli kurumlara başvurmak (MEB, S. Hizmetler, Polis)	1	1	2	50	50	1	2	13	85	15
Çocuğun hareketlerini gözlemlemek/ Çocukla sohbet etmek	-	2	2	-	100	2	11	13	15	85
Hiçbir önlemin bulunmaması	-	2	2	-	100	-	13	13	-	13
Aile toplantıları düzenlemek	1	1	2	50	50	5	8	13	38	62
Ev ziyaretinde bulunmak	-	2	2	-	100	1	12	13	8	92

4.Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin öğrencilere yönelik istismar ve ihmal olaylarının önlenmesine ilişkin kişisel önerileri nelerdir? Düşüncelerinizi açıklayınız?” şeklinde belirtilmiştir:

Bu boyut bağlamında toplam iki okulda yönetici ve öğretmenler ile görüşülerek, öğrencilerde karşılaştıkları çocuk istismarı ve ihmal olarak kabul edilebilecek davranışların önlenmesinde kişisel önlemlerin neler olduğu sorularak düşüncelerinin tespit edilmeye çalışılmıştır. Tablo 11’de belirtilen oranlar ve temalar altında belirlenmiş ve verilen görüşler bulunmaktadır. Yapılan görüşmeler sırasında katılımcılara konu ile ilgili birden fazla görüş belirtilebilecekleri ifade edildiği için, katılımcıların belirttikleri görüşler katılımcı sayısından fazla çıkmıştır.

Tablo 11: Yönetici ve Öğretmenlerin Çocuklarda İstismar ve İhmalin Önlenmesine Yönelik Kişisel Önerileri Olarak Belirttikleri Görüşler (OKUL A ve OKUL B)

TEMALAR	OKUL A									
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN					
	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde	
Eğitim/Bilinçlendirme	2	1	3	67	33	9	3	12	75	25
Çocuk istismarı ve ihmalinin müfredata ders olarak dahil edilmesi	-	3	3	-	100	5	7	12	42	58
Ailelerin ekonomilerinde düzenleme /İyileştirme yapılması	1	2	3	33	67	1	11	12	8	92
Gerekli yardım kurumlarının Oluşturulması	-	3	3	-	100	1	11	12	8	92
TEMALAR	OKUL B									
	YÖNETİCİ				ÖĞRETMEN					
	Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde		Belirten	Belirtmeyen	Toplam	Yüzde	
Eğitim/Bilinçlendirme	2	-	2	100	-	1	2	13	85	15

Çocuk istismarı ve ihmalinin müfredata ders olarak dahil edilmesi	-	2	2	-	100	5	8	13	38	62
Ailelerin ekonomilerinde düzenleme /İyileştirme yapılması	-	2	2	-	100	2	11	13	15	85
Gerekli yardım kurumlarının Oluşturulması	2	-	2	10	-	4	9	13	31	69
				0						

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

I. Boyut: İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Karşılaştıkları Çocuk İstismarı ve İhmali Davranışlarının Nedenlerinin Belirlenmesi:

Araştırmanın birinci boyutu kapsamında A ve B okulundaki tüm katılımcıların büyük çoğunluğu fiziksel istismar ve ihmal olarak değerlendirilen davranışların; çocuğa fiziksel şiddet uygulanması, dayak ile cezalandırma, çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanmaması; çocuğun kılık kıyafetine (giyimine), kendisi ile ailesinin içinde yaşadığı ortamın uygunluğuna ve temizliğine özen gösterilmemesi, çocuğun güvenliğinin sağlanmaması ve çocuk üzerinde morluk, yara veya yanık izi vb rastlanılması şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılarına ifade ettikleri görüşler doğrultusunda en kolay şekilde belirttikleri görüşler fiziksel istismar ve ihmal kategorisi altında olmuştur. Tüm katılımcılar, hiçbir çekinceleri olmadan verilen bilgilendirme doğrultusunda düşüncelerini açıkça ifade etmişlerdir.

A ve B okulundaki tüm katılımcıların büyük bir çoğunluğu duygusal istismar ve ihmal olarak değerlendirilen davranışların; çocuğun sevgi ihtiyacının yeterince karşılanmaması, çocukla yeterince vakit geçirilmemesi, çocuğun anne babası dışında bir akrabası veya yakınıyla ya da etüt merkezinde vakit geçirmesi, anne babanın yaşam stressini çocuğa yansıtması ve doğru bir model olmaması, çocuğun hakarete uğraması/aşağılanması, çocuğun kapasitesinin üzerinde sorumluluk taşınması, angarya işlerde bulunması, çocuğun öz niteliklerine, duygu ve düşüncelerine saygı gösterilmemesi şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Duygusal istismar yukarıda ifade edilen görüşler doğrultusunda gündelik yaşam içerisinde en sık karşılaşılabilen istismar türlerinden biri olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2007a).

Açıklama ve oranların analizi sonucunda A ve B okulundaki tüm katılımcıların çoğunluğu bu konuda görüş ifade etmekte çekinmiştir. Bu bağlamda görüş belirten katılımcılar cinsel istismar ve ihmal olarak değerlendirilen davranışların; çocuğun cinsel gelişimine zarar verilmesi, çocuğun cinsel yönden kullanılması, cinsel yönden kullanımına göz yumulması şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Cinsel istismar, diğer istismar türleri açısından, saptanması ve ortaya çıkarılması en zor olanıdır.

Açıklama ve oranların analizi sonucunda A okulundaki katılımcıların yarısından azı görüş bildirirken, B okulundaki katılımcıların yarısından fazlası görüş ifade etmiştir. Ekonomik istismar olarak değerlendirilen davranışın; çocuğun çalıştırılması ve gelir kaynağı olarak kullanılması şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu durum A okuluna nazaran B okulunda okuyan çocuklarda daha sık rastlanılan bir durumdur.

Açıklama ve oranların analizi sonucunda A okulundaki katılımcıların yarısından azı görüş bildirirken, B okulundaki katılımcıların yarısından fazlası görüş ifade etmiştir. Dinsel-Siyasal istismar olarak değerlendirilen davranışın; çocukların Kuran kurslarına gönderilmesi, başörtüsü takması vb. veya okuldan alınarak bu tür koşullar altında yaşatılması, çocukların siyasi parti tutmaları, ilahiyat kolejine gitmek istemeleri şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu durum ise A okuluna nazaran B okulu ve çevresindeki çocukların aile yapılarına bağlı olarak yukarıda ifade edilen davranışlara maruz kaldıkları ve öğrencilerin okulda bu davranışları yaşadıklarına yönelik yansıtıcı hareketlerde bulundukları söylenebilir.

Açıklama ve oranların analizi sonucunda A ve B okulundaki katılımcıların yarısından azı görüş bildirmiştir. Eğitim ihmali olarak değerlendirilen davranışların; çocuğun okula gönderilmemesi veya belirli bir yaştan sonra okula başlatılması, çocuğun ilkokuldan sonra okuldan alınması şeklinde

görüşlerini ifade etmişlerdir. Eğitim ihmalı çocuğun eğitiminin herhangi bir şekilde ihmal edilmesi, çocuğa bakmakla yükümlü kişinin çocuğun eğitimine karşı ilgisiz ve meraksız kalması olarak ifade edilmektedir (Erermiş, 2001).

Sağlık ihmalı olarak değerlendirilen davranışların neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla çeşit açılardan farklılık gösterebileceği düşünülen iki farklı okulda görev yapan okul yönetici ve öğretmenlere düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Açıklama ve oranların analizi sonucunda A ve B okulundaki katılımcıların yarıdan azı görüş bildirmiştir. Bu durum ise hem A hem de B okulundaki katılımcılar tarafından diğer tüm temalara oranla en az ve neredeyse hiç görüş ifade edilmeyen görüşlerdir.

1.Boyut A. Maddesi: İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilere Yönelik İstismar ve İhmal Olaylarında Fiziksel, Duygusal, Cinsel İstismar ve İhmal, Ekonomik, Siyasal-Dinsel istismar ile Eğitim ve Sağlık İhmalinden Çoğunlukla (En Sık) Hangisi ile Karşılaştıklarının Belirlenmesi:

Katılımcılara okullarda öğrencilerde karşılaşılan ve çocuk istismarı ve ihmal kabul edilen davranışların hangisiyle çoğunlukla karşılaştıklarının tespit edilebilmesi amacıyla araştırma grubunda bulunan iki farklı okul katılımcılarına düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %67'si, öğretmenlerin %25'si ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %50'si, öğretmenlerin %46'sı Fiziksel İstismar ve İhmal ile çoğunlukla karşılaştıklarını belirtmiştir. A ve B okulundaki yönetici konumundaki katılımcılar ile B okulundaki öğretmenlerin hiçbir görüş belirtmezken, sadece A okulundaki öğretmenlerin %25'i Duygusal İstismar ve İhmal ile çoğunlukla karşılaştıklarını belirtmiştir. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların hiçbir görüş belirtmezken, öğretmenlerin %20'si ile B okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %50'si, öğretmenlerin %69'u Fiziksel ve Duygusal istismar ve ihmal ile çoğunlukla karşılaştıklarını belirtmiştir. Sadece A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıların %33, öğretmenlerin 58'i Fiziksel, Duygusal, Cinsel istismar ve ihmal türleriyle çoğunlukla karşılaştıklarını belirtirken, B okulundaki yönetici konumundaki katılımcılar ile öğretmenler hiçbir görüş belirtmemişlerdir. A okulundaki yönetici konumundaki katılımcıları, öğretmenleri ile B okulundaki yöneticiler hiçbir görüş belirtmezken sadece B okulundaki öğretmenlerin %8'i Siyasal-Dinsel istismar ile çoğunlukla karşılaştıklarını belirtmiştir. Cinsel istismar ve ihmal, ekonomik istismar, eğitim ihmalı ile sağlık ihmalı ile ilgili olarak A ve B okulunda bulunan yönetici konumundaki katılımcılar ile öğretmenler bu türlerin hangisiyle çoğunlukla karşılaştıklarına dair herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

II. Boyut: İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerinde Karşılaştıkları Çocuk İstismarı ve İhmal Davranışlarının Nedenlerinin Belirlenmesi:

Çocuk istismar ve ihmalı da olarak değerlendirdikleri davranışların nedenlerinin neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla çeşit açılardan farklılık gösterebileceği düşünülen iki farklı okulda görev yapan okul yönetici ve öğretmenlere düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Açıklama ve oranların analizi sonucunda A ve B okulundaki tüm katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuk istismarı ve ihmalinin nedenlerinin; eğitimsizlik/bilinçsizlik, ekonomik durum (düşük sosyo-ekonomik düzey), kültürel etki/gelenekler/kişisel özellikler, ilgisizlik/ihmalkârlık şeklinde görüşlerini ifade ederken, çok azı bu davranışlarının diğer bir takım nedenlere bağlı olduğunu belirtmiştir. Tüm katılımcılar, istismar ve ihmal nedeni olarak diğer boyuttaki davranışların belirlenmesine nazaran, nedenlerini belirtme amacıyla görüşlerini daha rahat ve kolayca ifade etmişlerdir.

III. Boyut: İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmalini Önleme İçin Mevcut Önlem Stratejilerinin Belirlenmesi:

Çocuk istismar ve ihmalı da olarak değerlendirdikleri davranışların nedenlerinin neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla çeşit açılardan farklılık gösterebileceği düşünülen iki farklı okulda görev yapan

okul yönetici ve öğretmenlere düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Açıklama ve oranların analizi sonucunda A ve B okulundaki tüm katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesinde mevcut önlem stratejilerinin; aile ile görüşmede bulunmak, konuşmak, ileri vakalarda MEB, Sosyal Hizmetler, Polis vb. gibi kurumlara başvurmak, çocuğun hareketlerini gözlemlemek, çocukla sohbet etmek, aile toplantıları düzenlemek, ev ziyaretlerinde bulunmak ve son olarak hiçbir önlemin bulunmaması (yasa eksikliği vb. gibi) olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

IV.Boyut: İlkokul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmalini Önlemesine Yönelik Kişisel Önerilerinin Belirlenmesi:

Çocuk istismar ve ihmal da olarak değerlendirdikleri davranışların nedenlerinin neler olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla çeşit açılardan farklılık gösterebileceği düşünülen iki farklı okulda görev yapan okul yönetici ve öğretmenlere düşüncelerinin neler olduğu sorulmuştur. Açıklama ve oranların analizi sonucunda A ve B okulundaki tüm katılımcıların büyük bir çoğunluğu çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesine yönelik kişisel önerilerini, eğitim ve bilinçlendirme, çocuk istismarı ve ihmalinin müfredata ders olarak dâhil edilmesi, ailelerin ekonomilerinde düzenleme, iyileştirme yapılması, gerekli yardım kurumlarının oluşturulması olarak görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda gerçekleştirilmesi tespit edilen genel öneriler şunlardır;

1.Çocuk istismarı ve ihmal özellikle ilkokullarda yer alan sosyal beceri dersi içerisinde yer alabilir veya ayrı bir ders olarak öğrencilere okutulurken, müfredata dâhil edilebilir. Bunun sonucunda, çocuklar istismar veya ihmal karşısında daha bilgili olarak kendilerini koruyabilirler.

2.Devletin, MEB desteğiyle ‘Çocuk Koruma’ veya ‘Çocuk Güvenliği’ne yönelik yasa/tüzük çıkarılabilir veya bulunan mevcut çocuklara yönelik yasalar geliştirilebilir. Böylelikle, çocuklar gerekse okul dışındaki çevrelerinde gerekse okul içerisinde çıkarılacak bu yasa ya da tüzükler doğrultusunda daha güvenli ve daha sağlıklı yaşam koşulları olup, bir nebze sorunun üstesinden gelebilecek yararlı, yararlı olduğu kadar ise gerekli bu yaptırımlarla güvence altına alınabilirler.

3.Çocuk haklarına yönelik bilgilendirme artırılabilir. Bunda hem devlet, hem ilgili bakanlığın rolü oldukça önemlidir. Çocuklar ‘Evrensel Çocuk Hakları Bildirgesi’ doğrultusunda sahip oldukları hakları onlarında anlayabileceği bir yöntemle öğrenebilmeli gerekirse bu da sosyal bilgiler dersi doğrultusunda daha da genişletilip çocuklara bilgi akışı yapılabilir.

4.Okullarda Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünden mezun olan Rehber öğretmenlerine ihtiyaç oldukça fazladır. Ortaöğretim dairesine bağlı tüm okullarda bulunduğu gibi, ilkokullarda da rehber öğretmenler bulunmalıdır. Rehber öğretmenler olası çocuk istismarı ve ihmal konusunda bilgili ve eğitim almış kişiler olarak, ilkokullarda etkili rol oynamaktadır. Eğer genel olarak ilkokullar da yer alan eksikliklere yönelik gerekli atamalar yapılırsa bu sorun bir nebze önlenmiş olabilecektir.

