

Millî Eğitim

National Education

bahar / spring 2018 • yıl/year 47 • sayı/number 218

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi / Journal of Education and Social Sciences
Üç Ayda Bir Yayınlanır / Published Quarterly
Hakemli Bir Dergidir / A Refereed Journal
ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi / The Publisher on Behalf of The Ministry of National Education
İsmet YILMAZ
Millî Eğitim Bakanı / Minister of National Education

Yayın Yönetmeni / General Director
Salih AYHAN

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü / Chief Editor
Hüseyin Burak FETTAHOĞLU

Yayın Kurulu / Editorial Board
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Cem GENÇOĞLU
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör / Editor
Arif BÜK

Ön İnceleme Kurulu / Pre-evaluation Board
Arif BÜK
Hakkı USLU

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Arif BÜK (arifbuk@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Pınar BALKIŞ

Adres / Address

Millî Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560
Yenimahalle / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr

Tel / Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 17 Fax: (0312) 222 40 85

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Publications of Ministry of National Education: 6600
Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series: 333

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ali SABANCI	Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Prof. Dr. Aynur UYSAL TORAMAN	Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ
Prof. Dr. Cevdet YILMAZ	Doç. Dr. İmam Bakır ARABACI
Prof. Dr. Ferda AYSAN	Doç. Dr. Neslihan AVCI
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN	Doç. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM	Doç. Dr. Sabiha ODABAŞI ÇİMER
Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN (2)	Doç. Dr. Serdal SEVEN
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU	Doç. Dr. Süheyla YÜKSEL
Prof. Dr. Nuri DOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN	Yrd. Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ
Doç. Dr. Cengiz KARATAŞ	Yrd Doç. Dr. Hatice ÖZASLAN
Doç. Dr. Dilek ACER	Yrd. Doç. Dr. Nurcan DEMİRALP
Doç. Dr. Durmuş ASLAN	

Milli Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanı ile Uluslararası SCOPUS'da indekslenmektedir.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası

TR 60 0001 0025 3305 4952 1351 29 nolu hesabına yatırılarak makbuzun kişi ise

T.C. kimlik numarası, kurum ise vergi numarası ve açık adres yazılarak

Milli Eğitim Bakanlığı Beşevler Kampüsü I Blok, 06560 Yenimahalle/ANKARA

adresine gönderilmesi gerekmektedir.

İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü

(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinin Gelişimi *Development Of Thinking Skills In Early Childhood*

Mine KOYUNCU ŞAHİN
Berrin AKMAN • 5

İşitme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Üç Boyutlu Teknolojilerin Yeri *Usage Of Three Dimensional Technologies In Teaching Turkish To The People With Hearing-Impaired*

Serdar BULUT • 21

Veli Görüşlerine Göre Veli Öğretmen İlişkisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Veli Öğretmen İlişkisinin İncelenmesi *Development Of The Parent-Teacher Relationship Scale In Accordance With The Parents' Views and Analysis Of The Parent-Teacher Relationship*

Mehmet Hilmi KOÇ • 55

Okullarda Saldırganlık ve Yıkıcı Davranışları Önleme Önerisi: Yüzleştirme Eğitimi *A Proposal To Prevent Aggression and Disruptive Behaviors In Schools: Confrontational Training*

Sayime ERBEN KEÇİCİ • 77

Fotoğraf Derleme Yoluyla Kavram Haritalama Yöntemi Kullanılarak Öğrencilerin Enerji Algılarının Gündelik Yaşam Bağlamında Araştırılması *Researching Students' Perception Of Energy In Terms Of Daily Life Through The Concept Mapping Method By Collecting Photographs*

Selda KILIÇ
Nilüfer CERİT BERBER • 91

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Davranışlarına İlişkin Anne Baba Görüşleri *Parental Views About Preschool Teachers' Child Abuse and Neglect Behaviours*

Hatice KEFELİ
Gelengül HAKTANIR • 113

Öğretmen Atamalarında Sözlü Sınav
Uygulamasının Değerlendirilmesi: Atanan
ve Atanamayan Öğretmen Adaylarının
Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Analiz

*Examining The Oral Exams In Teacher
Appointments: A Qualitative Analysis Depending
On The Opinions Of Teacher Candidates*

**Didem KOŞAR / Emre ER / Serkan KOŞAR
Ali Çağatay KILINÇ • 135**

Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar ve
Hastane Okulları

*Children With Long Term Disease And Schools At
Hospital*

Emine YILMAZ BOLAT • 163

Türkiye’de Yaşanan Eğitim Sorunlarına
Güncel Bir Bakış

*A Current Overview Of Education Problems In
Turkey*

Gönül ŞENER • 187

Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön
Becerilerine Sahip Olma ve Bu Becerileri
Yaşama Aktarabilme Durumları Üzerine Bir
Değerlendirme

*An Examination On Having Map and
Direction Skill Of Middle School Students and
Implementing These Skills To Their Life*

**Zekerya AKKUŞ
Memet KUZZEY • 201**

Okul Yönetiminde Etik, Ahlak ve Nefs
Kavramlarının Değerlendirilmesi

*Evaluation Of The Concept Of Ethics, Moral and
Nafs In School Management*

İbrahim GÜL • 235

Study On The Validity and Reliability Of The
Parent As Secure Base Scale – Mother Version

*Güven Esaslı Ebeveynlik Ölçeği – Anne
Versiyonunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması*

Mustafa DAMAR • 251

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde Okuyan
Öğrencilerin Türkçe Bilinç Düzeyleri

*Turkish Language Consciousness Level Of
Students In The Turkish Language and Literature
Program*

**Keziban TEKŞAN
Pınar KANIK UYSAL • 263**

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 275

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DÜŞÜNME BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

Mine KOYUNCU ŞAHİN*
Berrin AKMAN**

Öz: Bu makalede güncel alanyazın çerçevesinde erken çocukluk döneminde düşünme, düşüncenin gelişimi ve temel düşünme becerileri konularında genel bir resim ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Erken çocuklukta düşünme becerilerinin gelişimi, bilişsel gelişim ile başlar. Okul öncesi dönemde çocukların düşünme becerilerini geliştirmek için öğretmenler pek çok teknik uygulayabilmektedirler. Bunlar derin düşünme ve plan yapma becerilerini geliştirici etkinliklerdir. Düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, iraksak düşünme, yakınsak düşünme, analogi, lateral düşünme, problem çözüme, karar verme ve kavramsallaştırma yer almaktadır. Bu becerilerden erken çocukluk döneminde en çok kullanılanlar olan yaratıcı düşünme, problem çözüme ve eleştirel düşünme becerileri, düşünme eğitimi ile öğretmenlerin desteklemesi gereken alanlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erken çocuk dönemi, düşünme, düşünme becerileri, düşünme eğitimi.

* Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, mine.koyuncu@hacettepe.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-9626-6134, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi : 07.03.2017-28.03.2018.

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, bakman@hacettepe.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-5668-4382.

DEVELOPMENT OF THINKING SKILLS IN EARLY CHILDHOOD

Mine KOYUNCU ŞAHİN*
Berrin AKMAN**

Abstract:

The aim of this study is to demonstrate an overall picture of thinking, development of thinking and basic thinking skills in early childhood. The development of thinking skills in early childhood begin with cognitive development. Teachers can apply many techniques to improve the thinking skills of children in early childhood education. These are the activities that improving deep thinking and planning skills. Thinking skills include critical thinking, creative thinking, reflective thinking, divergent thinking and convergent thinking, analogies, lateral thinking, problem solving, decision making and conceptualization. Creative thinking, problem solving and critical thinking skills are the most commonly used areas needed to support with thinking training by teachers in early childhood.

Key Words: Early Childhood, thinking, thinking skills, thinking training.

Giriş

Değişen dünya ile birlikte bilginin yapılandırılma süreciyle ilgili yaklaşımlarda değişiklikler meydana gelmiştir. Böylece çocuklar bilgiyi alan konumdan çıkıp, oluşturan konumuna geçmişlerdir. Çocuklar yeni öğrendikleri bilgileri önceki deneyimlerinden yararlanarak yeniden oluştururlar. Bilgiyi yeniden oluşturma sürecinde çocuğun daha önceki edindiği deneyimler aracılığıyla yeni karşılaştığı bir nesne, kişi, olay veya olguyu içselleştirmeye çalışması ve mevcut olan şemalarıyla onu tanımlaması, özümseme yapmasına; karşısına farklı bir olgu çıktığında yaşadığı bilişsel dengesizlik sonucu mevcut şemalarında değişiklikler yapması ise uyumsamaya neden olur. Bunun sonucunda çocuğun bilişsel süreçlerinde denge meydana gelir. Bunlar olurken çocuklar her iki aşamada da düşünme becerilerini kullanırlar. Çocukların kendi öğrenmelerinden sorumlu olmaları, düşünme becerilerini ne kadar iyi kullandıklarıyla

* Res. Asst., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, mine.koyuncu@hacettepe.edu.tr.

** Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, bakman@hacettepe.edu.tr.

ilgilidir. Bu nedenle erken yaşlarda çocuklara düşünme eğitimi verilmeli, yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme gibi beceriler kullanılarak çocuklar gerçek hayata hazırlanmalı, çocukların karar verme ve kendi kararlarından sorumluluk duyma istekleri artırılmalıdır.

Düşünme Nedir?

Modern bilgi çağında 'düşünme' kavramının önemi gün geçtikçe daha çok artmaktadır. Deneyimlerle kazanılan bilgi, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirilerek içselleştirilmektedir. Çok boyutlu olan bu zihinsel süreçlere yön veren şey düşünme kavramıdır. Nasıl düşündüğü hakkında bilgi sahibi olan kişiler orijinal fikirler üretmede, o fikirleri analiz etmede, öz değerlendirme yapabilmeye, karar verme ve sorgulama yetisinde daha şanslı görünmektedirler. Bu nedenle nasıl düşündüğümüz üzerine araştırmalar yapılmakta, düşünmeyi öğretmeyi amaçlayan pek çok program geliştirilmektedir. Araştırmacılar işe 'düşünme'yi tanımlamakla başlamışlardır.

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (TDK, 2015) duyum ve izlenimlerden, tasarımlardan ayrı şekilde aklın bağımsız ve kendine özgü durumu olarak tanımlanan düşünme kavramı Costa (2006)'ya göre duygularımızı, bedenimizde hissettiğimiz tüm yolları, ideallerimizi, inançlarımızı, karakterimizin niteliğini ve varoluş sebebimizi içine alır. Düşünmeyi öğrenmek, şimdi nasıl düşündüğümüzü fark etmek ile başlar. İnsanların çoğu nasıl düşündüğünün farkında değildir. İlk olarak kendilerini ve olaylara verdikleri tepkileri dinleyerek düşünmeye başlayabilirler.

Özden (2005) düşünmeyi, gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer bağlantılar aracılığıyla elde edilen bilgilerin kavramsallaştırılması, analiz edilmesi, değerlendirilip disipline edilmesi olarak tanımlar. Siegler ve Wagner-Alibali (2005)'e göre ise 'düşünme', problem çözme, muhakeme, yaratıcılık, kavramsallaştırma, hatırlama, sınıflama, planlama gibi derin zihinsel süreçleri içeren bir kavramdır.

Sevinç (2003) insanların hayatları boyunca elde ettikleri deneyimleri, problemleri çözüme ulaştırmak için kullandıklarını belirtir. Bu deneyimlerini sistemli bir düzene oturtmak için kişilerin düşünmeye ihtiyaçları vardır. Düşünme, kişisel deneyimleri bilgi işlem sürecine sokmaktır. Böylece 'düşünmek' kişinin kendisini ve toplumsal hayattaki problemleri çözmesinde yardımcı olur. White (2002)'e göre 'düşünmek' bir beceri olarak karakterize edilebilir çünkü uygulamalarla geliştirilebilir ancak bu tek başına çocukların ne yapacakları ve neye inanacakları hakkında açık bir şekilde düşünmelerine yönelik pozitif bir eğilim geliştirmeleri açısından yeterli değildir (Akt. Robson ve Hargreaves, 2007). Aubrey, Ghent ve Kanira (2012) düşünmeyi, anlamın ya da anlayışın inşası olarak görürler bu nedenle geliştirilecek düşünce programlarının düşünme ve muhakemeye yardımcı olacağını belirtirler.

Marzano vd. (1988) düşünmenin beş alt boyutu olduğunu belirtmiştir. Bu alt boyutlar metabilişsellik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, düşünme süreçleri, çekirdek dü-

şünme becerileri, içerik alan bilgisi ile düşünmenin ilişkisidir. Bu boyutlar bir sınıflandırmayı içermez, ne ayrı ne de karşılaştırılabilir kategorilerdir. Alt boyutlar bazı durumlarda üst üste binmekte ve farklı bağlantılar aracılığıyla birbiriyle ilişkili olabilmektedir. Bu nedenle bir hiyerarşi oluşturmazlar. İlk boyut olan *metabilişsellik* kişinin kendisinin farkındalığını ve düşüncelerinin kontrolünü sağlar. *Eleştirel ve yaratıcı düşünme* boyutları en baskın düşünme temalarıdır. Bu iki farklı boyut düşünmeyi karakterize etme açısından birbiriyle bağlantılıdır. Belirli süreçlere veya becerilere bakılmaksızın bir düşünce az ya da çok eleştirel ve yaratıcı olabilir. *Düşünme süreçleri* kavram oluşturma, karar verme, problem çözme gibi durumlarda betimlenebilir. Bunlar daha üst düzey durumlar için de kullanılabilir. Çekirdek düşünme becerileri ise daha alt düzey durumlar için geçerlidir. Bu beceriler, üstbilginin yansımadaki ve düşünme süreçlerindeki daha basit bilişsel işlemler olarak tanımlanır. Örneğin karşılaştırma ve sınıflandırma becerileri, genellikle karar vermede ve problem çözmeye kullanılan becerilerdir. Düşünmenin beşinci alt boyutu olan *içerik alan bilgisi ile düşünme arasındaki ilişki* önemlidir. Çünkü insanlar bir şey hakkında düşünürken, düşüncenin içeriği, onların nasıl düşündüklerine etki eder. Örneğin sıralama ve sınıflama becerileri genellikle sınıflama veya sıralama yeteneğinden çok konu hakkındaki kişinin bilgisine dayanır (Marzano vd., 1988).

Harlan ve Rivkin (2004) iki türlü düşünme olduğundan söz eder. Bunlardan ilki bilinçli düşünmedir. Bilinçli düşünmede kişi ne yaptığının farkındadır çünkü işin içine kazanılan dil ve bilgi kullanımı da girmektedir. Bilinçsiz düşünme ise üstü örtük tüm öğrenmeleri ve bilinçaltı düşünceleri kapsar ki bilinçsiz düşünme farkındalığımızın üstünde devam eder çünkü burada dil kullanılmamaktadır.

Çocuklarda Düşünce Gelişimi

'Çocukların düşünmeleri' doğumdan ergenliğe kadar geniş bir süreci kaplar. Bir eylemin 'düşünme' olup olmadığına karar vermek zordur çünkü düşünme, problem çözme, muhakeme, yaratıcılık, kavramsallaştırma, hatırlama, sınıflama, sembolleştirme ve planlama gibi derin zihinsel süreçleri kapsayan bir kavram olarak karşımıza çıkar. Dil kullanma, nesnelere ve dış çevredeki olayları algılama gibi diğer düşünceler daha basit süreçleri içermektedir. Çocuklar, kendi davranışları hakkında düşünerek karar vermede çok yeteneklidirler ve çevrelerinde meydana gelen olayları gözlemlemeye çok isteklidirler. Çocuklar kendi istekleri doğrultusunda kavrama, geçmiş ve gelecekteki zihinsel imgelerini geliştirme, bilgi ve deneyimlerini kullanarak kendi ve diğerlerinin davranışlarını açıklama yeteneğine sahiptirler. (Siegler ve Wagner Alibali, 2005; Dağlıoğlu ve Çakar, 2007).

0-2 yaş aralığını içine alan duyuşsal motor dönem düşüncenin bilmek için fiziksel eylemler ve duyuları kullanmakla sınırlı olduğu bir evreyken, 2-7 yaş aralığını kapsayan işlem öncesi dönem çocukların içsel düşünceyi kullanırken hala algı ve çevredeki fiziksel ipuçlarına dayandıkları bilişsel gelişim evresidir. Düşünce yapıları hala somut

nesnelere ve o anki gerçekleşen olaylara bağlıdır (Trawick-Smith, 1996-2014). Çocukların nasıl düşündükleriyle ilgili yapılan ve en geniş kabul gören araştırmalardan biri Jean Piaget'nin teorisidir. Piaget, çocukta düşünce gelişimini 'otistik', 'benmerkezci' ve 'sosyal' olarak sıralamıştır. *Otistik düşünce*, bebeklikte görülen düşünce çeşididir ve dış gerçeklikten yoksundur bu nedenle çocuk imgelemler aracılığıyla kendi gerçekliğini yaratır. *Benmerkezci düşünce* ise çocuğun otistik ile sosyal düşüncesinin arasındaki bir düşünce konumudur. Çocuk sessiz bir şekilde düşünmeye başladığında benmerkezci düşünce yok olmaya başlar. Piaget benmerkezci düşüncenin olgunlaşmayla birlikte kaybolarak *sosyal düşünceye* dönüştüğünü belirtmektedir. Piaget'nin teorisine benmerkezci düşüncenin ilerleyen yıllarda kaybolmadığını belirterek karşı çıkan Vygotsky, çocuklarda düşünce gelişimine yönelik geliştirdiği teorisinde benmerkezci düşüncenin sosyal düşünceye dönüşmediğini, sosyal düşüncenin bebeklikten itibaren zaten var olduğunu, zamanla soyut düşüncenin gelişimiyle benmerkezci düşüncenin *işsel düşünceye* çevrildiğini belirtmiştir (Erdener, 2009). Vygotsky'e göre üçüncü yılın sonlarına doğru çocuk benmerkezci konuşma dönemine girer. Bu dönemde dili problem çözmede bir yol gösterici olarak kullanır. Örneğin merdivenlerden inen çocuk kendi kendine "dikkat ol" diyebilir. Bu komut çevresindeki yetişkinlerin ona söylediği komutların içselleştirilmesi sonucu oluşur (Bee ve Boyd, 2009). Vygotsky'nin teorisine göre dışsal araçlar (örneğin somut nesnelere) aracılığıyla çocuk duyu motor düşünceden görsel temsili düşünceye geçiş yapar. Araçlar aynı zamanda çocukların kendi düşüncelerini izlemelerine, yansıtma ve üst bilişsel becerileri edinmelerine de yardımcı olur (Bodrova ve Leong, 2013).

Piaget bebeklerin iki yaş civarına doğru düşünme biçiminin *sembolik* olduğunu belirtir. Bu dönemde çocukların nesnelere yönelik geliştirdikleri anlam ve kavramlar kendilerine özgüdür ve çoğu zaman gerçekçi değildir. Çocuk göz önünde olmayan obje, olay veya kişilerle ilgili olarak onları temsil eden semboller geliştirir (Senemoğlu, 2010). Bu evrenin ardından *sezgisel düşünce* dönemi gelir. 4-7 yaş dönemini kapsayan bu aşamada çocuklar ilkel düşünceyi kullanmaya başlarlar ve bütün soru çeşitlerinin cevaplarını bilmek isterler. Çocuklar anlayış ve kavram bilgileri hakkındaki bildiklerinden emin gibi gözükmektedir, mantıksal düşünce biçimini hala kullanmamaktadırlar (Bayhan ve Artan, 2005). İki ve beş yaşları arasında çocuklar düşünmelerinde oldukça ileri bir hale gelirler. İlkel döngüsel tepkiler ve bebeklik döneminin deneme-yanılma tarzı problem çözümü ortadan kalkmıştır. Okul öncesi dönem çocukları eyleme geçmeden önce problem üzerinde düşünür. Kademeli olarak bebeklik döneminin somut dünyaya bağlı erken düşünce süreçlerini geride bırakarak etkileyici ve hayranlık uyandırıcı yeni bir akıl yürütme biçimi kullanmaya başlarlar. Bu dönemde gözlerinin önünde olmayan nesnelere veya insanların ötesinde düşünebilirler ve göremedikleri, duymadıkları, dokunamadıkları ve üzerlerinde etkide bulunamadıkları şeyler hakkında derinlemesine düşünebilirler. Etraflarında olmayan nesnelere ve insanları hayal edebilirler, gelecekteki olaylar hakkında fikir yürütebilirler ve geçmiş olayları hatırlayabilirler (Trawick-Smith, 1996-2014).

Çocukların düşünme becerisi, bilgi ve zihni becerilerin artmasıyla gelişmektedir. Dolayısıyla çocuklar yeni bilgiyi sahip olduğu bilgiden etkilenerek oluştururlar. Gelişen zihin sürekli bir dengelenme sürecindedir. Zihnin dengelenmesi için önceden bilenen bilgi ve aynı anda deneyim sürecinde karşılaşılan yeni bilginin özümsemesi veya uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Çocuklar etkin bir öğrenen ve düşünür olarak bilgiyi nesnelere ve düşüncelerle etkileşim içinde iken oluştururlar; sürekli soru sorup, bilmek isterler ve çok erken yaşlarda bile bazı amaçları vardır (Atak, 2017).

Düşünme Becerileri

Okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) yer alan okul öncesi eğitimin temel ilkelerinden biri de çocukların hayal güçlerinin, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarının geliştirilmesi gerektiğidir. Bu ifadeye göre çocuklarda düşünme becerileri erken çocukluk döneminde geliştirilmesi gereken alanlar olarak ortaya çıkmaktadır. Programda düşünme becerilerinin çocuklara en iyi şekilde oyun içinde kazandırılabilirliğinden söz edilmiştir. Çünkü çocuklar oyun oynarken öğrenirler, edindikleri her yeni deneyimi oyun içinde kullanarak öğrenme yaşantılarını gözden geçirirler, derinlemesine düşünme fırsatı elde ederek, kendi fikir, plan ve sorumluluklarının farkında olurlar kısaca düşünme becerilerini kullanırlar.

Taggart, Ridley, Rudd ve Benefield (2005)'e göre çocukların düşünme becerileri bazı kilit aşamalar ile ilgilidir. Bunlar: bilgi işleme becerileri, akıl yürütme becerileri, soruşturma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve değerlendirme becerileridir. Bu becerilerden *bilgi işleme becerisi* çocukların ilgili bilgiyi bulup toplamalarını, çözümlemelerini, sınıflandırmalarını, farklı olanla karşılaştırmalarını ve parça bütün ilişkisini analiz etmelerini sağlar. *Akıl becerileri* çocukların eylemleri ve fikirleri için karar vermelerini sağlar. Ne düşündüklerini kesin bir dil ile ifade etmelerine, karar ve yargılar aracılığıyla değerlendirmeler yapmalarına yardımcı olur. *Soruşturma becerileri* çocukların problemlerle ilgili sorular sormalarına, problemi tanımlamalarına, neyi yapacaklarına, araştırmayı nasıl yapacaklarına dair planlar yapmalarına, sonuçlarını tahmin edip ön görmelerine ve sonuçları test ederek fikirlerini geliştirmeye yarar. *Yaratıcı düşünme becerileri* çocukların fikirlerini oluşturarak genişletmelerine, hipotez önermelerine, hayal kurmalarına ve alternatif yeni sonuçlarla ilgilenmelerine yardımcı olur. *Değerlendirme becerileri* çocukların bilgiyi sorgulamaları, ne okudukları, ne işittikleri ve ne yaptıklarını, kendilerinin ve diğerlerinin çalışmalarını değerlendirmeleri ve kendi kararlarına güvenmeleri adına önemlidir (Taggart vd., 2005).