5.Ülkemizde çocuk istismarı ve ihmaline dair ulaşılabilecek bir ‘alo ihbar’ hattı bulunmaktadır. Sosyal Hizmetler Dairesi’ne bağlı bu servis çeşitli etkili kişilerin çabaları sonucunda bu hat 24 saat ulaşılabilecek bir sistem şekline getirilmiştir. Fakat günümüzde birçok kişi bu ihbar hattını bilmemekte ya da henüz varlığından haberdar olamamaktadır. İlgili merciler gerek görüntülü, sesli ve yazılı basın aracılığıyla topluma herhangi bir durumda yardım amaçlı hizmet veren bu hat üzerinden, özellikle ‘Kadına Şiddet ve Çocuk İstismarı’na yönelik 24 saat hizmet veren bu sistem hakkında farkındalık yaratılabilir.

6.Ülkemizde birçok konuda MEB desteğiyle veya ilgili başka kurumların da katkısıyla görüntülü basında yer alan kamu spotları bulunmaktadır. Görsel basın toplumsal farkındalık açısından oldukça önemli olabileceği gibi, bireylerin konuya dikkatlerini çekebilecek bir araçtır. Özellikle çocuk istismarı ve ihmal gibi önemli bir konuda MEB ile ülkemizdeki üniversitelerin ilgili bölümleri işbirliği içerisinde kamu spotları hazırlayabilirler, böyle hem çocuklar hem de yetişkin tüm bireyler bu sayede konu ile ilgili bilgilenebilir.

7.Öğretmenlik mesleğini tam anlamıyla gerçekleştirebilmek için aday birey eğitimi devam ederken ya da sonrasında pedagojik formasyon dersleri görmektedir. Bu dersler doğrultusunda çocukların anatomisinden psikolojik yapılarına kadar birçok alanda çeşitli dersler alınmaktadır. Bu derslere örnek olarak ise ‘Eğitimde Rehberlik Hizmetleri’ vb gibi dersler içerisinde bir öğretmenin ailesinde anlaşmazlık olduğunda veya boşanma gibi bir durumla sonuçlanan evlilikler içerisinde yer alan çocuklara yaklaşım vb. gibi bir takım konuların yer aldığı çeşitli bilgiler bulunmakta, fakat çocuk istismarı ve ihmaliine dair hiçbir bilgi yer almamaktadır. Özellikle konu temeli psikolojik yapıdan geldiği varsayıldığı takdir de ilgili dersler içerisinde ayrı veyahut rehberlik dersleri içerisinde bu konuya yer verilerek, öğretmen adayları içerisinde yer alacak müfredat kapsamında ele alınmalıdır.

8.Ülkemizde ‘Çocuk İstismarı ve İhmali’ne dair hizmet içi eğitim programı gündeme gelmiş fakat uygulanması konusunda hali hazır bir durum bulunmadığı gözlenmiştir. Tüm eğitimciler dâhilinde okul yöneticileri ve öğretmenlere ilgili konuya yönelik hizmet içi eğitim, seminer veya kurslar düzenlenmesi sağlanmalıdır. Bu düzenlemelerle birlikte eğitimcilerin konu ile ilgili farkındalık düzeylerini arttıracak ve bilgi kazanı sağlayacağı için oldukça önemli yararlar da bulunacaktır.

9.MEB ve İlköğretim Dairesi ile birlikte, özellikle ilköğretim çağında daha çok istismar ve ihmalle karşılaşma riskleri fazla olan çocukların ailelerinin de en az çocuklar ve eğitimciler kadar bilgilendirilmesi sorunun önlenmesi veya çözülmesi açısından oldukça önemlidir. Bakanlığa bağlı olarak okulların kendi velilerine bu yönde verecek olduğu seminer ya da konferans türündeki bilgilendirme çalışmaları oldukça yararlı olabilecek bir yoldur. Bu yüzden öğrencilerin velilerine yönelik seminer ve konferansların düzenlenmesi gereklidir.

10.Devlet ve gerekli görüldüğü durumda çocuklarında anlayabileceği bir şekilde, tıpkı Sosyal Hizmetler Dairesi’nin ‘183 Alo İhbar Hattı’ gibi onların kolayca aklında kalabilecek numaralar gibi, bir takım numara hizmete konulabilir. Günümüzde teknolojinin de hızla gelişmesiyle birlikte tabiri caizse 7’den 70’şe herkes elektronik alet kullanmakta ve grup içerisinde hızla gelişen zekâlarıyla birlikte çocuklar da yer almaktadır. Böyle bir durumda ise acil durumda aranabilecek bir acil hat yararlı olabilir. Bu görüş gibi benzeri konu ile ilgili öneriler uzman kişi ve kişilerce ortaya konulmakta, farklı görüşlerle benzer bir nokta altında buluşmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akacan, B.(2012). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Eğitimcilerin Çocuk İstismarına İlişkin Görüşleri. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(12), 37-53.
- Altınsu, B. (2004). Çocuklara Bakım Veren Hemşirelerin Çocuk İstismar ve İhmali Tanımlayabilmeleri Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atamer, A. (2005). Çocuk İstismarı Tarama Anketi: Geliştirme, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Bahar, G., Savaş, H. A., & Bahar, A. (2009). Çocuk İstismarı ve İhmali: Bir Gözden Geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 51-65.
- Baysal, U., Uzel, N. (1990). *Pediatric Muchausen Sendromu*. Klinik Gelişim, 4. 855-858.
- Çocuk Acil Tıp Kitabı (2004). Çocuk Acil Tıp ve Yoğun Bakım Derneği Yayın No:6, Bölüm: 22 (Yrd. Doç. Dr. Ülfet Vatansever).
- Dervişoğlu, S. (2012). Çocuk İstismarı ve İhmali Açısından Sokakta Çalışan Çocuklar Ve Avrupa Birliği Uygulamaları. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2151>.
- Dünya Sağlık Örgütü. Dünya Sağlık Raporu (1998). (Çeviri ed. Bekir Metin, Ayşe Akın, İzgi Güngör Ankara; 1998), Cenevre.
- Erermiş, S. (2001). Çocuk İhmali Nedir? *İzmir Atatürk Hastanesi Tıp Dergisi*, 39(2):7-10.
- Erginer, F. (2007). Ankara İli İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğrencilerinin Aileleri Tarafından İstismarı ve İhmaliine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ertan, Ü., İşiten, N., Yılmaz, K., Öner, A. (2003). Bir çocuk istismarı vakası. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 46(4), 295-298.
- Fındıkoğlu, Z. F. (1976). Karl Marx ve Sistemi. 2. Baskı. İstanbul: Ötüken.
- Hancı, İ.H. (2002). Adli Tıp ve Adli Bilimler. 1. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karaman, Y. (1993). İlkokul Öğretmenlerinin Gözlemlerine Göre Çocukların Aileleri Tarafından İstismarı ve İhmali. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korfmacher, J. (2000). The Kempe Family Stress Inventory: A review. *Child abuse and neglect*. 24, 129-140.
- Kozcu, Ş. (1988-1989). Çocuk istismarı ve ihmali, seminer psikolojisi. Ege Üniversitesi Yayınları, 6(7), 67-77
- Ludwig, S. (2000). Child Abuse Textbook of Pediatric Emergency Medicine, Fleisher GR., Ludwig S. (ed). 4th ed. Philadelphia: LW&W, 1669-1704.
- Okumuş, E. (2002). Bir Din İstismarı Olarak Gösterişçi Dindarlık. *İslâmiyât*, 5/4, ss. 193-205.
- Okumuş, E. (2014). Değer ve Din İstismarı (The Exploitation of Value and Religion) *International Journal of Social Science*, Number: 24 , p. 13-31,
- Pala, B. (2011). Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri. Yayınlanmış Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir.
- Polat, O. (2007a). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 1 Tanımlar. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Polat, O. (2007b). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı 2 Önleme ve Rehabilitasyon. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Preventing child maltreatment: A Guide to Taking Action and Generating Evidence / World Health Organization and International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect. 2006.
- Tercan, M. (1995). Çocuğun Ana Babası Tarafından Fiziksel İstismarı ve İhmali. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (Danışman: Prof. Dr. E. Akyüz)
- Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turla, A. (2002). Çocuk istismarı ve ihmali olgularına tıbbi yaklaşım. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi*, 19(4):291-300.
- Turla, A., Aker, S., Canbaz S., Peşken, Y. (2005). Samsun Merkez Ocağı'nda görev yapan pratisyen hekimlerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve tutumları. *Sted Dergisi*, 14(11), 241-246.
- Ulukol, B. (2014). Cinsel İstismar. Yayımlandığı Kitap O. Derman (Editör), *Çocuk İstismarına ve İhmaline Yaklaşım* (49-56). Ankara: Akademisyen Tıp Kitapevi.
- UNICEF. (1999). Children in need of special protection measures: A Tanzanian study. Dar es Salaam: UNICEF.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Schweitzer, R. (2005). Critical Factors in Teachers' Detecting and Reporting Child Abuse and Neglect: Implications for Practice. Queensland: Queensland University of Technology.
- Yalçın, N. (2011). Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmış Yüksek Lisans Projesi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

Nowadays, the child abuse and neglect had accepted as a important problem for children in our society and especially for all of the world. Accordingly, the problem of child abuse and neglect, both school headmasters and teachers' positions are very important to identify and prevent it. In this study, the school headmasters and teachers are accept which behaviors as child abuse and neglect, This study school headmasters and teachers' opinions which they had been accepted to this behaviours in the difficult categories as child abuse and neglect, which is more frequently of and causes of child abuse and neglect, what is the current prevention strategies about the child abuse and neglect and also what is their personal suggestion about the child abuse and neglect, were examined. This study was carried in two different government primary schools that under the T.R.N.C Ministry of Education Directorate of Primary Education Department, During the research, the semi-structured interview technique, one of the ways of qualitative research method, was used. In the two different schools, 5 headmasters and 25 teachers

with a total 30 people were interviewed. According to the findings of this case study, Child abuse and neglect, the behaviour is happening on the physical, emotional, sexual abuse and neglect under categories as specified, in addition to cultural-political and economic abuse and negligence of education and health with designated scope of the study. The most common type of abuse and neglect, physical and emotional abuse and neglect along with it is, sexual abuse and neglect did not occur with almost no, for some reason is based on the cultural-religious abuse and economic abuse as can be seen, along with education and health are also neglected, we meet very rarely has been mentioned. With regard to the causes of child abuse and neglect, the uneducation and cultural reasons that in the first place, apathy/neglect and socio-economic case might cause, General measures available within the school, teachers and family school is comprehensive advanced dimensions also reached to the appropriate authorities, but have been saying because there is insufficient. Personal recommendations is the necessity of education about this subject are emphasized. This training, school administrators, teachers, parents and children should be in the form of a loop will take place, if necessary, following the course of this topic, curriculum necessity and finally concluded that improving the socio-economic level.

IJTASE

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ MADDENİN HALLERİ VE ISI KONUSU ÖRNEK OLAY UYGULAMALARINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ¹

STUDENT VIEWS ON APPLICATION OF CASE STUDY ON SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE STATES OF MATTER AND HEAT SUBJECT

Yrd. Doç. Dr. Cihat DEMİR

Dicle Üniversitesi, Z.G. Eğitim Fakültesi, 21280 Diyarbakır, Türkiye

doctorcihatdemir@gmail.com

Özet

Fizik dersi konularının öğrenilmesinde yaşanan zorlukların farkına varılması ile fizik eğitimcilerinin çağdaş yöntemleri kullanmaya başladıkları görülmektedir. Geleneksel yöntemlere alternatif olan bu çağdaş yaklaşımların ne derece etkili olduklarını anlamının bir yolu da öğrencilerin görüşlerini almaktır. Bu çalışmanın amacı 8. Sınıf Fen ve teknoloji dersi maddenin halleri ve ısı konusunu örnek olay yöntemi ile gören öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır ilinde bir kamu okulu 8. sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiştir. Öğrencilerin görüşleri 5 sorudan oluşan yazılı mülakat formu ile alınmıştır. 8. Sınıf Fen ve teknoloji dersi maddenin halleri ve ısı konusunu örnek olay yöntemi ile gören 40 öğrencinin mülakat sorularına verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler yüzde ve f değerleri ile anlamlandırılmıştır. Alınan verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; 8. Sınıf Fen ve teknoloji dersi maddenin halleri ve ısı konusunu örnek olay yöntemi ile gören öğrencilerin genel olarak örnek olay yöntemini sevdiklerini ancak bazı aksaklıkların olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örnek Olay Yöntemi, Maddenin Halleri ve Isı

Abstract

With the awareness of the difficulties in learning the subjects of physics lessons, it is seen that start to use contemporary methods of physical educators. One way to understand how effective these contemporary approaches, which are alternative to traditional methods, to take the views of the students. The aim of this study is to determine the opinions of 8th Grade Science and Technology course's students trained by the case study method on states of matter and heat. The study group consists 40 students in the 8th grade of a public school in the province of Diyarbakır in the academic year 2016-2017. Qualitative research methodology has been adopted in the study. The opinions of the students were taken through a written interview form consisting of 5 questions. The answers given by the students trained by the case study method on states of matter and heat to the interview questions are divided into categories and these categories were interpreted with percentage and f values. In the analysis of the received data using SPSS 21.0 software package was used. According to the findings of the study; It became clear that students trained by the case study method on states of matter and heat subject generally liked the method of case study, but they stated that there were some disruptions.

Keywords: Case study method, States of matter and Heat

GİRİŞ

Toplumlara çağdaş uygarlıklar seviyesine çıkarmanın en iyi yolu, bireylerine vereceği etkili eğitimden geçer. Fen eğitimi, eğitimin en önemli ayaklarından biridir. Fen bilimleri, MEB, (2006) tarafından “fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilim” olarak tanımlanmaktadır. Fen; aynı zamanda merak, yaratıcılık, hayal gücü, sezgi, inceleme, gözlem yapma, deney yapma, delilleri yorumlama ve deliller ile yorumlar üzerinde tartışmaya dayanan bir öğrenme yoludur. Fen kesin ve değişmez bilgilerden oluşmaz. Fen ile ilgili bilgiler yeni bilimsel çalışmalar ile elde edilen yeni kanıtlarla değişiklik gösterebilir ve gelişebilir (MEB, 2005a:63). Parlak, (2002) Fizik bilimini evrenimizdeki doğal olayların anlaşılmasıyla ilgili deneysel gözlemler ve nicel ölçümlere dayanan temel bir bilim dalı olarak tanımlamaktadır. Parlak’a göre (2002) tüm doğa bilimlerinin kaynağı fiziktir ve tüm mühendislik dalları fizik prensiplerini kullanır.

¹ Bu çalışma 6-8 Nisan 2017’de International Congress of Eurasian Social Sciences’ta Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

Fizik dersi konularının öğrenilmesinde yaşanan zorlukların farkına varılması ile (Şahin ve Yağbasan, 2012; Gebbels vd., 2010; Kessels vd., 2006; Aycan ve Yumuşak, 2003; Williams vd., 2003) fizik eğitimcileri nasıl bir öğrenme-öğretme süreci oluşturabileceklerini, öğrencilerin fizik dersine karşı tutumlarını nasıl olumlu şekilde yükselteceklerine dair çalışmalar yapmaktadır. Şahin ve Yağbasan' a göre (2012) eğitimcilerin öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin güdülenmelerini sağlayacak, onların ilgilerini çekecek, fiziğe olan önyargılarını gidermelerine, soyut kavramları somutlaştırabilmelerine yardımcı olacak, gerçek hayatla bağlantılar kurabilmelerini sağlayacak yöntemler kullanmalarının gerektiği açıkça anlaşılmaktadır.