Marzano vd. (1988) çekirdek düşünme becerileri kapsamı altına aldıkları becerileri şu şekilde sıralamışlardır: Odaklanma becerileri, bilgi toplama becerileri, hatırlama becerileri, organize etme becerileri, analiz becerileri, üretme becerileri, entegre etme becerileri ve değerlendirme becerileri bu kategoridedir. *Odaklanma becerileri*, problemleri tanımlama ve amaçları belirlemeyle ilgilidir. *Bilgi toplama becerileri* içinde gözlem-

leme ve soruları formüle etme yer almaktadır. *Hatırlama becerileri*, kodlama ve tekrar hatırlamayı içermektedir. *Organize etme becerileri*, karşılaştırma, sınıflama, sıralama, yansıtmayı kapsamaktadır. Analiz becerileri arasında bileşenleri, ana fikirleri, ilişkileri, örüntüleri ve hataları belirleme bulunmaktadır. *Entegre etme becerileri*yle durum özetlenmekte ve yeniden yapılandırılmaktadır. Son olarak değerlendirme becerileri arasında ise ölçütler oluşturma ve doğrulama becerileri yer almaktadır. Marzano vd. (1998) bu becerilerin kullanımının genellikle bir problem çözümünde gerçekleştiğini belirtir.

Dağlıoğlu ve Çakır (2007) düşünme becerilerinin, çocukların aktif katılımını, kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını, öğrenmelerinin kalıcılığını, onlara araştırma yöntem ve tekniklerini kazandıran beceriler olduğunu ifade ederek düşünme becerileri aşamalarını *plan yapma* ve *derin düşünme* olarak belirtmişlerdir. Plan yapma amaca yönelik olarak yapılan bir seçimdir, derin düşünme ise hafızanın ön plana çıktığı bir süreçtir. Derin düşünme, hafızaya kaydedilmek suretiyle alınan bilgilerin işlenmesi ve ezberlenmesinden çok düşünsel bir gelişimi ifade eder. Çocuklar plan yaparak ve edindikleri deneyimlerini tekrar düşünerek tahmin ve analiz yeteneklerini geliştirirler. Her iki beceri de çocukların ne yaptıkları ve ne öğrendikleri hakkında tekrar düşünmelerini sağlar. Böylece çocuklar kendi kararlarını alma, davranışlarını düzenleme ve daha kompleks durumlarla baş edebilme konularında daha rahat olabilirler bu nedenle plan yapma ve derin düşünme becerileri çocukların sosyal, akademik ve sanatsal yeteneklerinin gelişimlerine de yardımcı olur.

Plan yapma, sadece bir seçim yapmak değildir, amaçlı olarak yapılmış bir şeydir. Seçim yapacak çocuğun kafasında ne yapacağına dair belli bir amaç vardır ve planını ona göre düzenler. Çocukların plan yapmasında öğretmenlerin birçok seçeneği sunarak plan yapmalarına yardımcı olmaları gerekir. Çocuğun sınırlı sayıda seçebileceği şeyler yerine, daha özgür seçimler yapabileceği bir planlama yapmasına destek olmak, çocuğun yapacağı tüm işlerde kendi sorumlulukları alabilmesine, onları düzenleyebilmesine, karşılaşılabileceği problemleri fark etmesine, sonuçlarını tahmin etmesine ve etkilerini anlamasına yardımcı olur (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

Çocuklarda derin düşünmeyi sağlayıcı bazı teknikler vardır. Bunlardan ilki çocuklara planladıkları şey hakkında derin düşünceleri için vakit sağlamadır. Daha sonra çocuğa deneyimlerini yeniden gözden geçirmek için açık uçlu sorular sorulabilir. Bu açık uçlu sorular sayesinde çocuklar daha çok gözlem ve analiz yapma fırsatı elde ederler. Öğretmen daha az konuşan çocuklar için onların ne yaptıklarını anladığına dair ipuçları, jest ve mimikler kullanabilir. Ortamda çocuklar farklı görüşlerde bulunabilirler. Bu nedenle farklı ve zıt görüşlerdeki çocuklar için taraf tutmak yerine onların her birini kendi içinde onaylamak ve diyalogları düşünme süreçlerini destekleyecek şekilde farklı yöne çekmek doğru olacaktır. Öğretmen bunların yanında çocukların oyun oynarken ne yaptıklarını yorumlama, onların söylediklerini not alma, çocukların planlarını kendi fikirleri ile birleştirmeleri için destekleme, başladıkları etkinlikleri bir

sonraki günde sürdürmeleri için onları cesaretlendirme gibi derin düşünmelerini sağlayacak uygulamalarla destek verebilir. (Dağlıoğlu ve Çakır, 2007).

Beyer (1987) düşünme becerilerinin karmaşıklığına göre üçe ayrıldığını belirtmiştir. Buna göre birinci seviyede problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırma düşünme becerileri; ikinci derecede eleştirel düşünme, üçüncü seviyede ise mikro düşünme becerileri yer almaktadır (Akt. Soydan ve Dereli, 2014). Presseisen (1984) ise problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme olarak dört adet temel düşünce becerisi olduğunu; Bloom'un taksonomisinde yer alan her bir kategorinin farklı düşünme becerilerini içerdiğini belirtmiştir. Resnick (1987) düşünme becerilerinin karmaşık olduğunu vurgulayarak bu becerileri üst düzey ve alt düzey düşünme becerileri kategorilendirmiştir. Ona göre üst düzey düşünme becerileri, düşünme sürecinin öz düzenlemesini ve aynı zamanda bazen birbiriyle çatışan birden fazla kriterin uygulanmasını içerir. Alt düzey düşünme becerileri ise Bloom'un taksonomisinde anlama ve hatırlama gibi düzeyleri içermektedir.

Aşağıda verilen tabloda farklı kuramcı ve araştırmacıların düşünme becerileriyle ilgili sundukları aşamalar yer almaktadır.

Tablo 1. Farklı Kuramcı ve Araştırmacılara göre Düşünme Becerileri

Presseisen (1984)	Beyer (1987)	Resnick (1987)	Marzano vd. (1988)	Taggart vd. (2005)	Dağlıoğlu & Çakır (2007)
Problem çözme	Kavramsallaştırma düşünme becerileri	Üst düzey düşünme becerileri	Odaklanma becerileri	Bilgi işleme becerileri	Plan yapma becerileri
Karar verme			Bilgi toplama becerileri	Akıl yürütme becerileri	
Eleştirel düşünme	Mikro düşünme becerileri	Alt düzey düşünme becerileri	Hatırlama becerileri	Soruşturma becerileri	Derin düşünme becerileri
Yaratıcı düşünme			Organize etme becerileri	Yaratıcı düşünme becerileri	
			Analiz becerileri		
			Üretim becerileri	Değerlendirme becerileri	
			Entegre etme becerileri		
			Değerlendirme becerileri		

Buna göre ilgili alanyazın incelendiğinde düşünme becerileri arasında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, ırsaksak düşünme, yakınsak düşünme, analogi, lateral düşünme, problem çözme, karar verme ve kavramsallaştırmanın yer aldığı görülmektedir. Problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme, erken çocukluk eğitim programlarında sıklıkla yer verilen düşünme becerileri olarak aşağıda açıklanmaktadır.

Problem Çözme

Erken çocukluk dönemindeki çocukların en çok kullandığı düşünme becerilerinden biri *problem çözme*dir. Problem çözme sadece çocuklukta değil yaşamın her anında ve farklı durumlarda gerekli olan bir beceridir. Problem çözme becerisinin erken yaşlardan itibaren kullanılması aslında bir bakıma gerçek hayata hazırlık yapmak gibidir. Rowe (1985) problem çözme yeteneğinin hayatta kalmanın bir ön koşulu olduğunu belirtir. De Bono (1995) problem çözmenin bir çocuk için aslında bir oyun veya bir gıda gibi temel bir ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bir çocuk parkta bir kaydırdaktan kayıyorken bedenini kullanmaktan nasıl mutlu ise düşünürken aklını kullanmaktan da o derece mutludur. Erken çocukluk döneminde problem çözme, genellikle günlük rutinler, oyun faaliyetleri ve materyalleri ve hikayeler sayesinde gerçekleşir. Çocuklar materyallerle çalışırken akıl yürütme, iletişim, bağlantılar ve temsil süreçlerini kullanarak problem çözerler. Çocukların problem çözme sürecinde düşüncelerini dile getirmeye teşvik edilmesi, geliştirdikleri stratejileri diğer problemlere ve bağlamlara transfer edebilmelerini sağlar. Çocuklar problem çözerek, düşünme, kalıcılık ve merak gibi alışkanlıkları kazanırlar. Akıl yürütme problem çözmeye önemli bir boyut olup çocuklarda ilk yıllarda gelişir. Akıl yürütme sayesinde, çocuklar mantıksal sonuçlar çıkarabilir, mantıksal sınıflandırma becerileri uygulayabilir, düşüncelerini açıklayabilir, problem çözümlerini ve süreçlerini doğrulayabilir, çözümlere ulaşmak için model ve ilişkiler uygulayabilirler. Sözlü, yazılı ve resimsel dil ile iletişim, problem çözme ve akıl yürütme süreçlerini açıklamada çocuklara araçlar sağlar. Çocukların, yaptıklarını, niçin yaptıklarını ve neyi başardıklarının açıklamaları gerekir (National Council of Teachers of Mathematics, 2017).

Sönmez (2010) problem çözme becerisinin basamaklarını aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

1. Problemin farkına varma ve onu sınırlandırma
2. Çözüm ile ilgili kaynakları tarama, bilgi toplama
3. Problemin çözümü için denenceler kurma
4. Uygun araçları hazırlama ve veri toplama, organize etme
5. Denenceleri test etme
6. Çözüme ulaşma

Buna göre çocuklar herhangi bir problemle karşılaştıklarında büyükler gibi önce şaşırırlar. Sonraki aşama problemin tanımlanması aşamasıdır. Problem durumunu belirleyen çocuklar bununla ilgili bilgi toplayıp, problemin çözümü için denenceler oluştururlar. Bu esnada problem durumu ile ilgili bilgi toplamaya devam ederler. Problemin çözümü için oluşturulan denenceler sınıandıktan sonra en uygun yöntemin seçilmesi ve sonuçlarının izlenmesi son aşamayı oluşturur. Oluşturulan denenceler problemin çözümü için bir sonuç veriyor ise bu sonuçlardan yola çıkarak genel bir sonuca varabilirler ya da problemin çözümü için alternatif çözüm önerileri sunabilirler.

Ömeroğlu (2005) algı, bellek, düşüncenin genellenmesi, değerlendirilmesi ve akıl yürütme gibi süreçlerin bilişsel yetenekler olduğunu, bunların problem çözmenin basamaklarını oluşturduğunu belirtmiştir. Çünkü bir problemin çözüme ulaşması, yaşam boyu elde edilen deneyimlerle olur, bu da düşünce denilen bilgi işletim sistemiyle gerçekleştirilir. Tok (2008) problem çözme becerilerinin altında eski deneyimlerin, zihinsel etkinliklerin ve beynin çalışması ile ilgili fizyolojik faktörler gibi birçok unsurun aynı anda çalıştığı işlemlerin yer aldığını belirtmiştir. Planlama, nedensel çıkarsama, analogi, araç kullanma, bilimsel ve mantıksal akıl yürütme çocukların en çok kullandığı problem çözme süreçleridir (Siegler ve Wagner Alibali, 2005).

Problem çözme becerisinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuklar kendi yaşlılarıyla bir araya gelerek etkileşime geçmektedirler. Dolayısıyla çocuklara problem çözme becerilerini geliştirecek sosyal bir ortam sunulmaktadır. Araştırmalarda çocuklara verilecek eğitimle erken dönemlerden itibaren problem çözme becerisini kazanabilecekleri belirtilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Butterworth ve Thwaites (2013)'e göre problem çözme becerisi mantığını kullanmakla ilgilidir ve basit matematiksel işlemleri de kimi zaman gerektirebilir, gerçek yaşam durumlarını içerir ve karar verme becerisinin kazanılmasını sağlar. Başarılı bir şekilde problem çözebilmek ev, iş ve eğitim hayatındaki becerilerin gelişmesini sağlar.

Yaratıcı Düşünme

Erken çocukluk döneminde çocukların en çok kullandığı düşünme becerilerinden biri de *yaratıcı düşünme*dir. Yaratıcı düşünme, bir nesne, olay veya kişilerle ilgili bir durumda farklı düşünebilmeyi, denenmemiş yollardan gitmeyi gerektirir. Bu nitelik, özellikle çocuklarda belirgindir. Kısıtlayıcı eğitim ortamlarına veya özgür düşünceye müdahale eden insanların engellemelerine maruz kalmamış olan çocukların yaratıcı düşünme becerileri daha aktif durumdadır. Halpern (1984) yaratıcılığı bir ihtiyacı karşılamak adına üretilen fikirlerden yeni kombinasyonlar oluşturma yeteneği olarak tanımlamıştır. Ömeroğlu (2005) de benzer şekilde yaratıcılığı, her bireyde var olan bir özellik olarak görür; çözülmesi gereken bir probleme, bireyin türlü aşamalardan geçerek kalıplaşmış düşünce sistemlerinin dışında kendine has bir çözüm yolu elde etmesi olarak tanımlamıştır. Yaratıcı düşüncenin her insanda var olma derecesi kalıtıma,

kültürel ortama, aileye, eğitim ve öğretim faaliyetlerine göre değişmektedir. Yaratıcı düşünmenin içinde merak, buluş, özgünlük ve bütünlük öğeleri yer almaktadır (Ömeroğlu, 2005).

Marzano vd. (1988) yaratıcı ve eleştirel düşüncenin sınıf ortamlarında birlikte kullanıldığını, bu iki becerinin birbirinden ayrılmayan ancak farklı amaçlara hizmet eden düşünce becerileri olduğunu vurgulamışlar. Çocuklar net, doğru ve adil bir şekilde, bir soruyu oluştururken, bir kavramı tanımlarken veya bir hikayeyi analiz ederken eleştirel düşünme becerilerini; yapılandırılmamış bir problemin çözümünde ya da bir proje tasarımında yaratıcı düşünme becerilerini kullanmaktadır.

Perkins (1984) yaratıcılığın, yaratıcı sonuçlara veya ürünlere ulaştıracak bir düşünce şekli olduğunu belirtmiştir. Bu tanımda işaret edilen nokta yaratıcı düşüncenin en önemli kriterlerinden birinin sonucunda bir ürün ortaya çıkmış olmasıdır. Buna göre yaratıcı düşüncenin genel kriterleri aşağıdaki gibidir:

1. Yaratıcı düşünme yoğun arzu ve hazırlığın birlikte olması ile hayata geçer (Marzano vd.,1988).
2. Yaratıcı düşünme, sonuçlar kadar amaca yönelik olan dikkati de ilgilendirir (Perkins, 1984).
3. Yaratıcı düşünmede bireyler merkezi yeterliklerinden çok kullanmadıkları becerilerini harekete geçirirler (Perkins, 1984).
4. Yaratıcı düşünme, dışsal bir değerlendirmeden çok içsel bir değerlendirmeyi gerektirir (Perkins, 1984).
5. Yaratıcı düşünme, fikirlere farklı bir çerçeve çizilmesini gerektirir (Perkins, 1984).

Erken çocukluk döneminde yaratıcı düşünmenin gelişimi çocukların psikolojik yapılarından etkilenmektedir. Çocukların psikolojik farklılıklarına ve algılama güçlerine göre bir deneme yapılma evresinin ardından belli bir zaman sonra zihinde analiz işlemi yer alır. Bu zihinsel süreçlerin sonunda yaratıcı düşünme olgusu meydana gelir (Ömeroğlu, 2005).

Torrance (1965) çocuklarda yaratıcı düşünmeyi geliştirebilmek için onların olağan dışı sorularına karşı duyarlı olma, hayal ürünü de olsa yaratıcı düşüncelerine karşı saygılı olma, fikirlerinin değerli olduğunu açık bir şekilde hissettirebilme, değerlendirme korkusu olmadan alıştırma yapmaları için fırsat tanıma, değerlendirme yaparken neden sonuç ilişkisini göz etme gibi özelliklerin öğretmenlerde bulunması gerektiğinden söz etmiştir (Ömeroğlu, 2005).

Eleştirel Düşünme

Erken çocuklukta problem çözüme ve yaratıcı düşünme becerileriyle birlikte kullanılan becerilerden biri de eleştirel düşünme becerisidir. Marzano vd. (1988) eleştirel

düşünmeyi argümanları dikkatlice analiz etme, durumu diğer bakış açılarıyla görme ve sonuçlara ulaşma gibi özel eğilim ve yetenekleri kullanma becerisi olarak tanımlanmıştır. 'Eleştirel' diğer bir ifade ile 'kritik' kelimesinin kökeni eski Yunanca'dan gelmektedir ve değerlendirmek, farketmek, karar vermek anlamlarına gelir. Marzano vd. (1988)'e göre birçok farklı terimle (üretici, mantıksal, rasyonel vb.) karakterize edilen eleştirel düşünme, okullarda gelişmesi desteklenen bir beceridir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme de gelişmeleri için okullarda desteklenen iki diğer düşünce becerileridir. Ancak eleştirel ve yaratıcı düşünme problem çözme ve karar verme için karşılaştırılabilir bilişsel süreçler değildirler. Bir problem çözerken daha az ya da daha fazla yaratıcı ve eleştirel olunmaz. Öncelikle insanlar eleştirel düşünmeyi daha yargısal; yaratıcı düşünceyi ise daha üretken görece eğilimindedirler. Ama bu iki düşünce becerisi birbirine karşıt değil aksine birçok özelliklerini paylaşan sistemlerdir.

Eleştirel olma ve düşünmenin öğrenilmesi, bağımsız olabilmenin vazgeçilmez unsurlarıdır. Eleştirel düşünme, inançlar hakkında daha derin, açık ve mantıklı düşünmeyi sağlayan bir araç olarak düşünülür; sağlam ve geçerli kararlar vermek için bir dayanak sağlar (Leicester, 2009). Ennis (1985) eleştirel düşünmeyi, bir şey yaparken ya da inanırken karar vermede mantıklı ve yansıtıcı olma şeklinde tanımlamıştır. Eleştirel düşünme becerisi, kanıt ve mantıksal argümanlar sunarak akılcı olmayı gerektirerek varsayımları sorgulama, genellemelere temkinli yaklaşma, bağlamların fark edilmesi, alternatifler keşfetme gibi özellikler içerir. Mantıksal düşünme, bilgi ve anlayışa saygı duymayı ve bunları aramayı, birincil ve ikincil bilgi kaynaklarını anlamayı, inanca kanıt aramayı, geçerli ve geçersiz argümanları tanımayı, ömür boyu öğrenen olmayı gerektirmektedir. (Leicester, 2009). Eleştirel düşünebilmek için adil ve açık düşünceli, aktif ve haberdar, şüpheli ve bağımsız bir zihne ihtiyaç duyulmaktadır (Butterworth ve Thawaites, 2013). Aslında okul öncesi dönem çocukları bu özelliklerin hepsini doğal olarak taşımaktadırlar. Bu dönemde çocuklar berrak bir zihne, adil bir yargılama kabiliyetine sahiptirler, haksızlıklara gelemazler. Herkesten daha şüpheli davranıp akıllarını kurcalayan şeyleri araştırmaktan geri kalmazlar ve sürekli soru sorarlar. Yönlendirmelerden bağımsız bir zihne sahip olup kendi doğrularını söylemekten çekinmezler. Buna göre çocuklarda zaten var olan eleştirel düşünme becerisini geliştirmek için çocukların bu özelliklerini köreltmeyecek eğitim ortamlarına, onlara beyin jimnastiği yaptracak öğretmenlere ve uyarıcı bir çevreye ihtiyaçları vardır.

Sonuç

Erken çocukluk döneminde düşünce gelişimlerini farklı kuramcılar farklı yaklaşımlarla ele almıştır. Bu dönem çocuklarında düşünme becerileri olarak en çok öne çıkan kavramlar problem çözme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünmedir (Marzano vd., 1988; Taggart vd., 2005; Robson ve Hargreaves, 2007; Butterworth ve Thawaites, 2013). Bu üç düşünme becerisiyle birlikte diğer düşünme becerileri birbiriyle bağlantılı bir şekilde çalışarak çocukların bilişsel süreçlerinde etkili olmaktadır. Alanyazında yukarıdaki bahsedilen düşünme becerileri ve düşünme eğitimi programları üzerine

araştırmalar yer almaktadır. Butterworth ve Thawaites (2013) erken çocukluk eğitimcilerinin, küçük çocukların düşünceleri hakkında neler bildikleri üzerine yaptıkları araştırmalarında uygulayıcılar küçük çocukların düşünme becerileri edinimlerinin öneminin farkında olmakla birlikte planlamalarında açıklıktan çok sıklıkla her zaman kapalı bir kısmın bulunduğunu belirtmişlerdir. Uygulamacılar çocukların düşünce becerilerinin gelişimi için onlara seçimlerinde özgürlük tanımak, çocuğun seçtiği etkinliğe yeterince vakit ayırmak ve konuşmak için fırsatlar yaratmak gibi bir dizi bağlamdan söz etmişlerdir.

Taggart vd., (2005) çocukların düşünme becerilerini desteklemek için öğretmenlerin yapılandırılmış diyaloglar aracılığıyla çocuklara düşünceleri için uyarıcı sorular sormalarını, sıradan olmayan biçimde zihinlerini çalıştırabilmek adına bununla ilgili zaman çizelgeleri hazırlayabileceklerini, çalışmalarını eleştirel bir şekilde değerlendirebilmeleri için onlara sorular sormalarını ve ayrıca hikaye saatlerini kullanabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca çocukların kendi yönettikleri oyunlar konuyu ele almaları açısından derin düşüncelerini sağlamakta, tek başına oynanan rol yapmalar da yaratıcı düşüncelerini geliştirmektedir.

Problemlerin nasıl meydana geldiğini keşfetmeleri ve sorunları çözebilmeleri adına çocuklara fırsat verilmesi gerekmektedir böylece öğretmenler çocukların düşünme becerilerini destekleyebilirler. Örneğin çocuk bloklarla kule yaparken öğretmenin çocuğa “Burada kaç blok var?” şeklinde sorması yerine “Buraya daha fazla blok eklersek ne olacağını düşünüyorsun?”, “Neden öyle düşündün?” gibi sorular sorması ardından birkaç blok daha eklenip sonra ne olduğu ile ilgili konuşmaları çocukların etkinlikten daha çok şey öğrenmelerini ve deneyim kazanmalarını sağlar (National Center on Quality Teaching and Learning, 2012). Akman (2011) çocuklarda düşünmeyi cesaretlendirmek için üç yoldan söz eder. Birinci yol çocuklara kişisel olarak anlamlı durumlar yaratmak ve sağlamaktır. Örneğin arkadaşları ve ailesi için masaya yeterli sayıya fincan veya peçete yerleştirmek çocukları kağıt üzerinde bir probleme yanıt bulmaya çalışmaktan daha fazla anlam ifade eder. İkinci yol çocuklara karar vermeleri için olanaklar yaratmaktır. Bir oyunda kimin daha fazla lobut devirdiğine, hangi kuralın onlar için uygun olduğuna çocukların karar vermelerine izin verildiği zaman bir eğitimcinin kararı verdiği durumlara oranla çocuklar daha iyi düşünürler. Üçüncü yol ise çocukların akranlarıyla görüş alışverişinde bulunmalarına yardımcı olmaktır. Bir oyunda çocuğun biri herkesin çizginin arkasında durması gerektiğini dikte ederken, diğerleri bu kurala katılmayabilir, bu şekilde çocuklar zihinsel, sosyal ve ahlaki yönden gelişmektedirler. Walsh, Murphy ve Dunbar (2007) 4-5 yaş çocuklarını düşünmeye teşvik etmenin en iyi yollarından birinin pratik bir bakış açısıyla çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına bağlı oyun temelli bir okul öncesi eğitim programından yararlanmak olduğunu, programın olabildiğince açık uçlu olmasını ve bir dereceye kadar esneklik ve seçim özgürlüğü bırakmasını, çocukların coşkularına ket vurmadan yeterli ölçüde zorlayıcı aktiviteler içermesini ve daha derin düşüncelerini desteklemesi gerektiğini belirtmiştir.