Örnek olay yöntemini Sönmez, (2008) gerçek yaşam sorunlarıyla öğrencileri yüz yüze getiren bir yöntem olarak görür. En yaygın şekliyle örnek olay, herhangi bir alanda karşılaşılan bir sorunu içerir. Öğrencilerin konuyla ilgili olarak öğrendikleri bilgileri uygulamada kullanabilme yeterliliğini geliştirmelerini sağlar (Gözütok 2007). Arıca Gözütok, (2007) Örnek olay yöntemini, öğrencinin günlük yaşamda karşılaşılabileceği sorunlarla ilgili çözüm önerileri geliştirmelerini sağlayan etkili bir yöntem olarak görmüştür. Demirel, (2009) ise bu yöntemi daha çok buluş yoluyla öğretme yaklaşımında ve kavrama düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılacağını belirtmiştir. Bu yöntem, farklı görüşlere ve farklı değerlere sahip öğrencilerin birbiriyle konuşarak farklılıklarından kaynaklanan problemleri çözmeye kullanabilecekleri becerileri kazandırır (Açıkgöz 2009).

Örnek olay öğretim yönteminin öğretmen eğitiminde farklı disiplinlerde ele alındığı da görülmüştür. Bu disiplinler arasında fen bilgisi ve fizik eğitimi de yerini almıştır (Şahin, Atasoy ve Somyürek 2010).

Örnek olay yöntemi, problemleri bir durumun çözümünde öğrencilerin daha çok eleştirel düşünebilmesi için kullanılabilir (Connie 1999).

Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı 8. Sınıf Fen ve teknoloji dersi maddenin halleri ve ısı konusunu örnek olay yöntemi ile gören öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Çalışma grubu

Çalışma grubunu 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Diyarbakır ilinde bir kamu okulu 8. sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci oluşturmaktadır.

Çizelge.1. Katılımcıların cinsiyet dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	21	53
Erkek	19	47
Toplam	40	100

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma gelenekleri içerisinde yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemleri, sosyal olgularla ilgili araştırmalarda giderek daha fazla kullanılmaktadır (Patton, 2002). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeni ile eğitim bilim araştırmalarında daha uygun bir teknik görünümü vermektedir. Bu görüşme nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2003). Öğrencilerin görüşleri 5 sorudan oluşan yazılı mülakat formu ile alınmıştır.

8. Sınıf Fen ve teknoloji dersi maddenin halleri ve ısı konusunu örnek olay yöntemi ile gören 40 öğrencinin mülakat sorularına verdikleri yanıtlar kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler yüzde ve frekans değerleri ile anlamlandırılmıştır. Alınan verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Acık uçlu soru ile toplanan veriler içerik analizi kullanılarak belli kategorilere ayrılmış ve temalar oluşturulmuştur. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucu tarafından anlaşılır bir hale gelmesini sağlayan işlemler bütünüdür. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).Yapılan araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için oluşturulan temalar, araştırmacılar dışında aynı üniversitede görev yapan ve nitel araştırma konusunda deneyim sahibi iki uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. İnceleme sonucu oluşturulan temalar tam bir netlik kazanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların “Örnek Olay Yönteminin Maddenin Halleri ve Isı Konusunda Size Olumlu Katkılar Yaptığını Düşünüyor musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	N	%
Evet	35	88
Hayır	5	12
Toplam	40	100

Tablo1’e göre Örnek olay yönteminin maddenin halleri ve ısı konusunda kendilerine olumlu katkılar yaptığını düşünen 35 (% 88) öğrenci bulunmaktadır. Örnek olay yönteminin kendilerine olumlu katkı yapmadığını söyleyenlerin sayısı ise 5(% 12) tir.

Tablo 2. Katılımcıların “Fen Bilgisi Dersinin Diğer Konularında da Örnek Olay Yöntemini Kullanmak İster misiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	N	%
Evet	10	25
Hayır	30	75
Toplam	40	100

Tablo 2’ye bakıldığında katılımcılardan 30’u (%75) örnek olay yöntemini genel olarak fen bilgisi derslerinde kullanmak istememektedirler. Buna karşılık öğrencilerin sadece 10’u (%25) örnek olay yöntemini genel olarak fen bilgisi derslerinde kullanmak istemektedirler.

“Önümüzdeki TEOG sınavları olmasaydı çok severdim ama sınavda başarılı olabilmek için bol bol soru çözmemiz lazım” Katılımcı 21

Tablo 3. Katılımcıların “Örnek Olay Yönteminde En Çok Sevdığınız Etkinlik Hangisiydi?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

ETKİNLİK	N	%
Genel olarak oyun atmosferinde olması	30	75
Senaryo şeklinde ders yapılması	20	50
Problemlere çözüm bulmak	19	47
Beyin fırtınası	10	25

Tablo 3’te Örnek olay yönteminde en çok sevdiğiniz etkinlik hangisiydi?” sorusuna verdikleri yanıtlar üç kategoride toplanmıştır. Katılımcılardan 30’u (%75) örnek olay yönteminin genel olarak oyun atmosferinde geçmesini sevdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca; katılımcılardan 30’u (%75) örnek olay yöntemindeki senaryo etkinliklerini, 19’u (% 47) örnek olay yöntemindeki problemlere çözüm bulmak etkinliğini, 10’u (% 25) beyin fırtınası etkinliğini sevdiklerini söylemişlerdir.

“Sanki ders yapmıyoruz da oyun oynuyoruz” Katılımcı 12

Tablo 4. Katılımcıların “Örnek Olay Yönteminde En Zor Bulduğunuz Kısım Hangisiydi?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	N	%
Grupla anlaşmaya çalışmak	35	88
Problemin çözümü için yeterince zaman olmaması	5	12

Tablo 4’e bakıldığında katılımcılardan 35’i (% 88) örnek olay yönteminde “grupla anlaşmaya çalışmak”ın kendilerine en zor gelen kısım olduğunu söylemişlerdir. Bunun yanı sıra katılımcıların 5’i (%12) örnek olay yönteminde en zor kısmın “problemin çözümü için yeterince zaman olmaması”nı söylemişlerdir.

Tablo 5. Katılımcıların “Size Göre Daha İyi Bir Fen Eğitimi İçin Nasıl Bir Öğrenme-Öğretme Süreci Oluşturulabilir?” Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

	N	%
Merkezi sınavlar kaldırılarak	28	70
Daha fazla teknoloji kullanılarak	5	12

Tablo 5’e göre katılımcılardan 28’i (% 70) daha iyi bir fen eğitimi için merkezi sınavları kaldırmanın yararlı olacağını belirtmişlerdir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Maddenin halleri ve ısı konusunda Örnek olay yöntemi ile ders yapan öğrencilerin büyük bir kısmı 35 (% 88) örnek olay yönteminin kendilerine olumlu katkılar yaptığını belirtmişlerdir, fakat öğrencilerden

30'u (%75) örnek olay yöntemini genel olarak fen bilgisi derslerinde kullanmak istememektedirler. Fen eğitimini en etkili şekilde verebilmek ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmalıdır. Örnek olay, asıl amaç olan öğrenmeyi sağlamak için kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir (Hung ve ark., 2003; Açıköz, 2001; Sünbül ve Yılmaz, 2000).

Örnek olay ile ders işlenilmesinin geleneksel yöntemlere göre daha çok olumlu etkisinin bulunduğu diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Kaymakamoğlu, 2017; Field, 2003; Çakır ve ark., 2001; Gabel, 1999; Kesner, 1997).

Öğrenciler genel olarak girecekleri merkezi sınav sistemlerine yönelik hazırlanmaktan başka bir etkinlik içerisine girmek istememektedirler.

Öğrencilerden 30'u (%75) örnek olay yönteminin genel olarak oyun atmosferinde geçmesini sevdiklerini belirtmişlerdir, 30'u (%75) örnek olay yöntemindeki senaryo etkinliklerini, 19'u (% 47) örnek olay yöntemindeki problemlere çözüm bulma etkinliğini, 10'u (% 25) beyin fırtınası etkinliğini sevdiklerini söylemişlerdir.

Öğrencilerden 35'i (% 88) örnek olay yönteminde "grupla anlaşmaya çalışmak"ın kendilerine en zor gelen kısım olduğunu söylemişlerdir. Öğrencilerin grupla çalıştıkları diğer yöntemlerde olduğu gibi (istasyon tekniği, işbirlikli öğrenme vb.) örnek olay yönteminde de bu durum hem avantaj hem dezavantaj olarak görülebilir, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek başarılarını arttırması avantajlı bir durum olarak görülürken, gruptaki üyelerle sosyal olmak ve bunun için uyumlu bir ortam yakalamaya çalışmanın da bazı zorlukları olabilir.

Öğrencilerin 28'i (% 70) daha iyi bir fen eğitimi için merkezi sınavları kaldırmanın yararlı olacağını belirtmişlerdir. Daha iyi bir fen eğitimi için bir başka çözüm önerisi ise 5 (%12) öğrenci tarafından "daha fazla teknoloji kullanılarak" şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde; öğrencilerin çeşitli özel öğretim yöntemine açık ve ilgili olduklarını ancak merkezi sınav sistemlerinin problem çözme ve ezberci bir yaklaşımdan fazlasına izin vermediği söylenebilir.

ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı ve Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Fizik bilimi başta olmak üzere fen ve teknoloji gibi bilimsel süreçlerin kullanıldığı derslerde konuların sunuş stratejisine bağlı kalınarak işlenmesi, yani bilgilerin tamamının öğretmen tarafından organize bir şekilde verilmesi yerine, buluş stratejisine bağlı kalınarak sadece ön bilgilerin verilip geri kalan hedeflere öğrencinin ulaştırılması daha doğru olabilir. Böyle bir öğrenme öğrencilerin dersleri ile günlük hayat arasında ilişki kurmalarına ve öğrenme-öğretme sürecini daha çok sevmelerine sebep olabilir.
2. Merkezi sınavlar önemini korudukça çeşitli özel öğretim yöntemlerinin hayata geçirilmesi zor görülmektedir. Merkezi sınavlar ile okulda verilen öğrenme etkinlikleri arasındaki uyumsuzluğun giderilmesi noktasında çalıştaylar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayıncılık.
- Aycan, Ş. & Yumuşak, A. (2003). Lise Müfredatındaki Fizik Konularının Anlaşılma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 159.
- Connie, G. (1999). *Using case studies to teach science*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA, March 28-31.
- Çakır, S., Berberoğlu, G., Alpaslan, D. (2001). “Örnek Olaya Dayalı Öğrenim Yönteminin Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Sinir Sistemi Ünitesindeki Başarılarına Etkisi”, Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, İstanbul.
- Demirel, Ö. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara.
- Field, R. P., (2003). “Using Case Studies to Teach the Components of a Successful Seminar”, *Journal of College Science Teaching*, Cilt:32, N: 5.
- Gabel, C., (1999), “Using Case Studies to Teach Science”, National Association for Research in Science Teaching”, National Conference, Boston, Massachusetts, March.
- Gebbels, S., Evans, S. M. and Murphy, L. A. (2010). Making Science Special for Pupils with Learning Difficulties. *British Journal of Special Education*, 37(3), 139- 147.
- Gözütok, D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Ekinoks.
- Hung, D., Chen, D. T., Tan, S. C., (2003). “A Social- Constructivist Adaptation of CaseBased Reasoning: *Integrating Goal-Based Scenarios With Computer- Supported Collaborative Learning*” *Educational Technology*, Cilt:43, N:2, s.30.
- Kaymakamoğlu, S. E. (2017). Science Teachers’ Conceptualizations and Implications for the Development of the Professional Development Programs. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(7), 3301-3314.
- Kesner, M., Hofstein, A., Ben-Zvi, R. (1997). “Student and Teacher Perceptions of Industrial Chemistry Case Studies”, *International Journal of Science Education*, Cilt:19, N:6.
- Kessels, U., Rau, M. and Hannover, B. (2006). What Goes Well with Physics? Measuring and Altering the Image of Science. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 761- 780.
- Parlak, C. (2002). “Fizik Öğretimi” http://www.cihan.ibu.edu.tr/fizik/fizik_ogretimi.html.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). London: Sage.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, M. A., Yılmaz, H. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Basım Dağıtım.
- Şahin, E. & Yağbasan, R. (2012). Fizik Eğitiminde Yaratıcı Drama ve Örnek Bir Ders Planı: Gel-Git Olayı. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 79-99.
- Şahin, S., Atasoy, B. ve Somyürek, S. (2010). Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 253-277.
- Williams, C., Stanisstreet, M., Spall, K., Boyes, E. and Dickson, D. (2003). Why Aren’t Secondary Students Interest in Physics?. *Physics Education*, 38(4), 324- 329
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayıncılık.

Extended Abstract

The science is defined by MEB (2006) as science which tries to define and explain the physical and biological world. The science, at the same time, is a way of learning which is based on curiosity, creativity, intuition, inspection, imagination, observation, experience, interpretation of evidences and debating upon evidences and interpretation. The science does not occur from absolute and unchangeable knowledge. Knowledge about the science may progress and vary with new evidences which are obtained from new scientific researches (MEB, 2005a:63). Parlak, (2002) describes physical science as a fundamental science based on experimental observations and quantitative measurements of natural phenomena in our universe. According to Parlak (2002) all natural sciences are the source of physics and all engineering branches use the principles of physics. The physics educators are studying how they can create a learning-teaching process and how to increase the attitudes of the students towards physics lessons by realizing the difficulties in learning the subjects of physics lessons (Şahin and Yağbasan, 2012; Gebbels et al., 2010; Kessels et al., 2006; Aycan and Yumuşak, 2003; Williams et al., 2003). According to Şahin and Yağbasan (2012), it is clearly understood that educators should use methods that will enable students to be motivated, to attract and draw preconceptions in physics, to help them embody abstract concepts, and to make connections with real life in their learning and teaching process. Örnek olay yöntemi, problemleri bir durumun çözümünde öğrencilerin daha çok eleştirel düşünebilmesi için kullanılabilir (Connie 1999). The case study method is applied in various courses. Some academic disciplines in which such studies are conducted; family and home economics, linguistics, science, special education, educational psychology, music education, drama, physical education, physics education and mathematics education (Sahin, Atasoy and Somyürek 2010). One way to understand how effective these contemporary approaches are, alternatives to traditional methods, is to take the views of students. The purpose of this study is to reveal the opinions of students who see the state of matter and heat in the 8th grade science and technology course through the case study method. The working group constitutes 40 students in the 8th grade of a public school in the province of Diyarbakır in the academic year 2016-2017. The study was carried out within qualitative research traditions. Qualitative research methods are increasingly being used in research on social phenomena (Patton, 2002). In this study, semi-structured interviews were used as qualitative research methods. The opinions of the students were taken through a written interview form consisting of 5 questions. The answers given by the 40 students who interviewed in the 8th grade Science and Technology course on the matter and the heat topic with the case study method were divided into categories and these categories were interpreted with percentage and χ^2 values. SPSS 21.0 package program was used in the analysis of the received data. According to the findings of the study; 35% (88%) of the students who saw the state of science and technology lesson in the 8th grade science and method with the case study method stated that the case study method made positive contributions to themselves, but 30 students (75%) do not want to use the case study method in general in science courses. Different methods and techniques should be used to provide science education in the most effective way and to achieve meaningful learning. The case study is one of the effective methods that can be used to provide learning which is the main objective (Hung et al., 2003, Açıkgöz, 2001, Sünbül and Yılmaz, 2000). It is also paralleled with other studies in which the lesson processing with the case study has more positive effects than the traditional methods (Field, 2003, Çakır et al., 2001, Gabel, 1999, Kesner, 1997). Students generally do not want to be involved in any other activity than preparing for the central examination system they are entering. Thirty (75%) of the students stated that they liked the case method in general to pass through the game atmosphere, (75%) said they liked scenario events in the case study method, 19 (47%) finding the solution of the problems in the case study method and 10 (25%) brainstorming activities. Thirty-five (88%) of the students said that "trying to negotiate with the group" in the case study method is the most difficult part for them. This situation can also be seen as advantage and disadvantage in the case study method as it is in the other methods that the students work with the group (station technique, cooperative learning, etc.), it may be advantageous for the students to help each other and increase their success, but trying to get a group member and a harmonious environment can have some difficulties. Twenty-

eight (70%) of the students stated that it would be useful to remove the central examinations for better science education. Another solution proposal for a better science education was expressed by 5 (12%) students as "using more technology". When the results of the research are evaluated as a whole, it can be said that the students are open to and related to various special teaching methods but the central examination systems do not allow more than problem solving and memorizing approaches.

IJTASE

USING LITERARY TEXTS IN EFL CLASSROOMS: CULTURAL AWARENESS AND VOCABULARY ENRICHMENT

Doğa Oktan

European University of Lefke, Lefke/TRNC

doktan@eul.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Sibel Ersel Kaymakamoğlu

European University of Lefke Dr. Fazıl Küçük Faculty of Education, Lefke/TRNC

skaymakamoglu@eul.edu.tr

Abstract

This study was conducted to find out the influence of literature on vocabulary and cultural enrichment in EFL classrooms. A qualitative research design was adopted. A literary text was integrated into an EFL class with 19 students who were studying in the English Preparatory School of one of the universities in North Cyprus. After having 8 weeks of teaching (50 minute each lesson), data were collected by interviewing 5 volunteering participant EFL students who were Kazakh, Pakistani, Georgian, Turkish and Turkish Cypriot and 3 EFL teachers who were Turkish and Turkish Cypriot. In order to collect data, semi-structured interviews were carried out with the participants by the researcher. The participants were selected purposively. The findings of the study revealed consistency between the participant EFL students' and EFL teachers' perspectives. They all pointed out the benefits of using literary texts in contributing to learners' cultural awareness and vocabulary enrichment.

Key words: Literature, language teaching, cultural awareness, vocabulary enrichment.

Approaches to Teaching Literature in the EFL Classrooms

There are different kinds of approaches which best serve the needs of EFL teachers who are willing to use literary works in their syllabus. Carter and Long (1991) stated three main approaches to teaching literature in the EFL classrooms.

1. **The Cultural Model:** This model serves the traditional approach in using literary texts in EFL classrooms. It encourages students to discover and analyse the social, literary and historical elements of the text. With the help of this model, teacher aims to reveal the specific thoughts and perspectives so the students can be more familiar with various cultures and ideologies. .
2. **The Language Model:** This is one of the most popular approaches which were named as "language-based approach" by Carter and Long (1991). This approach helps students to examine the text in a more systematic and methodical way. Linguistic elements such as direct and indirect speech are aimed to be taught in this model. Cloze procedure, exercises, jumbled sentences, summarising the texts, creative writing and role plays are the main activities used by the EFL teachers for teaching linguistic structures. Therefore, literary goals are minimised in this kind of teaching method. The learner is less engaged to the lesson. It is more teacher-centred. It means that literature is underestimated and linguistic practice is more important in this model.
3. **The Personal Growth Model:** This model is a kind of bridge between the cultural model and the language model. It concentrates on the use of language in the literary texts within its cultural context. Students are more tend to express their ideas and feelings about their personal experiences and cultural knowledge in relation to the specific literary text. Various themes and topics are perfect resources to develop themselves. Cadorath and Harris (1998: 188) show the importance of this model by saying "text itself has no meaning; it only provides direction for the reader to construct meaning from the reader's own experience". Therefore, analysing the literary texts is also crucial in this model.

On the other hand, according to Savvidou (2004) these all three models have strong and weak sides. Therefore, she argues that an integrated model with the elements of these three approaches will be the

best alternative way to teach literature more motivationally, methodologically and linguistically in the EFL classrooms.

Maley (1989) also gives two general categorizations of approaches:

1. **The Critical Literary Approach:** It directly concentrates on “the literariness of the texts we study” (Maley, 1989: 10) such as motivation, characterization, background etc. He claims scholars who use this approach expose students to have an enough level of English proficiency and knowledge of literary terms.
2. **The stylistic approach:** This approach is related to analysing texts and examining the language of the text.

According to Maley (1989), literature should not be used as the only resource in language teaching. However, it is perfect to use a literary text as one of the materials for the students’ motivation and for the awareness of language functions.

Another categorization is presented by Van (2009):

1. **New Criticism:** In this approach author’s aim, social, political or historical issues are not important. Activities generally include formal elements of the text without looking at its “literariness”. Generally, texts are chosen from traditional canon and these texts can be long, challenging, strange and irrelevant to the students which may lower students’ motivation in the classroom.
2. **Structuralism:** It does not provide some space for the subjective thoughts of the students. It concentrates on the linguistic structures.
3. **Stylistics:** This approach focuses on the elements of literary language to prepare students to make literary interpretations with the help of their linguistic knowledge. However, this approach can be challenging for the students with limited communicative skills and the teachers who do not have enough literary knowledge.
4. **Reader Response:** Students’ personal response to the literary texts and the relation of the text to the students’ experiences, culture or feelings are the most crucial elements in this approach. It is one of the preferable approaches, especially in the EFL classrooms.
5. **Language-based:** This approach leads students to experience the “real” literature through brainstorming and summarising etc. This helps students to be more active, communicative and motivated in the classroom. It is very beneficial in teaching both literary elements and the use of language at the same time. All four skills of the L2 can be taught in this approach. It is again one of the best approaches for the EFL classrooms.
6. **Critical Literacy:** Raising student’s critical awareness is aimed through this model. Literary texts are used to discuss political, cultural and social issues. To employ such an approach in the classroom, a teacher should be sure about the openness of the students to this kind of discussions in the classroom.

Benefits of Using Literary Texts in the EFL classrooms

Literature was one of the primary sources for teaching English for a long time in the past. For instance, literary texts were one of the best tools in Grammar translation method. Later on, with the emergence of structuralism, audio-lingual and more attention was given to daily speeches, dialogues and conversations. It is because they were practical for many educators. Maley (2001) claims that nowadays, research on literature for EFL classes are not very common. There are few studies on this area. However, the use of literary texts for teaching in EFL classes is becoming popular again. It is because literature can be used for all basic language skills such as writing, speaking and especially reading. It is also very beneficial for other language areas such as vocabulary, grammar or pronunciation. Apart from typical EFL classrooms, literary

texts are quite popular in translation courses. Many researchers give logical reasons to use literary texts in EFL classes. For instance, Collie and Slater (1994) claim that there are four advantages which may direct English teachers to use literature in their classrooms. These reasons can be listed as valuable authentic material, cultural enrichment, language enrichment and personal involvement. Besides, Khatib (2011) has summarised the merits of literature in English teaching according to many scholars. He again listed authenticity as number one in his list. Later on, motivation, cultural/intercultural awareness and globalisation, pragmatic knowledge, grammar and vocabulary knowledge, language skills, emotional intelligence and critical thinking are listed as other benefits of using literature in EFL classrooms. Hirvela and Belcher (2001) also give some ideas about the advantages of using literature in EFL classrooms. Their ideas can be listed in this way;

1. Normally, texts used in English Language teaching books are general information based according to those specific contexts. Students need to follow the instructions in order to learn a specific topic. However, literary texts are more likely to encourage students to express their own ideas as they can identify with or react to the characters. By this way, learners may be involved or engaged while learning English language.
2. Literature helps to increase the creativity while students are reinforced to solve incidents and answer questions.
3. Students have the advantage to meet with numerous kinds of text types and sentence structures which help to learn the language.
4. Literature increases learners' cultural knowledge as it includes a variety of cultural elements through the text.
5. Reading literary texts foster the students' academic skills.

Ur (1996) also states some benefits of using literature in EFL classrooms. The summary of these benefits are listed below:

1. Literature is an entertaining material to teach and learn English.
2. Literature presents examples of various types of writing and authentic material.
3. Literature is a good material for vocabulary enrichment.
4. Literature increases reading skills.
5. Literature can be a good source for discussions and writing activities in the classroom.
6. Literature includes both emotions and intellect which help to increase learners' motivation and self-development.
7. Literature gives clues about the target culture.
8. Literature increases creativity and critical thinking.
9. Literature contributes to the learners' general knowledge about the world.
10. Literature helps students to gain awareness about various types of human conflicts and situations.

Although many researchers state various advantages of using literature in the EFL classrooms, this study aimed to focus on mainly cultural awareness and vocabulary enrichment regarding the use of literature in EFL classrooms.

Cultural Awareness

First of all, culture can be explained as "body of social, artistic, and intellectual traditions associated historically with a particular social, ethnic or national group" (Sowden, 2007: 304-305). Also, Mead (1961) mentioned that culture is something that can be learned. Fox (1999: 90) supports this idea by saying "culture is relative and changeable in space and time". Therefore, cultural awareness is a concept that Cortazzi and

Jin (1999) defined as being aware of another society's culture with their manners, expectations, beliefs and values. Nowadays, multiculturalism has an important role in western societies and the words such as intercultural and transculturally or cultural awareness is very popular in many academic written works. On the hand, it is not surprising that the main support to teach literature in EFL classrooms is because of its ability to arouse students' cultural awareness. This cultural awareness seems to be crucial for having more intellectual students for the future of any society. In this respect, Sell (2002: 19) claims that "participatory pedagogy, whose overarching aim will be to give language learners a chance to try on the alien culture for size". Therefore, it is not wrong to say that cultural enrichment is quite important to improve students' link to the target language. Literature and culture in the EFL classes can be seen as the bridge between English and its spirit. This connection contributes learners to feel closer to the English speaking countries. In this context, literature enhances EFL with the help of elements such as authentic material as well as language teaching and cultural enrichment. Researchers and English language book writers were aware of it for a long time that teaching a new language is not possible without teaching the culture of that country. It is possible to say that today most of the EFL study books try to include texts about the culture of English-speaking countries such as the UK or the USA. However, literary texts as authentic materials naturally include cultural elements which can be beneficial for students' improvement of cultural awareness.

Vocabulary Enrichment

As it is mentioned before, one of the advantages of using literature in EFL classrooms is vocabulary enrichment. Vocabulary enrichment is generally seen as a critical tool for English language students because lack of vocabulary knowledge in a foreign language may block a fruitful conversation. Schmitt (2000: 55) expressed the importance of rich vocabulary knowledge as "Lexical knowledge is central to communicative competence and to the acquisition of a second language". Other scholars such as Laufer and Nation (1999), Maximo (2000), Read (2000), Gu (2003) and Nation (2011) have also demonstrated the importance of a successful vocabulary acquisition as a crucial element. According to these researchers above, vocabulary enrichment directly influences all other language skills such as listening, speaking, writing and reading. In addition, Nunan (1991) claimed that for a successful communication extensive vocabulary is the key tool as it helps to use correct structures and functions of the language as well. Also, when we have an incident that we need to express, we should have good knowledge of vocabulary. Krashen (1988) summarised this situation and importance of vocabulary knowledge with a perfect sentence; "when students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries" (as cited in Lewis, 1993: 25). Therefore, it is possible to say that a successful curriculum should include lots of activities for vocabulary teaching. In this case using literature in school's curriculum will be one of the best options to teach it effectively. Many researchers have approved the intellectual, academic, cultural and linguistic advantages of using literary texts in teaching (Paran, 2006). They claimed that literature and EFL teaching should go together to make it more contributory and encouraging for the learners (Elliot, 1990, Widdowson, 1995).

It is because students will naturally develop their vocabulary knowledge with the help of exposure to the language. This exposure is what Krashen (1988) calls comprehensible input or (i+1) input. The exposure will happen automatically with a slight linguistic competence which may exist in literary texts. It is because vocabulary used in literary texts is much broader than ordinary speech (Shen, 2002, Widdowson, 1995). Another advantage of literary texts is that they include a lot of different words used in a various range of contexts. Even, Van (2009) claimed that a profound range of vocabulary is one of the six key reasons to use literature in an EFL classroom.

Research Design

This study aimed to examine the use of literary texts in the EFL classrooms in the preparatory school whether using literary texts have any contribution to vocabulary learning and cultural awareness. For this purpose the following research questions were adopted:

- 1-What influence does the use of literary texts in EFL classrooms have on vocabulary learning?
- 2-In what ways, does the use of literary texts in EFL classrooms influence cultural awareness?

For the purpose of collecting data, semi-structured interviews were conducted. Since in the EFL classes where the research was carried out skills were integrated into teaching. Therefore, reading classes were integrated into standard teaching sessions as well.

Participants

In this study, a total number of 19 preparatory school students were attended to the demo lessons as an EFL classroom. They were all in the same pre-intermediate classroom. Only 5 students voluntarily participated in the semi-structured interviews after completing these demo lessons. Besides, 3 EFL teachers were also interviewed. All the interviews were audio-recorded. Duration of the students' interviews was between 5-10 minutes while teachers had interviews between 20-25 minutes. All the students and the teachers were interviewed individually.

Characteristics of the Participants

The participants in the EFL classroom were Kazakh, Georgian, Pakistanis, Turkish and Turkish Cypriot preparatory school students who were learning at one of the universities in North Cyprus. Only one of the students was a female. Other students were all males. Their ages were between 18-27. Their native languages were Turkish, Russian and Urdu. They were all at the pre-intermediate level. Five students were participated voluntarily to be interviewed. They were all male and their ages ranged from 18 to 27. Three EFL teachers also took part in the interviewing process. All the teachers were quite experienced and had MA degrees. Two of the participant teachers were Turkish Cypriot while another teacher was Turkish. They were all female and teaching at one of the universities in North Cyprus. Their native language was Turkish.