Mutlu ve Aktan (2011) okul öncesi öğretmenlerinin düşünce eğitimiyle ilgili görüşlerini aldıkları araştırmalarında çocukların düşünme becerilerini geliştirebilmek için 'düşünme eğitimi'nin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer almasına öğretmenlerin olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin tutumlarının resmi kurumlarda çalışanlara göre daha olumlu olduğu ayrıca mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu konuda daha girişimci oldukları tespit edilmiştir.

Çocukların düşünce gelişimleri ile öğretmenlerin düşünceleri birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Öğretmenler çocuklara düşünmeyi öğretmenin bir gereklilik olduğunu anlamazlarsa çocukların düşünme becerilerinin gelişimi tamamen şansa bırakılır ki bu da yeterli değildir (Costello, 2000). Oktay (2005) erken çocukluk döneminde verilen eğitimin, amacının çağdaş toplumun gereksinimi olan duygu ve düşüncelerini özgürce anlatabilen, araştırmacı, meraklı, girişimcilik ruhu olan, üretici, önüne çıkan problemler karşısında çözümler üretebilen, kararlarını kendi başına alabilen, kendi haklarına ve diğerlerinin haklarına saygılı, elindeki gücü en verimli şekilde kullanabilen ve kendi kendini denetleyebilmenin bilincine varmış bireyler yetiştirmek olduğunu belirtmiştir. Yukarıda söz edilen özellikler düşünme becerilerinin önemine de işaret etmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri çocuklara düşünme eğitimi de verebilmelidirler. Çocukların nasıl düşündükleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlayacak yollardan biri düşünme becerilerini edinmelerini sağlamaktır.

Sonuç olarak küçük çocuklarda düşünme becerilerinin gelişimi için kapsamlı bir düşünme eğitimi programının hazırlanmasıyla birlikte öğretmenlerin bu konudaki kişisel girişim ve çabaları da sonucun başarılı olmasını artıracaktır. Okul öncesi öğretmenleri derslerde uyguladıkları etkinliklerle bir yandan çocukların bilişsel, sosyal, duygusal, dil ve psiko-motor gelişim alanlarını desteklerken bir yandan da problem çözme, yaratıcı fikirler üretme, eleştirel ve analitik düşünme, karar verme, sorumluluk alma gibi günlük yaşam becerilerini geliştirici fırsatlar sağlayabilirler böylece hayat boyu öğrenme için gerekli olan düşünme becerilerini çocuklara kazandırma yolunda bir adım atmış olurlar.

Kaynakça

- Akman, B. (2011). *Okul Öncesi Matematik Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Anlak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005) Okul Öncesi Dönemde Kişilerarası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 122-134.
- Atak, H. (2017). Piaget ve Vygotsky'nin Kuramlarında Çocukların Toplumsallaşma Süreci. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 9(2), 163-176.
- Aubrey, C., Ghent, K. and Kanira, E (2012). Enhancing Thinking Skills in Early Childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20 (4), 332-348.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ (2005). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.

◆ Mine Koyuncu Şahin / Berrin Akman

- Bee, H. ve Boyd, D. (2009). Bilişsel Gelişim. O. Gündüz (Çev.), Çocuk Gelişim Psikolojisi içinde (s. 309-371). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Costa, A. L. (2006). Five Themes in a Thought-Full Curriculum. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 62-66.
- Bodrova, E. ve Leong, D. J. (2013). Taktikler: Araçların Kullanımı. (Çev. Ed. G. Haktanır) *Zihnin Araçları Erken Çocukluk Eğitiminde Vygotsky Yaklaşımı* içinde (s.83-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Butterworth ve Thwaites (2013). *Thinking Skills Critical Thinking and Problem Solving*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Costello, P. J. M. (2000). *Thinking Skills and Early Childhood Education*. London,: David Fulton Press.
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çakır, F. (2007). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinden Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 28-35.
- De Bono, E. (1995). *Çocuklar Sorun Çözüyor*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin Düşünce ve Dil Gelişimi Üzerine Görüşleri: Piaget'e Eleştirel Bir Bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Halpern, D.F. (1984). *Thought and Knowledge. An Introduction to Critical Thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harlan, J. D. and Rivkin, M. S. (2004). *Science Experiences for the Early Childhood Years: An Integrated Approach*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Leicester, M. (2009). *Teaching critical thinking skills*. Bloomsbury Publishing.
- Marzano, R.J.; Brandt, R.S.; Hughes, C.S.; Jones, B.F.; Rankin, S.C. ve Suhor, C. C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Va. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294222.pdf> internet adresinden 29.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Mutlu, E. ve Aktan, E. (2012). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi ile İlgili Tutumlarının İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 799-830.
- National Center on Quality Teaching and Learning (2012). *Tips for Teachers Fostering Children's Thinking Skills*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2017). *Principles and standards for school mathematics*. www.nctm.org adresinden 22.11.2017 tarihinde edinilmiştir.

- Oktay, A. (2005). 21. Yüzyıla Gिरerken Dünyada Yaşanan Değişimler ve Erken Çocukluk Eğitimi. M. Sevinç, (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (18-30). İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Qualifications and Curriculum Authority (2000). *English: the National Curriculum for England, Key Stages 1-4*. London: QCA.
- Ömeroğlu, E. (2005). Bilişsel Süreçler. *Bilişsel Gelişim* içinde (57-94) . İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Perkins, D.N. (1984). Creativity by Design. *Educational Leadership*, 42, 18-25.
- Presseisen, B. Z. (1984). Thinking skills: Meaning and models revisited. A.L. Costa (Editor). *Developing minds*. Volume 1. Alexandria: Virginia: ASCD. Resnick, L. (1987). Education and learning to think. Washington, DC: National Academy Press
- Robson, S. and Hargreaves, D. J. (2007). What Do Early Childhood Practitioners Think About Young Children's Thinking?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 80-96.
- Rowe, H. A. H. (1985). *Problem Solving and Intelligence*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Sevinç, M.(2003). Bilişsel Gelişim ve Düşünme Becerilerinin Eğitimi. M.Sevinç (Ed.) *Gelişim ve Öğrenmede Yeni Yaklaşımlar* (157-168), İstanbul: Morpa Yayıncılık
- Siegler, R. S. ve Wagner Alıbalı, M. (2005). *Children's Thinking. United States of America: Pearson Prentice Hall*.
- Soydan, S. B. ve Dereli, H. M. (2014). Farklı Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475-496.
- Sönmez, V (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taggart, G., Ridley, K., Rudd, P ve Benefield, P. (2005). *Thinking skills in the Early Years: a literature review*. National Foundation for Educational Research.
- Tok, E. (2008). *Düşünme Becerileri Eğitim Programının Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eleştirel, Yaratıcı Düşünme ve Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2015). http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5567a918671673.12547387 internet adresinden 28.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Trawick-Smith, J. (2014). Çocuk Gelişim Kuramları. B. Akman (Çev. Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı* içinde (s. 34-64). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Walsh, C., Murphy, P. ve Dunbar, C. (2007). *Thinking Skills in the Early Years: A Guide for Practitioners*. Stranmillis University College, Stranmillis Road.

İŞİTME ENGELLİLERE YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÜÇ BOYUTLU TEKNOLOJİLERİN YERİ*

Serdar BULUT**

Öz: İşitme engellilere verilen dil eğitiminin belirli bir plan ve program dahilinde olması gerekmektedir. Özel öğrenci kapsamında değerlendirilen işitme engelli öğrencilere verilen eğitim öğretim faaliyetlerinin amaca ulaşabilmesi için doğru ortamda doğru adımların atılması son derece önemli bir konudur. Eğitim öğretim ortamlarının hedefe uygun şekilde dizayn edilmesi ve üç boyutlu materyallerle bu eğitim öğretim ortamlarının desteklenmesi hem ana dilde hem de yabancı dilde işitme engellilere dil öğretimini daha hızlı hâle getirecektir.

Çağımız şartlarında engellilerle ilgili Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adı altında yapılan birkaç çalışma dışında, engellilere yönelik yapılan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmalar da görme engellilerle alakalıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanının son yıllarda yakaladığı ivmeyi düşünürsek, hele hele Türkçenin dünya dili yapılmak istendiği bir çağda engelli vatandaşlara da yabancı dil olarak Türkçenin öğretilmesi şarttır.

Biz bu çalışmamızda sosyal sorumluluk kapsamında işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde teknolojinin gelişmesiyle beraber üç boyutlu teknolojiye ne oranda faydalanmak gerektiğini ve bu faydalanma sonucunda işitme engellinin Türkçeyi öğrenme düzeyinde eskiye oranla hangi farklılıkların olduğunu göstermeye çalışacağız. Üç boyutlu teknoloji yardımıyla oluşturulan materyaller, görsel ve yazılı basılı materyaller olarak ele alınacaktır. Özellikle eğitim öğretim faaliyetleri ile araç ve gereçler de bu çalışmalar içinde değerlendirilecektir. Bu çalışma sonucunda görsel ve yazılı basılı materyallerin eğitim öğretim faaliyetlerinde işitme engellilerin dil öğretimini ne oranda etkilediği de gösterilmeye çalışılacaktır. Görsel ve yazılı basılı materyaller bilgiyi somutlaştırarak ve işitme engellilerin yabancı dil olarak Türkçeyi, hızlı ve kalıcı şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: İşitme Engelliler, Dünya Dili Türkçe, Üç Boyutlu Teknoloji, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Materyaller

* Bu çalışma, 26-28 Mayıs 2016 tarihleri arasında Belgrad Üniversitesi Filoloji Fakültesi ev sahipliğinde Sırbistan'da gerçekleştirilen "2. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (UDES 2016)"nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş şeklidir.

** Dr. Öğretim Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, serdarbulut07@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0001-6286-4873, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 30.05.2017-19.02.2018.

USAGE OF THREE DIMENSIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING TURKISH TO THE PEOPLE WITH HEARING-IMPAIRED*

Serdar BULUT**

Abstract:

Teaching language to the hearing impaired people must be within a certain plans and programs. In order to achieve the objectives of the educational activities of hearing impaired students which are considered under the special students, to take the right steps in the right environment is an extremely important issue. The educational environment must be appropriate to the target and supporting the teaching and learning environment with the three-dimensional materials will enable hearing disabled people to learn fast.

Today, there are no studies for the disabled people besides a few studies regarding teaching Turkish to the hearing disabled people. These studies are concerned with visually impaired. Considering studies in recent years, if we want to make Turkish as a World language it is essential to teach Turkish as a foreign language for the disabled.

In this article, within the scope of social responsibility teaching Turkish as a second language to the disabled, together with the development of teaching education we will try to show how to use the Three Dimensional Technology. Materials formed with the aid of three-dimensional technology, will be discussed in visual and written materials as printed. In particular, educational activities and tools and equipment will be assessed in these studies. At the end of the study, we will try to show how the disabled people learning percentage augmented after effectively usage of the printed 3d technologies. Visual and written information materials will make the information concrete and will enable hearing impaired to learn Turkish as fast as possible.

Keywords: Hearing impaired, Turkish as World Language, Three-Dimensional Technology, Teaching Turkish as a Foreign Language, Materials

* This study was developed from the presentation submitted at "2nd International Language Education Symposium" in Serbia on 26-28 May 2016 organized by Belgrade University.

** Dr. Instructor, Alanya Alaaddin Keykubat University, Antalya.

GİRİŞ

İşitme engeli; işitme duyarlılığının kişinin gelişim, uyum, özellikle iletişimdeki görevini yeterince yerine getiremeyeiş durumudur. Bazı insanlarda çeşitli nedenlerle işitme meydana gelmez; sonuçta böylesi bireylere sağır, dilsiz, işitme özürlü veya işitme engelli gibi adlar konulur (Özgür, 2013: 90). Bu olaylar işitme engelli kişinin dil edinimini, eğitimi ve sosyal hayatını derinden etkilemektedir. Bu durumdaki öğrencilerin eğitimi konusunda ekstra çalışmalar şarttır.