Prior to the Fieldwork

A week before starting to use a literary text, *Macbeth* from William Shakespeare, in EFL classroom, all the students in the classroom were informed about this research and asked if they would like to participate. The aim of informing the students as participants of the study was to increase the validity of this research.

All 19 of the students agreed to participate voluntarily in these "literary lessons". Also, five of these participants again voluntarily accepted to have interviews with the researcher. Additionally, three teachers accepted to have interviews. During the interviewing process, semi-structured questions were asked by the researcher. The interviewer also recorded these interview sessions and later on transcribed the participants' answers to the questions. The participants were also informed to feel free to talk about their feelings, ideas or perspectives in order to get objective answers from them.

During the Fieldwork

The literary lessons were carried out every Wednesday for 50 minutes during 8 weeks. In this process, the teacher as a researcher did one chapter from the book to the students. Reading, doing exercises, learning new vocabulary and analysing the cultural and social aspects of the book were the main activities during these teaching sessions. The teacher was like an orchestra chef while students were taking active roles in discussing various elements of this literary book.

FINDINGS

EFL Students' Perspectives

Research Question 1: What influence does the use of literary texts in EFL classrooms have on vocabulary learning?

As a result of the analysis of the interview, two main categories emerged; providing a meaningful context for vocabulary learning and literary texts involve a profound range of vocabulary, dialogues and prose.

Providing Meaningful Context for Vocabulary Learning

All of the participant students somehow mentioned that reading literary texts in the classroom helps them to learn vocabulary easily because of its meaningful context. According to them, it is easier because reading literary texts with their meaningful contexts help them to talk about the incidents, to learn sentence structures, new words without showing any efforts, and to get more motivated. Some students mentioned this as;

"While we were reading the book, we were discussing the new words and their meanings between each other so we learned them automatically. I mean, we learned new words that we didn't know through discussions."

Student 1

The analysis of the given statement demonstrated that students' vocabulary learning is dependent on the motivation for discussing the meaning of the new words which emerged because of the meaningful context. It seems that students found the context of the book meaningful and in order to understand better, students were ready to discuss the unknown vocabulary. Therefore, it is possible to say that literary texts have meaningful context and this motivates them to learn more new words in the process of reading the book.

"Reading literary texts in comparison to contemporary passages in our course book are much better because they are more fascinating and there is always an incident going on. Here, even if you don't know the meaning of the word, you can guess the meaning while you are reading the text".

Student 3

According to the student's response, the context of the text is very important both for the motivation and guessing the meaning of the new words. Series of incidents which take place during the text take an important role especially in predicting the meaning of the words. The authenticity of the text also makes it more interesting for the reader.

"It was very beneficial for the vocabulary knowledge. Also, it helps to improve your reading fluency, learn the arrangement of the words and sentence structure. It also affects your motivation".

Student 3

As it was claimed by many students, Student 3 again emphasised the importance of reading literary texts for the learners' motivation. This student strongly highlighted that reading a meaningful context also helps to understand the correct order of the words and their correct places in a sentence as well as improving the reading fluency.

"If the book is suspenseful, you learn new words automatically. As long as you learn these words and you can learn much more in the process of time".

Student 4

The given quotation also indicated that, the meaningful context is crucial for an attractive way of reading. If the literary text is suspenseful, they learn new words very easily and this motivates them to learn much more vocabulary in time. If the text does not mean anything to them, the literary text will not be suspenseful and it will be demotivating. However, it is impossible to say this for the literary texts. It is because texts have to be meaningful in order to be included in literature. Meaningless contexts cannot be counted as part of the literature.

In general, literary texts due to their authenticity and meaningful contexts provide good reason for learning. It helps to improve students' vocabulary learning as well as increasing their motivation during lesson hours.

Literary Texts Involve a Profound Range of Vocabulary, Dialogues and Prose

In the interviews, the majority of the students claimed that literary texts involve a profound range of vocabulary, dialogue and prose. They were also asked to compare the vocabulary learning in literary texts versus contemporary texts.

One of the students claimed some beneficial ideas about this question;

"We learn different words that we can't see in our student books. It helps me to improve my vocabulary knowledge and to see different kinds of question types and sentence structures".

Student 3

The interpretations of the student's response revealed that literary texts involve a profound range of vocabulary, question types and sentence structures. It is because literature deals with various language types and varieties from slang to formal about different incidents. It is not only good source for the unknown words; it is also a good source to learn grammatical structures. It deals with both formal and informal language and reading literary texts is a good practice for improving vocabulary learning, various question types or sentence structures.

"For instance, if there are some characters in the literary text and if they have conversations between each other, we can learn how to use these dialogues in our daily lives as well".

Student 3

This response of the participant student clearly shows the importance of dialogues in the literary texts. It means that students are able to use these dialogues in their real lives if they read this kind of authentic texts. It emerged that learning from the dialogues also improves the vocabulary learning. The events in the text can be associated with students' own experiences in the reality. Since literary texts handle with ideas, objects, feelings and incidents which may associate with the students' experiences, they can easily relate the events to their own lives. Especially, having the learners comment on the incidents without any restriction and critically analyse the events in the classroom also help to improve their speaking skills as well as their vocabulary knowledge.

"I've learned words that I didn't know. Object names or verbs that I didn't know... Forming sentences or new words related to the battles... such as the word 'castle'".

Student 1

Student's immediate response to the question demonstrated that due to its authenticity, literary texts include non-trivial things which can be related to the real world's events such as wars. This authenticity is naturally included in the literary texts. Authenticity is a criterion element which is extremely necessary for the literary texts.

"There was a profound range of vocabulary in the book. It was easier to learn new words. Also, reading books is much better."

Student 2

Similar to the previous student, it is possible to claim that literary texts are much richer in terms of variety of vocabulary. Therefore, students may learn many more new words both with their denotative and connotative meanings, proverbs, slang words etc. Also, as it is motivating, it is much easier to learn these new words.

"There are also many unknown words in old English. That's why it is needed to be taught in EFL classrooms."

Student 4

This student's comment was very different according to other participant students. The student mentioned the importance of "old English" in some old literary texts. It shows that students are also curious about the words which can be considered as "old fashion". Literary texts may include a variety of vocabulary from ancient periods to contemporary periods. It is not possible to find this kind of vocabulary in the contemporary student English teaching books.

"Reading a literary text was beneficial in relation to vocabulary knowledge. There were unknown words that I didn't know and I learned them".

Student 5

Similarly, Student 5 claimed that there were many new words and this helped him to improve his vocabulary knowledge. It means that literary texts are basically good instruments to learn vocabulary while learning a new language.

Finally, using literary texts in EFL classrooms can provide a profound range of vocabulary which may help students' improvement very quickly and effectively.

Research Question 2: In what ways does the use of literary texts in EFL classrooms influence cultural awareness?

The analysis of the interview showed that literary texts may influence the students' cultural awareness in several ways.

"I learned things that I didn't know. For example, I've learned that knowing about your future earlier than expected is not an advantage".

Student 1

The interpretations of the student's response revealed that the exposure to literature help students to think on various issues, recognise problems and find solutions in these literary texts and then compare them with their real perspectives, values and life styles in their real contemporary world. By this way, teacher and students may have discussions about these rich and authentic texts about various perspectives, beliefs or philosophical issues which may lead to personal improvement of the students. This encourages students to question the world around them to avoid ethnocentrism and improve their cultural awareness.

"I didn't get any information about English culture or history before. I got some information with the help of this book (Macbeth)"

Student 2

The given quotation clarified that this student also was pleased about the cultural information which can be gained through literary texts. It means that EFL students may become familiarised with the cultural aspects of target language without visiting the countries where the language is spoken. Moreover, since in today's changing world people tend to travel abroad more than in previous years and have more chance to communicate with foreigner people through electronic devices with the help of social media. Therefore, it is quite necessary to already know what to talk or not to talk about some sensitive topics such as culture, politics, race or religion to the people who live in the countries where the target language is spoken. That is because literary texts and literature must enter the scene to help students develop their cultural awareness especially related to these societies.

"I hadn't read a book like this before. I read it with the help of our school. Shakespeare is famous worldwide and this literary text is a beautiful work of art. Of course, it gives us variety of cultural information".

Student 3

The analysis of the student's statements revealed that, literary texts or famous writers such as Shakespeare are work of art. The Students got a cultural awareness with the help of this literary text and the writer. Therefore, through their imaginary world of a play such as Macbeth, students were also able to experience a full and colourful atmosphere of the characters in the book. For that reason, students may explore the world from characters or Shakespeare's perspective in that specific era. Students learn about every detail such as emotions, traditions, problems, social issues, what they eat or drink, afraid of, like or dislike; the way they speak to their friends, family or colleagues etc. in different situations. Finally, with the help of literary texts, it is possible to claim that students feel all the codes and mental states that may shape this specific era.

"Through this book, we examined the writing style of William Shakespeare. Also, we've learned about Shakespeare's period."

Student 4

Similar to previous students, this student also claimed that literature is a beneficial tool to develop the cultural awareness and using literary texts in EFL classrooms may help students to improve their knowledge of English spoken (target) countries.

In conclusion, especially in these days when multiracialism has become very obvious as the slogan of peaceful societies, it is not surprising to use literary texts as an important material for the English language teaching in the classrooms. It fosters knowledge of culture, race, religion, history, politics etc. diversification and sharpens the students' different perspectives about these issues which are mentioned above.

EFL Teachers' Perspectives

Research Question 1: What influence does the use of literary texts in EFL classrooms have on vocabulary learning?

As a result of the analysis of the interviews various perspectives about providing a meaningful context for vocabulary learning and literary texts involve a profound range of vocabulary, dialogues and prose, being able to recycle the vocabulary, linking the new vocabulary to the real life etc. emerged. Nearly all the participant teachers firstly emphasised that reading literary texts in the classroom help students to improve their vocabulary knowledge easily because of several reasons. According to the teachers, it is easier because reading literary texts with their meaningful contexts help them to talk about the incidents, learning sentence structures, learning new words without showing any efforts, get more motivated. Some quotations from teachers' interviews are listed below;

"One of the benefits of using literary texts in the EFL classrooms can be the imagination. When the student imagines the things in the book, they can learn how to use these words or sentences. So, the student can learn new words in the course books but the knowledge of 'how to use' these words are limited. However, a student can learn better 'how to use' the words through a literary text".

Teacher 1

According to teacher's response, the meaningful context of the literary texts is very crucial. It is because, with the help of the meaning in the context, students are able to imagine the meaning of the words and even how to use them in different contexts as well. In addition, everybody knows that learners generally declare their thoughts through vocabulary which are easy for them to learn. Vocabulary is effortlessly integrated into their daily speech with the people around them. Therefore, because of the meaningful context of the literary texts, students are able to figure out the meaning of unknown vocabulary on their own. This ability to understand the meaning of unknown words automatically is related to "knowing how" to use these words in another sentence.

"Students are able to connect meaningful context of the literary texts to their real lives. Language is not only information sharing or it is not a message forwarding process. We also express our feelings with the language and we can observe the characters expressing their feeling in the literary texts. This helps students to improve grammar and vocabulary knowledge".

Teacher 2

Similar to the previous teacher, Teachers 1 and 2 mentioned that the meaningful context is very important to the students. Many researchers also have claimed that teaching unknown words or grammar structures within a meaningful context of literary text and reading are really advantageous for the language learners. By this way, students would be able to reflect their knowledge of vocabulary to their daily lives as well that normally not taught in class. It is because each different character in the text will help them to learn new words related to different feelings which are very useful for our daily lives, outside the school or university. Even, reading very often will allow the learners to acquire a profound range of vocabulary that could only be taught through direct vocabulary teaching methods such as telling students to memorise a long list of new vocabulary.

"I think using literary texts in the classrooms helps students to increase their profound range of vocabulary because they contain grammar rules or a wide range of vocabulary in a context. It is much more different than teaching normal pacing in the classroom. I believe it also helps to improve students' oral and productive skills not only grammar and vocabulary knowledge".

Teacher 3

The analysis of the given statement revealed that Teacher 3 also believed that vocabulary could be taught in a contextual setting which is extremely purposeful. Having learners read gives an exposure to learning unknown words and improves their vocabulary knowledge. For example, while a teacher is using a literary text in a classroom, the teacher may give a short break to describe the meaning of an unknown word in that specific context. By this way, learners can discuss or predict the meaning of the word as well. Then, learners may take part in some activities such as writing, role-plays, listening to others, or creating new sentences. Thus, practising speaking, vocabulary, grammar, listening, reading and even writing within the context of literature become possible. To conclude, it is one of the best ways to improve all the skills in the same context.

"Students can recycle the unknown words, while they are reading a literary text".

Teacher 2

The given quotation clarified that another benefit of using literary texts in the classroom is recycling the words as students encounter with the same words very frequently. Therefore, when learners are exposed to the same unknown words again and again in several contexts, the consequence is successful learning, better ability to commemorate the unknown word, an increased chance of using the word automatically.

Finally, participant teachers' responses show that suitable literary texts which are full of many unknown words can be very logical in order to improve students' vocabulary learning and many other skills at the same time.

Research Question 2: In what ways does use of literary texts in EFL classrooms influence cultural awareness?

The analysis of the interview showed that literary texts really affect the students' cultural awareness in a positive way. The participant teachers' responses are analysed below;

"Of course literary texts have a positive effect on students' cultural awareness because each writer has her/his own culture. Language is the part of culture. I mean, language goes together with the culture".

Teacher 1

“Also, standard reading passages are contemporary and include narrow topics. For example, a student who reads William Shakespeare can start to compare the culture in the past and now. So, a student can learn about people’s thoughts, lives, feelings in the past and their development”. (Quote 6)

Teacher 1

Teacher 1 emphasised that literature has contribution to students’ cultural awareness. The use of literature in EFL classrooms maintains this cultural awareness with the help of authentic materials and their meaningful contexts. Also, cultural elements in the literature with that country contribute students to expand both their cultural and intercultural awareness. It is because each writer or poet has a different cultural background because of the place she/he lives or the time and other factors. Students who have a focus on literary texts in the EFL classrooms tend to have an awareness of the historical, social, political, cultural background of writers. They are also able to understand some basic concepts of English Literature theories. In time, they are even able to compare and contrast the differences between two different authors and their cultural background.

“While they are examining a literary work, they will definitely read about the writer’s biography and they can also read about important world wars, holocausts, genocides or changing government structures in that specific period. They will automatically learn all about these issues”.

Teacher 2

“A literary text already involves the culture it comes from. By this way a student can learn English and experiences, environmental factors etc. all at the same time. A Student can find some similarities and get used to that culture as well”.

Teacher 3

Teacher 2’s and Teacher 3’s answers to the question showed that; students may learn about different cultures or incidents with the help of literary works. It leads students to question the differences between cultures or discover important events in history in different countries. Cultural awareness involves an understanding of other people’s culture with various values, behaviour, beliefs, political perspectives, backgrounds etc. It is something beneficial for the students because we are all shaped by our cultural elements.

In conclusion, participant teachers’ responses maintained that cultural awareness is crucial for L2 learners as they can easily analyse the world around them and compare themselves to other people who speak the target language that they want to learn. Learners need to have that cultural awareness in order to understand that there is not only one “true” culture but a variety of numerous cultures. Culture is something like a mosaic and involves extremely dynamic beliefs, traditions, customs or behaviours which are continuously changing and unstable.