Birleşmiş Milletler verilerine göre dünyada 600 milyon civarı işitme engelli bulunmaktadır. Bu nüfusun Türkiye’deki sayısı ise 2,5 ile 3 milyon arasında değışmektedir. Dünyada ve Türkiye’de sayıları epey fazla olan işitme engellilerin günümüzde toplum hayatına uyum sağlama konusunda yaşadıkları bir takım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar işitme engellileri her yönden olumsuz etkilemektedir.

Doğuştan olabileceğı gibi sonradan da ortaya çıkabilen işitme engelliliğı kendi içinde iki gruba ayrılmaktadır. Bu gruplar şunlardır:

“**Sağır birey:** İşitme cihazı olsun veya olmasın farketmeksizin dille alakalı edinimleri alamayan birey.

“**Ağır işiten birey:** İşitme cihazı yardımıyla dille alakalı verileri başarılı bir şekilde edinebilen kişidir.

Bu bireylerin destek olunmadan eğitim öğretim faaliyetlerini yürütebilme şansları yoktur. Bu öğrencilerin engel durumlarına göre gerekirse ayrı kitaplar, ayrı sınıflar gibi özel eğitim gerektirecek çalışmalar yapılmalıdır. Ağır işiten birey gerekli aletlerin yardımıyla normal bireyler gibi öğrenmeler gerçekleştirebileceğinden özellikle sağır bireylerle alakalı yapılacak çalışmalar daha önemlidir.

Türkiye’de işitme engellilere yapılan eğitim öğretim faaliyetleri hem fiziki şartlar hem gerekli alt yapı hem de eğitim açısından değerlendirildiğı zaman yeterli olgunluğa gelmiş durumdadır. Fakat hâlâ önemli eksikliklerin varlığı da gözden kaçmamaktadır. Bu manadaki çalışmalar Türkiye’de ilk olarak 1921 yılında başlamıştır. Hiç şüphesiz bu çalışmalardan ilki 1989 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü bünyesinde kurulan İşitme Engelliler Öğretmenliğı lisans programıdır. Arkasından İşitme Engelliler Okulları ve İşitme Engelliler Meslek Liseleri eğitim öğretim faaliyetlerine başlamıştır. Daha sonra karma eğitime önem verilmiştir. Tüm bunların yanında işitme engellilere eğitim verecek kişilerin bilmesi gereken bir diğere husus muhakkak ki işitme engellilerin iyi bir dudak okuyucu olduklarını bilmektir. İşitme engellilerin çok iyi bir dudak okuyucu olduğunu bilmek onlara verilen eğitimin sürecini ve yönünü de değıştirecektir. “Çoğu zaman konuşmayı okuma, dudaktan okuma olarak da adlandırılan ve işitme engellilerin aslında konuşanın yüzüne baktığında sadece onun dudaklarına değıl, aynı zamanda ondan gelen bütün ipuçlarına da baktıkları veya dikkat ettikleri belirtilmektedir” (Hyde and Power, 1991; Akt. Sarı, 2010: 149). Bu sebepten

ötürü onların iyi bir dinleyici ve dudak okuyucu olduğunu bilmek eğitimciler için önemli imkânlar sağlayacaktır. Tabiki de tüm bunların akabinde geç kalınmış olsa da eğitim öğretimde İşaret dilinin kullanılması çalışmalarına başlanmış olması da kıymetlidir.

Materyaller ve Üç Boyutlu Teknolojiler

Materyaller son dönemlerde sadece işitme engelliler değil tüm bireyler için kalıcı öğrenmeler sağlayan modern eğitim öğretim faaliyetlerinden biridir. Materyaller sayesinde öğretilmek istenen konu birden çok duyuya hitap eder ve öğrencinin işitme engeli yüzünden var olan dezavantajı, avantaja dönüşür. Materyallerin eğitim öğretimde kullanılmasının öğrenciye önemli yararları vardır. Yalın (2010: 82-90) dil öğretiminde materyal kullanımının gerekliliğini şu maddelerle açıklar (Akt. Kirazlı ve Ateş, 2016: 3293):

- Çoklu öğrenme ortamı sağlarlar.
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olurlar.
- Dikkat çekerler.
- Hatırlamayı kolaylaştırır.
- Soyut her şeyi somutlaştırır.
- Zamandan kazandırır.
- Güvenli gözlem yapma olanağı sunarlar.
- Aynı zamanlarda birbirleriyle tutarlı içeriğin sunulmasına olanak verirler.
- Tekrar tekrar kullanılabilirler.
- İçeriği basitleştirerek anlaşılmayı kolaylaştırır.

Bununla birlikte bir öğretim materyali olarak internet siteleri de günümüzde çok önemli bir öğretim aracıdır. Öğretimde kullanılacak internet sayfalarının oluşturulması için görsel tasarım ve görsel öğrenme stratejilerini de bilmek gerekmektedir (İpek, 2003; Akt. Şahin ve Maden, 2011). Bu türdeki materyallerin üç boyutlu teknolojiler yardımıyla hazırlanması ve teknolojilerin içinde özellikle bilgisayar ve internet ortamında kendilerine yer edinmesi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından son derece hassastır.

“Gerçek dünyanın üç boyutlu olması, bilgisayarlarda sanal gerçeklikler oluşturulurken de üç boyut kullanım gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Üç boyutlu görüntüler kullanılarak oluşturulan tasarım gerçeğe yakın olduğundan daha fazla ilgi çekmektedir. Web siteleri genelde metinler, resimler ve vektörel grafik teknolojileri yardımıyla gerçekleştirilmiş olan iki boyutlu çizim ve animasyonlardan oluşmaktadır. Web tasarımcıları üç boyut sayesinde, ulaşmak istedikleri görselliği gerçeğe daha yakın bir şekilde sunabileceklerdir. Böylelikle bu modellemeler iş, eğitim, sanat, tasarım gibi pek çok farklı alanlarda kullanılmaktadır” (Işık vd., 2009: 3).

◆ Serdar Bulut

Üç boyutlu teknolojilerin hem bilgisayar ve cd üzerinde, hem materyaller üzerinde hem de yazıcılar üzerinde eğitim öğretim ortamında sağladığı bir takım kolaylıklar ve avantajlar vardır. Bu kolaylıklar tüm bireylere önemli avantajlar sağlamakla birlikte işitme engellilerin de eğitim öğretim ortamı içinde zor gibi görünen etkinlikleri rahatlıkla yapabilmelerine imkan hazırlayacaktır. Üç boyutlu teknolojinin sağladığı avantajlar şunlardır (Bulut ve Bulut, 2016: 321):

- Öğrencilerin doğal hayatta ulaşamayacakları birçok nesne eğitim öğretim ortamı içine gelir.
- Öğrenmeler kolaylaşır ve hızlanır.
- Öğrencilerin derse motivasyon sıkıntıları ortadan kalkar.
- Renkli görseller az işitenler ve hiç işitmeyenler için eğitim öğretim ortamını renkli hale getirir.
- Öğrenmelerin kalitesi artar.
- İşitme engelliler de dahil tüm bireyler kendi başlarına bireysel olarak daha hızlı öğrenmeler gerçekleştirirler.
- Öğrenciler nesnelere dokunarak duyuşsal özelliklerini fazlasıyla eğitim öğretim faaliyetleri içine sokarlar.
- Öğrenciler duyarak, görerek, hissederek, dokunarak daha fazla duyu organlarıyla eğitim öğretim etkinlikleri içinde bulunurlar.
- Üç boyutlu materyaller öğreticilerin ve öğrenenlerin daha az efor sarf etmesine imkan sağlamaktadır.
- Üç boyutlu materyaller teknolojiye yeni bir çığır açmıştır. Bu materyaller işitme engelliler de dahil tüm öğrencilerin öğrenme imkanlarını en üst seviyelere çıkarmaktadır.

Üç boyutlu tasarımların web ortamında yapılmasını sağlayan teknolojik programlardan bazıları şunlardır (Işık vd., 2008: 76-77):

✓ VRML (Virtual Reality Modeling Language)

İlk Web3D teknolojisidir ve 1994 yılından bu yana yoğun olarak kullanılmıştır. ISO (International Standards Organization) tarafından uluslararası standart olarak kabul edilmiştir. VRML, etkileşimli üç boyutlu nesne ve ortamları tanımlamayı sağlayan basit metinsel bir dildir.

✓ JAVA3D, JOGL

Java'da, 3D içerik oluşturmada, yaygın kullanılan uygulama programlama arayüzü Java3D'dir. Günümüzde Java3D ile geliştirilmiş birçok grafiksel uygulama mev-

cuttur. JOGL ise, hız ve gerçekçiliğin artırılması ve uygulamalardaki belirsiz hatalar ile uyumsuzlukların giderilmesi sonucu; Java3D'nin belirtilen eksikliklerini kapatarak, 3D içerik oluşturmada daha etkin bir çözüm durumuna gelmiştir.

✓ **X3D (Extensible 3D)**

X3D ("Extensible 3D") hâlâ geliştirme aşamasında olan, VRML97 standardını genişleten, web üzerinde 3B etkileşimli dünyalar oluşturmada kullanılmaya başlanan bir Web3D standardıdır. X3D'in getirdiği yenilikler şöyle sıralanabilir:

- Yeni grafik özellikleri (NURBs, İnsansı)
- Canlandırma ("Humanoid Animation").
- Çoklu desen kaplama ("Multitexturing")
- Üçgen İlkeleri ("Triangle Primitives")
- 3B içerisinde 2B şekiller.
- Animasyon (zamanlayıcı ve ara değerleyiciler (interpolator)).
- Çok sayıda "encoding" (XML, VRML, "classic", "Binary") içermesi.
- Gelişmiş seyir (kameralar, 3B sahnede kullanıcı hareketi, çarpışma, tahminlere ve görünürlük tespiti).
- Kullanıcı etkileşimi (Klavye girişi ve fare tabanlı seçme taşıma).
- Yeni ağ özellikleri ("LoadSensor", geliştirilmiş "Inline"). Fiziksel benzetim (İnsansı animasyon, yer yüzeysel veri kümeler, dağıtık etkileşimli benzetim protokolleri ile bütünleştirme).

✓ **MPEG-7**

Hareketli Görüntü Uzmanları Birliği 1988'de ilk olarak MPEG-1 standardını geliştirmiştir. Günümüzde kullanılan Sayısal Televizyon, Sayısal Elektronik Alıcı (Set-top-box) ve Sayısal Çok amaçlı Teker (DVD) gibi ürünlerde sayısal kodlamada kullanılmıştır. Sayısal ağ erişimli hareketli ve sabit Çoklu-ortam (Mülimedya) ürünleri için MPEG-4, ses ve görüntü içerikli sayısal verilerin standart olarak tanımlanabilmeleri için MPEG -7 ve Çoklu-ortam ürünlerinin bir arada çalışmasına olanak sağlayacak temel bir iskelet yapı oluşturmak için MPEG-21 gibi yeni standartlar üzerine çalışmalar sürmektedir (Işık vd., 2008: 76-77).

Çalışmamızın asıl kısmını oluşturan 3 boyutlu teknolojilerin işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması bölümü hiç işitmeyenler için ele alınacaktır. Az işitenler gerekli aletler yardımıyla normal öğrenciler gibi öğrenmeler gerçekleştirebilmektedirler. Bizim çalışmamızda sadece hiç işitmeyenler temel alınacaktır.

Üç Boyutlu Teknolojilerinin WEB Tabanlı Olarak, Bilgisayar Destekli Olarak Görsel Materyal Destekli Olarak İşitme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılması

İşitme engelli öğrencilerin eğitimi zor ve uzun bir süreçtir. İşitme engelliler dil öğrenme noktasında işiten bireylerden geri kalmaktadırlar. İşitme engelli öğrenci eğer doğuştan işitme engelliyse konuşulan dili ve yazılı dili öğrenmede çok zorlanmaktadır. Derslerin daha çok okuma ve yazma odaklı olması ve derslerde öğretmenlerin etkin olması işitme engellilerin dil öğrenmelerine olumsuz yansımaktadır. Dil öğretiminin temel disiplinlerinden olan 'okuma-anlama, yazma, konuşma ve dinleme' eğitiminde işitme engellilerin sorun yaşadığı açıkça görülmektedir. Bu disiplinlere işitme engelliler açısından bakacak olursak okuma-yazmayı işitme engellilerin diğer bireylerle aynı şartlarda öğrendiğini görmekteyiz.

"Son altmış yıldır yapılan araştırmalarda işitme engellilerin okuma etkinliklerinde başarıları akranlarına göre geri kaldığı ve dil bilgisi kurallarının tam öğrenilmesinde sınırlılıklar yaşadıkları ve hecelemede de güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmektedir" (Sarı, 2011: 148).

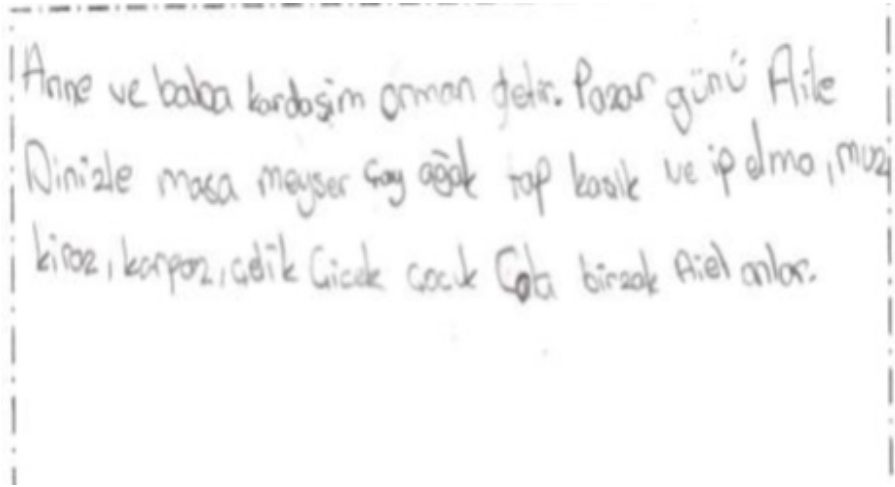
Okumada zorluk çeken işitme engelliler yazılı olarak uygu ve düşünceleri aktarma konusunda da aynı güçlükleri çekmektedirler. "Yazma becerisi işitme engellilerin dili etkin bir biçimde kullanmaları için geliştirilmesi gereken bir iletişim aracıdır. Duygu ve düşüncelerin somut hale getirildiği bu becerinin ediniminde ve gelişim sürecinde işitme engelliler için bazı zorluklar bulunmaktadır. Bunun sebebini, işitme yetersizliği ve geçirilmesi gereken yaşantı eksikliği oluşturur. İşitme engellilerin dil becerilerinde yaşanan sorunlarda kelime hazinelerinin sınırlı olduğu, bazı ekleri, edatları, fiilleri, kullanılmadığı, kısa ve basit cümleler kurabildikleri, kelimelerin başka anlamlarını kavramakta ve soru-cevap ilişkisinde zorlandıkları belirlenmiştir" (Deretarla, 2000; Akçamete, 2003; Erdiken, 2010; Akt. Tiryaki, 2014a: 103). Yazma becerisi kapsamında işitme engellilerin kelime, cümle ve paragraf düzeyinde yaşadıkları sorunları da göz ardı etmemek gerekir. Öğretmenlerin bu noktada yol gösterici olması ve belirli bir plan dâhilinde yazdırmaları işitme engellilerin yazma becerisi kazanmalarında önemlidir.

İşitme engellilerin konuşma alanıyla ilgili yaşadıkları problemler de mevcuttur. İşitme engelliler ünlüleri daha zor telaffuz ederken, ünsüzleri de yine zorlanarak telaffuz etmektedirler. "İşitme engellilerin konuşması, zayıf ritim, zayıf ifade etme, monoton sesle konuşma şeklinde ifade edilmektedir" (Akçamete, 1999; Özyürek, 1997; Özsoy, 1979; Akt. Sarı, 2011: 149). Açıkçası bu öğrenciler konuştuklarını kendileri duyamadıkları için ne konuştuklarını ve hangi ses tonunda konuştuklarını anlayamadıkları için konuşmada problemler yaşamaktadırlar. Fakat bu öğrenciler konuşmayı okuma noktasında çok başarılıdırlar. İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretecek öğreticilerin bu konuyu bilmeleri onlara muhakkak birtakım kolaylıklar sağlayacaktır. İşitme engelliler konuşanın yüzüne baktıklarında onların sadece dudaklarına

değil aynı zamanda onların diğer jest ve mimiklerine de dikkat etmektedirler. İşitme engellilerin konuşulanları çok iyi derece okuyabildiklerini bilmek onların eğitimlerini olumlu etkileyecektir.

İşitme engellilerin dinleme eğitiminde de birçok sorunla karşılaşmaktadır. Sınıfın sesli olduğu varsayılırsa işitme engelli öğrencilerin dinleme konusunda en büyük problemi yaşadıkları rahatlıkla dile getirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görülen bu sorunlar işitme engellilerin yaşadıkları ve yaşayacakları sorunlardan belli başlıdır. İşitme engelliler klasik eğitim öğretim sistemi içerisinde bu sorunlardan daha fazlasını yaşamaktadırlar. İşitme engelli öğrencilerin Türkçe yazma becerisiyle ilgili yaşadıkları sorunlara örnek olabilecek bir metin örneği aşağıdadır:



Şekil-2: İşitme Engelli Öğrencinin Yazdığı Türkçe Metin
Kaynak: (Tiryaki, 2014a: 107)

"Yukarıdaki metinde öğrenci, 2 cümle ile piknik konulu metnini oluşturmuştur. Bu metinde öğrencinin;

- İlk cümlesinde "Anne ve baba kardaşim orman getir." Getirmek fiilini anlamına uygun bir şekilde kullanamamıştır.
- İkinci cümlesini, 23 kelimedenden oluşturmuştur. Ancak "Dinizle, meyser, birzak, Aiel" kelimeleri anlamsızdır" (Tiryaki, 2014a: 107).

Bu metin işitme engelli öğrencilerin dil öğrenme becerileri konusunda eksik olduklarını göstermektedir. Özellikle yazma becerisindeki yetersizlik Şekil-2'de net şekilde gö-

rılmaktadır. Bu durumda eğitim sisteminin yetersizliği, işitme engelli öğrencinin kendisinden kaynaklanan problemler, karma eğitim sistemi ve işitme engelliler hakkında yeterince bilinç sahibi olmayan öğretmenlerin payı büyüktür. “İşitme engelli öğrencilerin seviyelerine uygun eğitim verilebilmesi için öğretmenin işitme engeli hakkında bilgi sahibi olması, bu engele sahip bireylerin kullandığı iletişim yöntemleriyle tanışık olması gerekmektedir” (Kocabıyık, 2013: 11). Sınıfında işitme engelli öğrenci bulunan öğretmen bu duruma hazırlıksız ise işitme engelli öğrenciye uygun eğitim ve öğretim yapamamaktadır. Tüm bunlar gösteriyor ki günümüzde işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi noktasında yeterli çalışmalar yapılmamaktadır. Özellikle işitme engelli öğrencilere yönelik hazırlanan görsel kitapların ve materyallerin yeterince olmaması, öğreticilerin işitme engelliler konusunda yeterli bilince sahip olmaması, işitme engellilerin doğal dili olan işaret dilinin eğitim öğretimle birleştirilememesi ve işitme engelli öğrencilerin işitme engeli olmayan öğrencilerle aynı eğitim programına dâhil edilmeleri sonucunda birçok problem ortaya çıkmaktadır.

İşitme engellilerin okumasıyla ilgili problemleri azaltmak için devreye “Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi” sokulabilir. “Bireyselleştirilmiş okuma eğitiminde öğretmenin seçtiği okuma materyalinin kullanılması yerine, çocukların okuma düzeylerine uygun hazırlanan materyallerin içinden çocuğun seçtiği metnin kullanılması ve kendi hızında ilerlemesi için fırsatlar yaratılır. Bu program konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin birlikte kullanılmasını sağlayarak, okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı geliştirir. Okumanın zevkli bir etkinlik olduğunu çocukların far etmesini sağlar” (Girgin, 2005: 144). Klasik eğitim sistemlerinden kurtularak öğrencinin kendi istediği materyali seçmesine fırsat tanıyan bireyselleştirilmiş okuma eğitimi işaret dili destekli olarak web ortamında hazırlanan üç boyutlu etkinliklerle işitme engelli öğrenciye uygulanabilir. Aksi takdirde anlamakta zorluk çeken işitme engelli öğrenciye yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bir yana ana dilde Türkçe öğretimi yapmak bile zor olabilir.

İşitme engellilere verilen eğitim ve öğretimle ilgili yaşanan problemler ve zorluklar hakkında verdiğimiz bu bilgilerden sonra işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken bu problemleri asgari seviyelere indirgeyecek olan üç boyutlu teknolojilerle işitme engellileri birleştirecek olan eğitim hakkında bilgi vermeye çalışacağız. Bireyselleştirilmiş okuma eğitimi mutlaka bu üç boyutlu teknolojilere dâhil edilmelidir. Bu eğitim sistemi yukarıda saydığımız klasik sistemin problemlerini ortadan kaldırmak adına atılacak sağlam adımlardan biri olacaktır. İşitme engelliler yukarıda da görüldüğü gibi klasik okuma, yazma, konuşma ve dinleme derslerinden verim alamamaktadırlar. Bu noktada onların kendilerini rahat ifade edebildikleri işaret dilinin eğitim öğretim sistemi içine dâhil edildiği 3 boyutlu eğitim sistemi devreye sokulmalıdır. Bu 3 boyutlu eğitim sistemi web teknolojileriyle birleştirilmelidir. İşitme engelliler açısından önemli yenilikler getireceğine inandığımız bu eğitim sistemi aşağıda görüleceği üzere maddeler halinde açıklanmaya çalışılacaktır:

a) Üç Boyutlu Teknolojiler, Bilgisayar Destekli Eğitim ve Uzaktan Eğitim

Üç boyutlu teknolojiler son yıllarda ana dil eğitiminde kullanılmaya başlayan muhteşem icatlardan biridir. Öğrenciler 3 boyutlu materyaller sayesinde kalıcı ve başarılı öğrenmeler gerçekleştirmektedirler. İşitme engeli olan bireyler okuma, yazma, konuşma konuşmayı anlama ve dinleme noktalarında önemli sorunlar yaşayan bireylerdir. Bu bireyler 3 boyutlu teknolojiler sayesinde bu eksikliklerini kapama fırsatı yakalayabileceklerdir. İşitme engellilerin bu alanlarda başarılı olabilmeleri için resimler, çizimler, tablolar, grafikler, şekiller gibi görselliklerden fazlaca yararlanmaları şarttır. Üç boyutlu teknolojiler de işitme engellilere bu fırsatları sağlayacaktır.

Üç boyutlu teknolojilerin kullanılabilmesini sağlayan bilgisayarlar çağımızın vazgeçilmezleri arasına girmiştir. Eğitim öğretim ortamında da kullanımı yaygınlaşan ve sağladığı avantajlarla da eğitim öğretim ortamında tercih edilmesinin ne kadar doğru bir karar olduğunu gösteren bilgisayarların bireylere sunduğu kolaylıklar vardır (Bulut ve Bulut, 2016: 323). Bu kolaylıklar eğitsel açıdan ele alındığında bireylere aşağıdaki imkânları sunmaktadır.

“Bilgisayar destekli eğitimin eğitsel değeri başlıca üç faktöre bağlanmaktadır:

1. Bilgisayar destekli öğrenme materyalini kullanan öğrenciler çalışmalarını daha uzun süre sürdürmektedir. Öğrenciler daha hızlı öğrenmektedir.