Discussions of the Findings

The findings of the study revealed that there is consistency between EFL students’ perspectives and EFL teachers’ perspectives in all the categories including vocabulary enrichment and cultural awareness. The present study aimed to emerge the influence of using literary texts in the EFL classrooms. The participants

attended to the interviews provided positive results about the research. Results showed that five participant students in EFL enjoyed the experience of reading a literary text in the classroom. The students also emphasised that this kind of teaching such as integrating a literary text to their curriculum affected their engagement to the lessons in a positive way and helped them to understand literary texts and their importance better. Similarly, three EFL teachers emphasised that using literary texts in an EFL classroom is beneficial for the students' vocabulary knowledge and cultural awareness.

Participant students particularly pointed out some advantages of using literary texts in the EFL classes. The findings of the study firstly showed that using literary texts help especially students' vocabulary learning in a beneficial way. According to participant students, one of the greatest advantages of using literary texts is the meaningful context comes with the authenticity. With the help of this authenticity, students were able to learn important vocabulary which they could also use in their daily lives. Berardo (2006) also strongly claimed that "one of the main reasons for using authentic materials in the classroom is outside the safe, controlled language learning environment, the learner will not encounter the artificial the language of classroom but the real world and language how it is really used". Even, participant students stated that this connection to the real experiences made them discuss these issues in the classroom and they really felt motivated. By this way, they learned new vocabulary automatically while they were discussing these issues. The mentioned findings also agree with Berardo's another statement about advantages of using authentic materials. He (Berardo, 2006) stated that using an authentic material in the classroom have a positive effect on student motivation.

Another contribution of this study to the previous studies in this field is finding that the positive influence of reading literary texts on the vocabulary learning and even their knowledge of grammatical structures because of its exposure to lots of unknown words in a meaningful context. Povey (1972) also claimed that "literature will increase all language skills because literature will extend linguistic knowledge" (p.18). Some former researchers (Stern, 1991; Erkaya, 2005; Van, 2009) also thought that literary texts can meet the needs and make better language skills. Turker (1991) also emphasised that literary texts with their expanded vocabulary can improve all language skills. Therefore, it shows that student participants' experiences are overlapping with the former findings particularly in relation to vocabulary learning through literary texts.

Similarly, three participant teachers agreed with the all mentioned findings of the student participants. Additionally, teachers claimed that using literary texts in the classroom also has two more benefits such as being able to use the imagination and recycling the words. About the imagination, one of the EFL teachers noted that students are able to use their imagination through reading literary texts and this helps them to imagine where to use these new words and in what way. This idea resembles the idea of Alam (2007:381) who noted that literature "stimulate the imagination, offer learners specimens of real language use, allow for group discussions and individual exploration, and are intrinsically more dialogic".

Another important finding from the teacher 2's perspective was being able to recycle the vocabulary. Teacher 2 claimed that recycling the words helps students to learn these new words very easily and automatically. Ellis (2002, 2005) also agreed with this statement and claimed that "Learning requires attention, then, but also requires repeated acts of attention". Similarly, Schmidt (1990) argued that "attending to a word or form once is not enough; nor is uninterested noticing". Therefore, the teacher's opinion on the importance of recycling and repetition of the words was completely meaningful.

One of the other aims of this study was exploring the influence of literary texts on the EFL learners' cultural awareness. Although limited time was one of the limitations of the study, all of the participant students' findings showed that learning English through literary texts were contributing to their cultural awareness. Each participant mentioned different advantages of reading literary texts in relation to the concept of

cultural awareness such as finding some events in texts which is related to their real lives, learning about the historical events between England and Scotland, getting information about famous writer Shakespeare and atmosphere of the period that he was living in. When these findings were analysed they were clearly consistent with Iser (1993: 29) "Literary text makes no objectively real demand on its readers, it opens up a freedom that everyone can interpret in his own way". Therefore, it can be interpreted as all these aspects really contributed to their cultural awareness.

Furthermore, teachers' findings also demonstrated that they agreed with the student participants. In general, they claimed that using literary texts is crucial for the cultural awareness. They declared that each author come from a different cultural background, therefore students can learn about different cultures. Students are also able to learn about various feelings, thoughts, and life styles and in time they get used to that target culture through reading and analysing these texts. Each of these literary texts was written in a different period in the history and this helps them to learn about the historical issues as well. As Kramsch (1993: 175) asserted that "by constructing with the literary text a reality different from that of texts of information, students are given access to a world of attitudes, and values, collective imaginings and historical frames of reference that constitute the memory of a people or speech community". Therefore, with the help of findings both from participant students and participant teachers, it is possible to claim that culture, the literature and language teaching always go together.

Conclusions

To sum up, this study showed that it is possible to defend the use of literary texts in EFL classrooms on the basis of some requirements such as using appropriate literary text according to students' level of L2 and integrating literary texts to usual EFL lessons. Therefore, integrating literary texts to EFL classrooms can help students to improve their various skills. Most crucial of these skills involve; vocabulary learning, cultural awareness, motivation and even critical thinking and other language skills. That is to say, an integrated method to use the literary texts in EFL classrooms presents L2 students favourable circumstances to expand not only their linguistic and communicative skills but their awareness about L2 in all its discourse aspects. The analysis of the participant teachers' and students' interviews showed that literature despite some disadvantages provides a motivating reason for L2 learning and teaching with the help of some aspects which cannot be found in other contemporary texts.

Limitations of the Study

There are few limitations to the present study. Firstly, the limited number of participants may not be satisfactory for the generalizability of the results to a larger population. Secondly, teaching with literary texts in a classroom with 19 students was completed in 8 weeks with 50 minutes teaching in each week. This limited time might not be enough to observe all the development of the students. Finally, it was not possible to fully observe students' vocabulary improvement with semi-structured interviews. Therefore, it would be better to also test students' vocabulary learning with some written tests including questions related to vocabulary knowledge.

Suggestions for Further Studies

Based on the present study, there are still some aspects that require further research. The following aspects are suggested for further studies:

It is recommended;

1. to conduct a study with more participants concerning the improvement of the generalizability results.
2. to conduct a study focusing on the other advantages of using literary texts in EFL classrooms such as critical thinking and other language skills.
3. to conduct a study which includes both qualitative and quantitative research methods.
4. to conduct a study without any time limit during the teaching sessions.

References

- Alam, F. (2007). Imperial Entanglements and Literature in English: Using Postcolonial Literature in ELT. Dhaka: Writers. ink.
- Belcher, D & Hirvela, A. (2000). Literature and L2 composition: revisiting the debate. *Second Language Writing* 9(1), 21-39.
- Bernardo, S. A. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix* 6(2), 60-69.
- Cadorath, J. & Harris, S. (1998). Unplanned Classroom Language and Teacher Training. *ELT Journal*, 52(3), 188.
- Carter, R. A. & Long, M.N. (1991). Teaching Literature. London: Longman.
- Collie, J and Slater, S (1994). Literature in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), Culture in second language teaching and learning (pp. 196-219). New York, NY: Cambridge University Press
- Elliott, R. 1990. Encouraging reader-response to literature in ESL situations. *English Language Teaching Journal*, 44(3), 191-198.
- Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/ foreign language curriculum. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), New perspectives on grammar teaching in second language classrooms (pp. 17-34). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33 (2), 209-224.
- Erkaya, O.R (2005). Benefits of using short stories in the EFL context. *Asian EFL* 8, 1-13.
- Fox, L. (1999). Reflections on culture. *Dialog on Language Instruction*, 13 (1&2), 89-98.
- Gu, Y. (2003). Vocabulary learning in second language: person, task, context and strategies. *Electronic Journal. TESL-EJ*, 7(2), 1-26.
- Hirvela, A. & Belcher, D. (eds.) (2001) Linking Literacies: Perspectives on Second Language Reading-Writing Connections. Michigan: Michigan Applied Linguistics
- Iser, W. (1993). Prospecting: From reader response to literary anthropology. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Khatib, M., Rezaei, S., & Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL classroom. *ELT* 4(1), 201- 208.
- Kramsch, C. (1993). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1988). Comprehensible output?. *System* 26, 175-182.
- Laufer, B. & P. Nation. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing* 16, 33- 51.
- Maley, A. (1989). Down from the pedestal: Literature as resource. Modern English publications.
- Maley, A. (2001) *Literature in the Language Classroom* in R. Carter and D. Nunan (eds.) The Cambridge Guide to TESOL. Cambridge :Cambridge University Press (Pp 180-185)
- Maximo, R. (2000). Effects if rote, context, keyword, and context/ keyword method on retention of vocabulary in EFL classroom, *Language Learning*, 50 (2), 385-412.

- Mead, M. (1961). Culture in foreign language teaching: The anthropologist point of view. In Report on a conference on the meaning and role of culture in foreign language teaching (pp. 4-24). Georgetown University.
- Nation, P (2011). Teaching and Learning Vocabulary, Newbury House, New York.
- Nunan, D. (1991). Language Teaching Methodology: A Textbook for Teacher. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Paran, A. (ed.) (2006). Literature in Language Teaching and Learning. Alexandria, VA: TESOL.
- Povey, J. (1972). Literature in TESL programs: the language and the culture. Teaching English as a second language. New York: Mc. Graw Hill.
- Read, J. (2000). Assessing vocabulary. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to the teaching of literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 12. Retrieved from <http://iteslj.org/>
- Schmidt, R. W. (1990) The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-58.
- Schmitt, N. (2000). Vocabulary in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sell, R.D. (2002). Introduction: Children's literature as communication. In Sell (ed.), *Children's Literature as Communication*, 1-26.
- Shen, Y. (2002). Cognitive constraints on verbal creativity: The use of figurative language in poetic discourse. In E. Semino & J. Culpeper (Eds.), *Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis* (pp. 211-30). Amsterdam: John Benjamins
- Sowden, C. (2007). Culture and the good teachers in the English language classroom. *ELT Journal*, 61 (4), 304-310.
- Stern, S.L (1991). An Integrated Approach to Literature ESL/EFL. New York: Newbury House, 328-346.
- Turker, F. (1991). Using literature in language teaching. *Hacettepe Universitesi Eğitim Fakultesi* 6, 299-305.
- Ur, Penny (1996). A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature*, 4, 157- 172.
- Van, T.T. M. (2009). The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3, 2-9.

ÇOKLU YETERSİZLİK TEN ETKİLENMİŞ BİR ÇOCUKTA VIDEO İLE İPUCU ÖĞRETİM YAKLAŞIMININ ÇOCUĞUN OYUN OYNAMA BECERİ İLİŞKİLİ HAREKETLERİ ÜSTÜNDEKİ ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF VIDEO-PROMPT INSTRUCTIONAL APPROACH ON CHILDREN'S PLAY-SKILL RELATED MOVEMENTS IN A CHILD WITH MULTIPLE DISABILITIES

Yrd. Doç. Dr. Gül KAHVECİ

Lefke Avrupa Üniversitesi Dr.Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi
Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü Gemikonağı- Lefke KKTC

gkahveci@eul.edu.tr

Özet

Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları problemlerden biri de çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklara oyun becerilerini kazandırmaktır. Oysaki bilgisayarlar ve video ipucu ile verilen destekler, uygun yazılım, donanım ve uyarlanmış oyuncaklarla bu çocukların oyun oynamaları mümkün gözükmektedir. İlişkili makale oyun becerilerinin çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklarda birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri içinde yer alan video ile ipucu şeklinde sunulan öğretim uygulamasının üç farklı oyun oynama hareketi üzerindeki etkililiğini ortaya çıkarmak için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcı serebral palsiye sahip, gözlük kullanan ve aynı zamanda orta seviyede zihinsel yetersizliği olan 8 yaşında bir kız çocuğudur. Çocukla birlikte gittiği her yerde anne telefonu ile kısa videolar çekmiş ve bu videolar dikkat çekici hale dönüştürülmesi için ses ve görüntü efektleri eklenerek video ile ipucu stratejisinin uygulanmasında yararlanılmıştır. Sonuç olarak, toplanan uygulama verilerinden yola çıkıldığında, çoklu yetersizliğe sahip çocuğun video ile ipucu yönteminin birleştirilmiş davranışsal konsültasyon çerçevesinde gerçekleştirilen oyun oynama becerisini kazanmada etkili bir yöntem olabileceği izlenimi elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Çoklu yetersizlik, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon, video ile ipucu, oyun oynama, özel eğitim

Abstract

One of the problems faced by special education teachers is to teach children with multiple disabilities how to play games. On the other hand, it is possible to teach for these children to play games with computers, video prompting, appropriate software, hardware and adapted toys. The related article was carried out in order to reveal the effectiveness of the teaching practice presented in the form of conjoint behavior consultation involved in video prompting in children with multiple disabilities for teaching three different playing behaviors. The participant in the study is an 8-year-old girl with cerebral palsy (CP) and mental retardation, using glasses. Her mother took short video recordings from the places where they go together with her phone and by using these recordings some voices and some video effects were added in order to create video prompting material. As a result, after data collection we get the impression that for children with multiple disabilities, the video prompting method may be an effective way of teaching the playing ability in the context of the conjoint behavioral consultation procedures.

Key words: Multiple disabilities, conjoint behavior consultation, video prompting, playing, special education

Giriş

Çoklu yetersizliğe sahip olan çocukların gelişiminin ve eğitiminin yasal düzenlemelerde yer almasına karşın özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli problemlerle karşılaştığı ifade edilmektedir (Adıgüzel, Kızır ve Eratay, 2017). Bu problemler arasında özel eğitim öğretmenlerinin çoklu yetersizlikler hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları, alanda çalışan uzman sayısının yetersiz olduğunu, ekip çalışmasının yetersiz olduğunu, müfredatı ilişkin sorunlar olduğunu, hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, bu alanda problem yaşayan özel eğitim öğretmenlerine danışmanlık yapacak uzmanların bulunmaması gibi sorunların da olduğu belirlenmiştir (Başaran, 1994). Hiroyuki'nin gerçekleştirdiği bir araştırmada çoklu yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin danışmanlık hizmetlerinden yararlanmasının uygun olduğu ve danışmanlık hizmetinin yerinde eğitim yoluyla sunulmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (2008).

Çoklu yetersizliğe sahip olan çocukların eğitimi ile ilişkili problemlerden biri de motor becerilerdeki yetersizliklerin çocukların oyun oynama becerini olumsuz etkilediği ve öğretmenlerin bu çocuklara oyun becerilerini kazandırmalarındaki zorluktur. Toplumumuzda oyun ile ilişkili etkinlik ya da çalışmaların yeterince ilgi görmediği durumlarda oyun ve öğrenme arasındaki ilişki birbirine zıt olarak algılanabilmektedir. Oysaki oyun, herhangi bir şekilde öğrenmeden ayrı bir şey değildir ve bu algı şekli çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi ve hayattan aldıkları zevki olumsuz şekilde etkileyebilmektedir. Yetersizliği olan çocukların, özellikle de bilişsel boyutta yetersizliği olan çocukların oynamaktan hoşlanmadığı fikri sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu duruma karşılık günümüzde “Yardımcı Teknolojilerin” (YT) hızla ilerleyen adımları, çoklu yetersizliğe sahip çocukların oyun oynamalarını mümkün kılabilen ya da daha ileri düzey oyunların oynanabilmesini desteklediği ifade edilmektedir. Bilgisayarlar ve video ile verilen destekler, uygun yazılım, donanım ve uyarlanmış oyuncaklarla bu çocukların oyun oynamaları mümkün gözükmektedir (Leo, Medioni, Trivedi, Kanade ve Farinella, 2017). Ayrıca YT, bireyin işlevsel sınırlılıklarının üstesinden gelmede destek olarak yaşam kalitesinin atmasına hizmet etmektedir. YT kapsamındaki video modelleme (VM), etkililiği araştırmalarla tespit edilmiş kanıta dayalı bir uygulamadır. VM, bireylerin, öğretilen beceri veya davranışları gösteren modellerin videolarını izleyerek davranışları öğrenmelerini sağlayan teknolojik bir yaklaşımdır. Modeller akran, eğitimci, aile üyeleri veya öğrencilerin kendileri olabilir. Öğrenme süreci içinde öğrenciler tüm beceriyi tamamlayan bir videoyu izledikten sonra, modellenmiş davranışları taklit etmektedirler. Video modelle öğretim (i) Videoyla Model Olma, (ii) Videoyla Geri bildirim, (iii) Video ile İpucu ve (iv) Bilgisayar Destekli Video Öğretimi olmak üzere dört şekilde gerçekleştirilebilmektedir. Video programı tarafından verilen ipucuna bağlı olarak bireye beceri basamağını anında yerine getirme fırsatı sağlayan ve bireyi aktif bir şekilde sürece dahil eden video eğitimi Video ile İpucu olarak adlandırılmaktadır (Cannella-Malone, Miller, Schaefer, Jimenez, Justin ve Sabielny, 2016).

Çoklu yetersizliklere sahip çocuklarla çalışırken çocuğun akademik, sosyal ve/veya davranışsal gereksinimlerini karşılamak için ebeveynlerin, öğretmenlerin ve diğer ilgili personelin işbirliği yaptığı bir hizmet sunum modeli olan birleştirilmiş davranışsal konsültasyondan (BDK) yararlanmak oldukça önemlidir. BDK, problem tanımlama, problem analizi, müdahalenin uygulaması ve değerlendirmesi gibi basamaklardan oluşmakta ve eğitim süreci içinde pek çok noktada karar verme aşamasında tüm katılımcıların görüşüne değer vererek en uygun müdahalenin ortaya çıkmasına hizmet etmektedir.

Bu araştırmanın amacı çoklu yetersizlikten etkilenmiş bir çocukta Video ile İpucu öğretim yaklaşımının çocuğun oyun oynama beceri ilişkili hareketleri üzerindeki etkililiğini saptamaktır. Araştırmanın bağımsız değişkeni birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri içinde yer alan video ile ipucu şeklinde sunulan öğretim uygulaması, bağımlı değişkenleri ise üç farklı oyun oynama hareketi ile betimlenmiş davranışlarıdır.

Katılımcı

Bu araştırmanın katılımcısı çoklu yetersizliğe sahip 8 yaşında bir kız çocuğudur. Ayşe, dört extremitede kasılmaları olan CP ye sahip, ses çıkartabilen, destekle emekleyebilen ve gözlük kullanan, orta seviyede zihinsel yetersizliğe sahip, güzel gülümsemesi olan bir çocuktur. Ayşe’den ön beceri olarak istenen; nesneye doğru elini uzatabilmesi, bilgisayarda en az beş dakika olacak şekilde kendisi için yapılmış farklı videoları izleyebilmesidir.

Araştırma Modeli

Araştırmada, birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri içinde yer alan video ile ipucu şeklinde sunulan öğretim uygulamasının, katılımcının üç farklı oyun oynama hareketi ile betimlenmiş davranışları üstündeki etkisini sınamak amacıyla, tek denekli araştırma yöntemlerinden davranışlar arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Davranışlar arası çoklu yoklama modeli, katılımcıya uygulanan bir yöntemin

etkisinin birden fazla hedef davranış üzerinde araştırıldığı bir modeldir (Tekin ve Kırcaali - İftar, 2004, s.96-97).

Deney Süreci

Araştırmanın deney sürecine başlamadan önce birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri danışman tarafından işe koşularak çoklu yetersizliği olan çocuklar için aşağıda verilen sorulara yanıt verilmeye çalışılmış ve deney süreci olması gereken cevaplar göz önünde bulundurularak tasarlanmıştır.

Danışman, özel eğitim öğretmeni ve aile ile yaptığı görüşmelerde öğrencinin temel beceri ve öğretim ihtiyaçlarını belirleyerek yerinde eğitim uygulamasına geçmiştir. Bu çerçevede özel eğitim öğretmenine kazandırılması hedeflenen yeni bakış açısı çoklu yetersizliğe sahip öğrencilerde iletişim, motor ve duyu ilişkili temel becerilerin, işlevsel etkinlik-temelli amaçların içine dağıtılarak (infuse) öğretim uygulamalarının gerçekleştirilmesidir. Örneğin, baş kontrolü geliştirilmesi gerekli kritik bir temel beceridir. Bununla birlikte, baş kontrolünün geliştirilmesi öğrenci için anlamlı bir bağlamdan uzak, tek başına bir beceri olarak değil sürmekte olan öğretim uygulamalarının içine dağıtılarak çalışılması uygun yaklaşımı oluşturmaktadır. Benzer şekilde duruş-oturuş kontrolü ise gün boyunca neredeyse her faaliyetin içine dağıtılabilen ve öğrenci için çok gerekli olan kritik bir temel becerinin başka bir örneğidir. Temel beceri olarak ele alınan motor becerilerin sürmekte olan eğitim etkinliği içine dağıtılması sürecinde öğrencinin bu uygulamalara katılımındaki kaliteyi ortaya çıkarak çeşitli sorular vardır. Konsültasyon süreçlerini gerçekleştiren danışman bu sorulardan yararlanarak çoklu yetersizliğe sahip öğrencinin devam ettiği eğitim kurumundan aldığı desteğin uygunluğunu ve niteliğini verdiği dolaylı hizmet ile arttırmayı amaçlamıştır. Danışman, çoklu yetersizliğe sahip çocuğa verilen özel eğitimin niteliğini arttırmak amacı ile “Motor Gelişim ve Katılımın Kalite Göstergeleri” (Tablo 1) ilişkili sorulardan müdahale öncesinde yararlanarak uygun öğretim standart ve stratejilerinin tasarımını gerçekleştirmiş ve konsültasyon sürecinde alınan ortak karar sonrasında uygulamaya geçilmiştir.

Tablo 1. Motor Gelişim ve Katılımın Kalite Göstergeleri

1. Öğrencinin BEP’i, motor gelişimi ve öğretim etkinliklerine/süreçlerine katılımı içeriyor mu?
 - a) Öğretim süreçleri arasındaki geçişlerde öğrencinin hareketi (nasıl sağlanıyor?)
 - b) Duruş kontrolü ve pozisyonlandırma (nasıl sağlanıyor?)
 - c) Öğretim etkinliklerine ya da süreçlerine katılım (Etkinliğin içindeki nesne ile ilişkili ulaşma, kavrama, uyarılma, serbest bırakma nasıl sağlanıyor?)
 2. BEP’e eklenmesi gereken hedefler var mı?
 3. Motor ihtiyaçları ev, okul, iş ve diğer topluluk rutinleri içinde belirlenmiş mi?
 4. Yeterli fırsatlar veriliyor mu?
 - a. Öğrencinin halihazırda sahip olduğu motor becerileri ile öğretim süreçlerine katılımı sağlanıyor mu ya da motor becerileri geliştirmek için çeşitli girişimlerden yararlanılıyor mu?
 - b. Katılımı veya canlılığı artıracak yeni beceriler geliştiriliyor mu?
 5. Motor gereksinimlere gösterilen dikkat sosyal, iletişim, akademik gibi alanlardaki gereksinimler ile dengeleniyor mu?
 6. Motor becerilerine vurgu aile önceliklerini yansıtıyor mu?
- Temel motor becerilere bir örnek;
- Duruş-Oturuş ve Duruş-Oturuş Kontrolü**
1. Öğrenci en az iki farklı pozisyon kullanıyor mu?
 - a. Kalça/diz eklemine açık olması ya da bükülmüş olması arasında pozisyonlar değiştirilerek uygulanıyor mu?
 - b. Eğer öğrencinin baş/boyun kontrolü zayıfsa duruş/oturuş pozisyonları dik ve eğik oturuş şeklinde değiştirilerek uygulanıyor mu?
 2. Pozisyonlar, öğrencinin meşgul olduğu etkinliklerle eşleşiyor mu?

(Etkinlik sırasındaki tipik duruş/oturuş pozisyonu etkinlik içindeki görevin taleplerini/gerekliklerini karşılayabiliyor mu?)

3. Öğrenci en az saatte bir kez olacak şekilde pozisyon değiştiriyor mu? Ne kadar süre aynı pozisyonda kalıyor?

4. Öğrenci bu pozisyonda etkinliğe aktif olarak katılmakta mıdır?

5. Öğrenci, pozisyonunu korumak için aktif katılım sergiliyor mu?

6. Duruş-oturuş pozisyonunun hizalı olması için kullanılan araç yeterli ve gerekli mi?

Ek olarak

1. Öğrencinin;

a. Hareketini genişletmeye ihtiyacı var mı?

b. Kuvvet ve dayanıklılığını geliştirmeye, kas gerginliğini, hareketin kalitesini, koordinasyonunu, duyu bütünlemesini, motor planlamayı ve algısını geliştirmeye ihtiyacı var mı?

2. Eğer var ise bu ihtiyaçları süre giden öğretim süreci içinde karşılığını buluyor mu?

Araştırmanın deney süreci, başlama düzeyi verileri, öğretim oturumları ve izleme oturumlarından oluşmuştur. Tüm oturumlar bire-bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilmiştir. Öğretim oturumlarına başlamadan önce, kazandırılması planlanan davranışa ait başlama düzeyi verisi toplamak için en az üçer oturum üst üste kararlı veri elde edinceye kadar yoklama verisi toplanmıştır. Genelleme oturumlarında oyuncaklar arası genellemeye (farklı araç gereç) bakılmıştır. Araştırmaya başlamadan önce katılımcıya sunulacak ipucunun ne olacağı saptanmıştır. Örneğin; genelleme oturumlarında oyuncak kuşun oyuncak uçak gibi havada uçabildiğini ifade eden hareket ipucunun belirlenmesi gibi.

Katılımcının ihtiyaç duyduğu görevlerin çok aşamalı doğası ve çoklu yetersizliklerin var olduğu durum sebebi ile konsültasyon kararı sonucu öğretim uygulaması olarak Video ile İpucu süreçleri tercih edilmiştir. Ayşe'nin dikkatini videoya odaklaması için görsel ve ses uyararı yüksek özel bir video uygulaması gerçekleştirilmiş ve istenilen etki olan dikkat sağlandıktan sonra "Video ile İpucu" şeklinde sunulan öğretim uygulamasına geçilmiştir. Çoklu yetersizliği olan çocuklar için eğitim videosu hazırlamak, tipik gelişim gösteren çocuklar ile aynı olmadığından eğitim videoları içinde yer alan görüntüler, seslendirme, akış hızı ve süre Ayşe için uyarlanarak çalışmada yerini almıştır.

Araştırma, uygulama öncesinde Ayşe'nin tercih ettiği oyuncaklar ve Ayşe'nin içinde bulunduğu çevre göz önüne alınarak ve en sevdiği pekiştireçler belirlenerek desenlenmiştir. Bu çalışmada basit ve ileri düzey olmak üzere iki seviyede yardımcı teknoloji uygulamalarından destek alınmıştır. Oyun oynamada kullanılan oyuncak uyarlamaları basit düzey, Video ile İpucu yaklaşımı ise ileri düzey teknolojinin kullanıldığı sistemleri temsil etmektedir.

Videolar Ayşe'in içinde yaşadığı çevredeki görüntüleri ve sevdiği oyuncakları içerir şekilde oluşturulmuştur. Uygulama içinde yer alan tüm oyuncaklar üzerine Velcro bandı yapıştırmak kaydı ile ve Velcrolu eldiven ile elde tutulabilir hale getirilerek uyarlanmıştır. Ayşe'nin oyuncak ile oynama davranışları şöyledir: 1. Oyuncakları tutarak havada hareket ettirme, 2. Oyuncakları bir zemin üzerinde hareket ettirme, 3. İki oyuncak birbiri ile ilişkili olacak şekilde hareket ettirme. Talep edildiğinde bu davranışların ortaya çıkması uygun davranış şeklinde kaydedilmiştir. Uygun olmayan davranışlar ise Ayşe'nin oyuncak hareket ettirmemesi ve oyuncak hiç tutmamasıdır.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, etkililik, güvenirlik (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği) verileri toplanmıştır.

Etkililik Verileri

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından, tüm süre kaydı veri toplama formu ile üç farklı davranış için toplanmıştır. Bu oyun ilişkili davranışlar şunlardır: 1. Oyuncakları tutarak havada hareket ettirme, 2. Oyuncakları bir zemin üzerinde hareket ettirme, 3. İki oyuncuğu birbiri ile ilişkili olacak şekilde hareket ettirme.

Öğretim oturumlarında ise her bir oturumda tek deneme yapılmıştır. İlk davranış için katılımcının videoyu izlemesi ve videoda yer alan olayı taklit etmesi istenmiştir. Örneğin, katılımcıdan videoda yer alan “havada uçan uçak” görüntüsüne bakması istenmiştir. Bu görüntü katılımcının annesi ile parka gittiklerinde birlikte havada uçan uçak gördükleri anlardır. Anne bu görüntüleri içinde kendilerinin de olacağı şekilde telefonu ile görüntü almış sonrasında ilişkili görüntülere video uygulaması içinde yer verilmiştir. Daha sonra oluşturulan video görüntüleri durdurularak katılımcıdan uyarılma yapılmış oyuncak uçak ve elindeki uyarılma yapılmış eldiveni ile oyuncak uçağı tutarak havada uçurma hareketi şeklinde oyun oynaması talep edilmiştir. Bu uygulama sırasında katılımcı kendi için özel yapılan sandalyesinde oturarak videoyu izlemekte ve sandalyenin önündeki tablaya yerleştirilen oyuncuğı tutarak havaya kaldırıp hareket ettirerek oyun oynamaktadır. İkinci oyun ilişkili davranış ise katılımcının sert süngerden yapılmış eğimli yastığa yatırılarak gerçekleştirdiği ördekleri suda yüzdürme oyunudur. Katılımcı önce sandalyesinde annesi ile parktayken görüntülediği yüzen ördekleri kendisi için özel şekilde hazırlanan videoda seyretmiş arkasından sert sünger üzerine alınarak kolları boşlukta kalacak şekilde pozisyonlandırılmış ve önündeki oyuncak ördeği tabanında az miktarda su bulunan kaptı yüzdürme hareketi yapması istenmiştir. Bu hareketi yapabilmesi ek olarak baş kontrolünü de sağlamasını gerektirmektedir. Üçüncü ve son oyun ilişkili davranışta ise katılımcının benzer oyun ilişkili hareketleri iki elini kullanarak yapması istenmiştir. Gözlem süresi sonunda katılımcının doğru tepkide bulunduğu süre belirlenmiş ve grafiğe işlenmiştir.

Güvenirlilik Verilerinin Toplanması

Araştırmada, gözlemciler arası güvenirlilik ve uygulama güvenirliliği olmak üzere iki tür güvenirlilik verisi toplanmıştır. Güvenirlilik verisi toplamak amacıyla, uygulamanın tamamı video kamerası ile kaydedilmiş, güvenirlilik verilerinin toplanacağı oturumlar (her oturum için % 80) yansız olarak seçilmiş, on yılın üzerinde alanda deneyimi olan bir özel eğitim öğretmeni tarafından izlenmiş ve daha sonra elde edilen güvenirlilik verileri oluşturulan kayıt formlarına kaydedilmiştir.

Gözlemciler Arası Güvenirlilik

Araştırmada, katılımcının video ipucu sonrası oyun oynaması talep edildiğinde verdiği tepkiler tüm oturumlar için % 80 yansız olarak belirlenen oturumlar izlenerek gözlemciler arası güvenirlilik toplanmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik araştırmacı ve deneyimli özel eğitim öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, gözlemciler arası güvenirlilik; “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s.55). Güvenirlilik sonuçları %100 bulunmuştur.

Uygulama Güvenirliliği

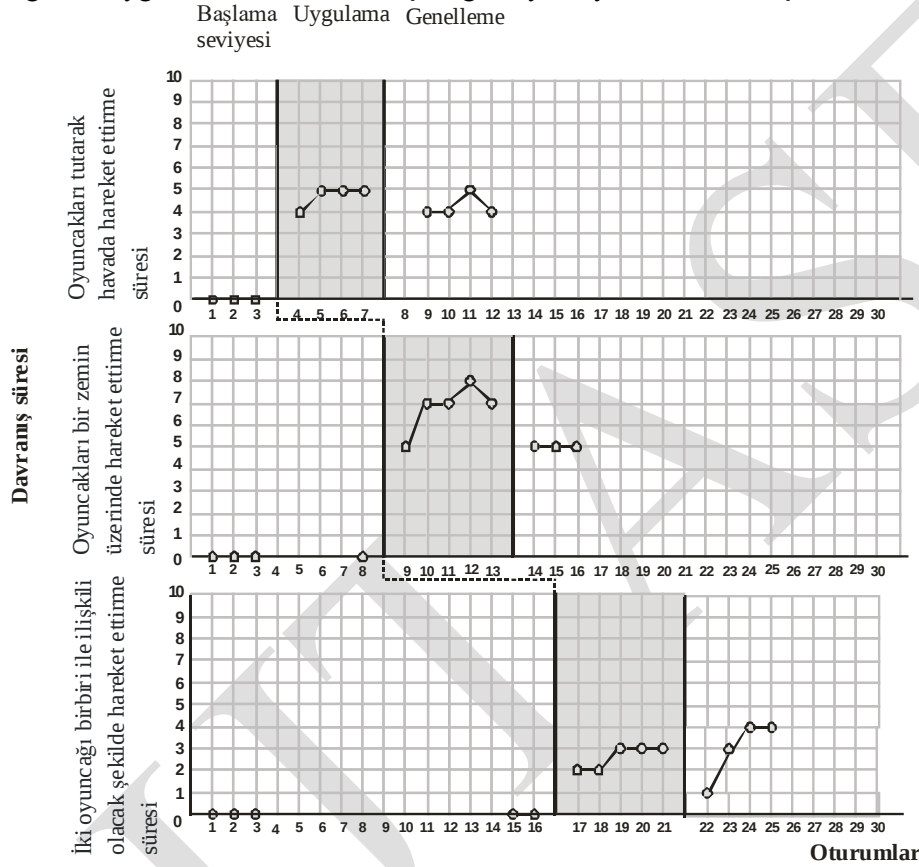
Uygulama güvenirliliği için toplanan veriler, “görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997, s.55). Uygulama güvenirliliği verisi toplamak amacıyla, uygulamanın tamamı video kamerası ile kaydedilmiş, güvenirlilik verilerinin toplanacağı oturumlar (her oturum için % 80) yansız olarak seçilmiş, oturumlar deneyimli özel eğitim öğretmeni ve bir başka özel eğitim uzmanı tarafından izlenmiştir. Daha sonra elde edilen güvenirlilik verileri oluşturulan kayıt formlarına kaydedilmiştir. Araştırmanın yoklama, uygulama ve genelleme oturumlarında araştırmacının (a) araç uyarlamaları, (b) video ipucu sürecini sunma, (c) oyun talep etme, (d) uygun oyun tepkilerine ilişkin uygulama güvenirliliği verisi toplanmıştır. Güvenirlilik sonuçları %100 bulunmuştur.

BULGULAR

Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri içinde yer alan video ile ipucu şeklinde sunulan öğretim uygulaması kullanılarak, çocuğun oyun oynama beceri ilişkili hareketlerine ilişkin elde edilen verilerin grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.

Grafikte yatay eksen oturum sayısını, dikey eksen ise oturumlarda katılımcının gösterdiği oyun oynama süresini göstermektedir. Bu grafikte elde edilen veriler, yoklama oturumları, uygulama oturumları ve genelleme oturumları olmak üzere üç evrede incelenmiştir.

Şekil 1. Birleştirilmiş davranışsal konsültasyon süreçleri içinde yer alan video ile ipucu şeklinde sunulan öğretim uygulaması kullanılarak, çocuğun oyun oynama beceri ilişkili hareketlerine ilişkin grafik



Sonuç

Sonuç olarak, toplanan uygulama verilerinden yola çıkıldığında, çoklu yetersizliğe sahip çocuğun Video ile İpucu yöntemi kullanılarak birleştirilmiş davranışsal konsültasyon çerçevesinde gerçekleştirilen oyun oynama becerisi ile ilişkili davranışlarının olumlu şekilde gelişmeye başladığını ifade etmek mümkündür. Paulsson (1995) ileri düzeyde motor yetersizliği olan çocukların yaratıcı ve aktif şekilde oyun oynamada güçlük çektiğini ifade etmektedir. Çoklu yetersizliğe sahip çocuklar çoğunlukla oyun oynamak istemekte fakat bu beceriyi gerçekleştirememektedir. Uzun dönemde ise giderek daha pasif olmakta ve kendilerine güvenleri azalmakta olduğundan çoklu yetersizliğe sahip çocuklarda nasıl oyun oynanabileceğinin öğretimi önem kazanmaktadır. Buna ek olarak çocukların sahip oldukları motor yetersizlikler ya da dikkat becerilerindeki sınırlılık durumunun üstesinden gelmede farklı yaklaşımların denenmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmadaki temel sonuç video ile ipucu tekniği ile çoklu yetersizliğe sahip çocukların içinde bulundukları çevre içinde ola gelen olayları oyun sırasında taklit ederek

algılayabilmelerinin mümkün olabileceğidir. Murphy ve çalışma arkadaşları ilişkili oyunlarda kullanılan oyuncakların çoklu yetersizliğe sahip çocuklar için görsel, işitsel ve dokunsal uyaran sağlamada yeterli yoğunluğa sahip olduğunu ifade etmişlerdir (Murphy ve diğ., 1986). Bunun yanı sıra çocukların oyun hareketlerini tekrarlı davranışlar haline çevirme tehlikesi olduğunu fakat oyuncakların çocuğa özel seçimi ve uyarlanması ile tekrarlı davranışların azalabileceği yapılan diğer çalışmalarda açıklanmaktadır (Brodin, 1999). Aynı araştırmacı çocuğun gelişimine uygun ve yeterli uyaranı sağlayabilen oyuncaklar ile oynandığında çoklu yetersizliğe sahip olan çocukların aktif şekilde oyun hareketlerini sergileyebileceklerini ifade etmiştir. Murphy ve arkadaşlarının ve Brodin'in yaptıkları çalışmalar bu araştırma ile uyumludur. Katılımcı, oyuncakların kendi gelişim seviyesine uygun seçimi ve gerekli oyuncak uyarlamalarının gerçekleştirilmesi ile tekrarlayıcı hareketler sergilememiş, oyuncaklara ilgi göstererek oyun oynamaya genellemeler yaparak devam etme davranışları sergilemiştir. Uçak yerine oyuncak kuş, ördek yerine oyuncak balık ile uygun şekilde hareket ederek oyununu sürdürmüştür. Ek olarak oyun süreci içinde katılımcının kas dayanıklılığında ve başını tutma davranışında ilerlemeler gözlemlenmiştir. Uygulama öncesinde eğitime gelirken zaman zaman ağlayan katılımcının, oyun sürecine aktif katılımı sonrasında ağlamadan neşeli şekilde okula gelmeye başlaması çocuğun iyi oluş halinin uygulamadan olumlu etkilediği izlenimini uyandırmaktadır. Aynı zamanda oyun sırasında sürekli oyun mekanı değişiklikleri ile katılımcının iskelet ve kas sistemini koruduğu böylelikle de sabit duruş/oturuş sonrası ortaya çıkabilecek olumsuz etkilerden de kurtulduğu söylenebilir. Tüm bunlara ek olarak katılımcının ilişkili oyun içinde nesnelerin seslerini çıkarmaya gayret göstermesi de öğretmeni ile etkileşimli oyun oynamaya hizmet etmiş böylelikle de çocuğun sosyal becerilerini ilerletmesine fırsat hazırlamıştır. Gelecek çalışmalarda farklı oyuncak uyarlamaları ve yardımcı teknolojilerden gereğince yararlanılması ile çoklu yetersizliğe sahip çocukların genişletilmiş oyun repertuarlarına sahip olmaları ve etkin katılımcıya dönüşen bu çocukların iyi oluş seviyelerinin incelendiği çalışmalara yer verilmesinin alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45–59. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.296901>
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş* (4. baskı). Yargıcı Matbaası.
- Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: Play with toys—A review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25–34. <https://doi.org/10.1080/103491299100704>
- Cannella-Malone, H. I., Miller, O., Schaefer, J. M., Jimenez, E. D., Page, E. J., & Sabielny, L. M. (2016). Using video prompting to teach leisure skills to students with significant disabilities. *Exceptional Children*, 82(4), 463–478. <https://doi.org/10.1177/0014402915598778>
- Sugai, H. (2008). Support for teachers of education for children with multiple disabilities through school consultation. *NISE Bulletin*, 9, 27–36. <https://www.nise.go.jp/wp-content/uploads/2025/10/NISE-A-9.pdf>
- Kırcaali-İftar, G., & Tekin, E. (1997). *Tek-denekli araştırma yöntemleri*. Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Leo, M., Medioni, G., Trivedi, M., Kanade, T., & Farinella, G. M. (2017). Computer vision for assistive technologies. *Computer Vision and Image Understanding*, 154, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.cviu.2016.09.001>
- Murphy, G., Carr, J., & Callias, M. (1986). Increasing simple toy play in profoundly mentally handicapped children: II. Designing special toys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(1), 45–58. <https://doi.org/10.1007/BF01531577>
- Paulsson, K. (1995). “Dom säger att jag ser mer normal ut med benproteser”: Om samhällskrav kontra barns behov [“Bacak protezleriyle daha normal göründüğümü söylüyorlar”: Toplumsal beklentiler ile çocukların gereksinimleri üzerine] [Doktora tezi, Stockholm Üniversitesi]. DiVA. <https://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1201576>
- Stasolla, F., Caffò, A. O., Picucci, L., & Bosco, A. (2013). Assistive technology for promoting choice behaviors in three children with cerebral palsy and severe communication impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 34(9), 2694–2700. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.05.029>

Extended abstract

One of the problems faced by special education teachers is to teach play skills to children with multiple disabilities. But it is possible for these children to play games with computers, video support, appropriate software, hardware and adapted toys. One of the problems associated with the education of children with multiple disabilities is the inability of motor skills to negatively affect children's ability to play and the difficulty of teachers to teach play skills for these children. Rapidly advancing steps of Assistive Technologies are said to enable children with multiple disabilities to play or to support the playing of more advanced games. It is possible that these children play games with computers and video prompt, appropriate software, hardware and adapted toys (Leo, Medioni, Trivedi, Kanade and Farinella, 2017). The related article was carried out in order to reveal the effectiveness of the teaching practice presented in the form of conjoint behavior consultation involved in video prompting in children with multiple disabilities for teaching three different playing behaviors. The participant in the study is an 8-year-old girl with cerebral palsy (CP) and mental retardation, using glasses. Her mother took short video recordings from the places where they go together with her phone and by using these recordings some voices and some video effects were added in order to create video prompting material. The research was designed after getting information about Ayşe's selection of play toys and her popular reinforcements. This research has been supported by simple and advanced assistive technology applications in two levels. The toy adaptations used in the game play are simple level, and the video prompting approach represents the systems where advanced technology is used. The videos were created considering Ayşe's surrounding environment and her favorite toys. Velcro tape is applied on all toys in the application by making it possible to be hand-held with Velcro gloves. Ayşe's behavior with the toy is as follows: 1. Holding the toys in the air, 2. Moving the toys on a floor, 3. Moving the two playing hands in relation to each other. When requested, the appearance of these behaviors was recorded as appropriate behavior. Inappropriate behavior is that Ayşe does not move the toy and never keeps the toy. In the teaching sessions, only a single trial was conducted for each session. For the first act, the participant was asked to watch the video and imitate the event in the video. For example, the participant was asked to look at the "flying plane in the sky" image on the video. Afterwards, the created video images were stopped and the toy airplane adapted for the participant and the adaptive glove were requested to play the game in the air by holding the toy plane. During this practice, the participant plays by playing the video by sitting on the chair and holding the toy placed on the table in front of the chair. The second game-related behavior is playing with the toy duck on the floor and in order to do this participant need to have head control in the supine position. In the third and last game-related behavior, the participant is asked to perform similar game-related movements using both hands. At the end of the observation period, the correct response time of the participant was determined and plotted. The main result of this study is that it is possible that with video prompting techniques children with multiple disabilities can perceive the events that occur in participant's environment and imitate the actions during the game. Moreover, during the game activities some progress has been observed in the participant's muscular endurance and gripping behavior within the playing process. It can be said that the participant's skeletal and musculoskeletal system is protected by changing sitting position during the play. In addition to all this, the participant's effort to mimic the voices of the objects (plane, bird, duck) in the associated play served to play an interactive game with the teacher, thus creating the opportunity for the child to perform advance social skills. As a result, after data collection researcher get the impression that for children with multiple disabilities, the video prompting method may be an effective way of teaching the playing skills in the context of the conjoint behavioral consultation procedures. In the future this study may also include new adaptations of toys and well-being level of participants.