2. Öğrenciler yaşları ve gereksinimlerine uygun materyallerle çalışmaktadır. Öğretimin bu kişiselleştirilmiş şekli etkinliği artırmaktadır.

3. Bilgisayar destekli öğrenme materyali değerlendirilebilir. Böylece daha gelişmiş materyaller üretilir.

Bilgisayar destekli eğitim, bireysel öğrenmeye de katkıda bulunur. Bireysel öğrenmenin yararları şöyle sıralanabilir:

- Kişi istediği zaman öğrenebilir.
- Azami hızda öğrenir.
- Ortalama sınıf düzeyine göre öğretmeye çalışan öğretmen yerine, yalnızca kendi düzeyine göre ve değişken olabilen bir düzeyde öğrenebilir.
- Öğrenmeyi zorlaştıran dış etkenler azdır.
- Ders istenildiği kadar tekrarlanabilir. Böylelikle çok çalışma yerine teknolojinin yeniliklerine uyum sağlayarak etkin çalışabilen bireyler yetiştirilebilir” (Erişkon Cangil, 1999: 26-27).

Bilgisayar destekli eğitimin işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması işitme engellilerin bireysel öğrenmelerine katkıda bulunacak ve öğrenci kendi hızında istediği şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilecektir. Özellikle bu

◆ Serdar Bulut

çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan kurumların bilgisayar laboratuvarlarının olması yoluyla başlamalıdır. Bilgisayar laboratuvarında öğrenci kendi istediği şekilde saatlerce öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulmalıdır. Bu çalışmalar cd'lerin öğrencilere verilmesi şeklinde de olabilir. İşitme engelli öğrenci üç boyutlu teknolojinin tüm imkânlarından faydalanılarak oluşturulan cd'ler vasıtasıyla evinde veya kaldığı yurt odasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilecektir.

Çağımızın önemli teknolojik özelliklerinden biri olan uzaktan eğitim, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanına girmesi gereken etkili yöntemlerden biridir. Özellikle engelli vatandaşlarımızın toplum içinde eğitim almalarının zor olduğu gerçeğinden yola çıkarsak bu teknolojinin mutlaka işitme engellilerin eğitiminde kullanılmalı gerektir. Hepimizin son yıllarda öğrendiği üzere uzaktan eğitim: fiziksel olarak öğrencilerin buldukları yerlerde olmasını gerektirmeksizin, teknolojinin imkânlarından yararlanılarak, öğrenci ve öğretmenlerin bir internet ortamında eşzamanlı ya da eşzamanlı olmadan değişik şekillerde ders işledikleri, planlı bir öğretim şeklidir. "İnternet üzerinden uzaktan eğitim hizmeti verme amacı ile kullanılan sistemlere öğrenme idare (yönetim) sistemleri (Learning Management Systems) denmektedir. Bu sistemler üzerinde tanımlanmış kullanıcılara öğrenci, eğitici, ders açıcısı, sistem yöneticisi gibi roller atanarak ders içerikleri, ödevler, değerlendirmeler, canlı görüntü, sohbet odaları, mesaj tahtaları gibi araçlar vasıtası ile öğrenci-materyal-öğretmen etkileşimi internet üzerinden sağlanmaktadır. İnternet üzerinden verilecek uzaktan eğitimde kullanılacak araçlara göre etkileşim yüz yüze verilen eğitim öğretimde gerçekleşen etkileşimin potansiyeline yaklaşmakta ve ayrıca zaman ve mekân özgürlüğü artılarını yanında getirmektedir" (Akdemir, 2011: 70).

Uzaktan eğitim kapsamında Türkiye'ye gelemeyen işitme engelli öğrencinin kendi ülkesinden de kolaylıkla 3 boyutlu teknoloji sayesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilmesi adına internet üzerinden sanal işaret dili destekli olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmalıdır. Öğrenci bu sayede zamandan ve mekândan tasarruf edecek ve engelini unutarak kendi evinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilecektir. Ayrıca diğer öğrencilerden utanarak veya çekinerek eğitim almak zorunda da kalmayacaktır. Bu nedenlerden ötürü bilgisayar destekli eğitimin tüm imkânlarından sonuna kadar faydalanmak işitme engelliler açısından çok önemlidir.

Kısaca anlatmak gerekirse 3 boyutlu teknolojilerin bilgisayar destekli eğitimle ve uzaktan eğitimle birleştirilmesi neticesinde işitme engelliler teknolojik özelliklerin tüm imkânlarından sonuna kadar faydalanacaklardır. İşitme engelli yabancı öğrenci ister kendi ülkesinden uzaktan eğitimle üç boyutlu materyallere ulaşacak, ister edindiği cd vasıtasıyla Türkiye'de kaldığı yurt odasında veya evinde üç boyutlu materyallere ulaşacak, isterse de eğitim aldığı kurumdaki bilgisayar laboratuvarında bireysel olarak üç boyutlu materyallere ulaşma özgürlüğüne kavuşacaktır. Bu özgürlük daha da ilerilere götürülerek çağımızın vazgeçilmezleri olan akıllı telefonlara yüklenecek yazılımlar vasıtasıyla da işitme engelli öğrencilerin teknolojinin imkânlarından so-

nuna kadar faydalanabilmelerine ve işitme engellilerin klasik eğitim sistemlerinden kurtulmuş bir şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilmelerine imkân tanıyacaktır. Uzaktan eğitimin ve bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi üç boyutlu teknolojik özelliklerle birleşince ortaya muazzam bir eğitim çıkacaktır. Bu teknolojik eğitime aşağıda değineceğimiz sanal işaret dilinin de mutlaka dâhil edilmesi gerekmektedir.

b) Sanal İşaret Diliyle Eğitim

Bilgisayarlar üzerinden yapılacak olan üç boyutlu etkinliklerin işitme engellilere sunulmasına sanal işaret dilinin kullanılması da son derece önemlidir. Öğrenci bu sa- yede belki ilk kez öğrenmeye başladığı bir dili kendi bildiği dil üzerinden öğrenmeye başlayacaktır. Bu doğrultuda Yıldız Teknik Üniversitesi Bilgisayar Bilimleri ve Mü- hendisliği Bölümünden Yrd. Doç. Dr. Songül Albayrak koordinasyonunda Araştırma Görevlisi Hakan Haberdar tarafından yürütülen “*Türk İşaret Dilini Tanıma Sistemi*” adı verilen projenin işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması önemlidir. Bu yazılım programı, bir bilgisayar kamerası aracılığı ile işitme ve konu- şma engellilerin işaret dilini bilgisayar ortamında kelime haline getirmektedir. Böylece, işaret dili bilmeyenler ile engellilerin iletişim ve eğitim sorunu tamamen ortadan kal- kacaktır. Bu sayede işitme engelli dünyanın neresinden olduğu fark etmeksizin hangi işaret dilini bilirse bilsin Türkçeyi hızlı bir şekilde yabancı dil olarak öğrenebilecektir. Bu program işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğreten eğitime de birçok işaret dili öğrenme zorunluluğunu ortadan kaldıracaktır. Hele hele öğreticinin bu bi- linçlerden uzak olduğunu da varsayarsak, bu yazılım işitme engellilere yapılan eğitim açısından bir milattır.

“Bu program kapsamında öncelikle, kamera karşısındaki kişinin kullandığı işaret dilinin 45 farklı işaret dili sisteminden hangisine ait olduğu belirlenmektedir. Bu belir- lemeden sonra, kamera karşısındaki kişinin el-yüz ve vücut hareketlerinin kelime anl- amı, bilgisayar ekranında yazılı olarak bilgisayar kullanıcılarına ulaştırılmaktadır. Yıl- dız Teknik Üniversitesi’nde geliştirilen Türk İşaret Dilini Tanıma Sistemi, hangi işaret dilinin kullanıldığını belirlemede yüzde 97, kullanılan işaretlerin bilgisayar ortamına doğru aktarılmasında ise yüzde 92 oranında başarılı olmuştur. Bu oran, dünyada bu- güne kadar yapılan çalışmalarda elde edilen en yüksek yüzdeyi ifade etmektedir. Yıl- dız Teknik Üniversitesi Araştırma Görevlisi Hakan Haberdar, dünyada işaret dili ta- nıma teknolojileri konularındaki çalışmalar içinde en dikkat çekenlerden birinin ABD Washington’da George Washington Üniversitesi’nde geliştirilen bir sistem olduğunu söylemiştir. Haberdar, ‘AcceleGlove’ adı verilen bir eldiven sayesinde kullanıcının işa- retlerinin bilgisayar ortamına yazı olarak aktarıldığını belirtmiştir. Yıldız Teknik Üni- versitesi’ndeki çalışmanın ABD’dekine göre en önemli üstünlüğü, işaret dilini kullanan engellinin herhangi bir eldiven veya bir başka donanım takma ihtiyacı bulunmamasıdır. Türk İşaret Dilini Tanıma Sistemi, yaklaşık 2 bin farklı işareti tanıyıp bunları bilgisayar ortamında yazıya dönüştürebilmektedir. Yıldız Teknik Üniversitesi Araştırma Görev-

◆ Serdar Bulut

lisi Hakan Haberdar, Türk İşaret Dilini Tanıma Sistemini geliştirirken, Koç Üniversitesi'nin 3 yılda oluşturduğu 'Türk İşaret Dili Sözlüğü'nden yararlandığını belirtmiştir. Bu konuda Türkiye'deki kaynak ve çalışma eksikliğine dikkati çeken Haberdar, Koç Üniversitesi'nin bu sözlüğünde bulunan 750 işareten de yararlandığını söylemiştir" (http://niluferieml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/16/14/870798/icerikler/isaret-dili_46306.htm).

Bu yazılımın işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapacak olan kurum ve kuruluşlarda kullanılması son derece önemlidir. Çünkü işitme engelli bireyler bu yazılım sayesinde sıfırdan Türk İşaret Dili'ni öğrenmeden hem Türklerle hem de diğer ülkeden gelen arkadaşlarıyla rahatlıkla anlaşacak ve iletişim kopukluğu yaşamadan Türkçe öğrenebilecektir. Sınıfta herkes bu yazılımın olduğu kamera karşısında kendi işaret dilini kullanacak ve bu yazılım herkesin işaret dilini tanıyarak standart dile çevirecektir. İşitme engelli öğrenciler bu sayede kendi dilinde işaret diliyle gösterilen kelimenin Türkçe işaret dilindeki karşılığında yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilecektir. Bunun sonucunda iletişim kopukluğu ortadan kalkacaktır. Web ortamında hazırlanacak olan üç boyutlu materyallerin içerisinde bu yazılımların bulunması işitme engelli yabancı öğrencinin kamera karşısında kendi işaret diliyle eğitim alabilmesini sağlayacaktır. Bu sayede işitme engelli yabancı öğrenci öğrendiklerini kendi doğal dilinde yazıya aktarabilecek ve öğretmenleriyle kolaylıkla anlaşabilecektir. Eğer öğrenci uzaktan eğitim alıyorsa bu yazılım sayesinde karşısındaki kişiyle kendi işaret dilinde anlaşabilecektir. Uzaktan eğitime de son derece elverişli olan bu yazılım sayesinde klasik okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinde zorlanan işitme engelli yabancı öğrenci kendi ülkesindeki evinde otururken Türkçe kelimeleri kamera karşısında yapılan işaret dilli tariflerle öğrenecektir. Materyallerdeki üç boyutlu etkinliklerde yer alan Türkçe kelimeler de işitme engellinin kendi işaret diline dönüştürülebilecektir. Materyallerde sanal işaret diliyle yönlendirmeler yapılması öğrencilere önemli avantajlar sağlayacaktır.

İşitme engelli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde faydalanabilecekleri bir diğer üç boyutlu kurtarıcı ise "*Sanal İşaret Dili Konuşmacı Dizaynı*"dır. Bu dizayn sanal bir kadın modeli üzerine kurulmuştur. Üç boyutlu olan bu sanal kadın modeli, Türkçe ses tanıma işleminden sonra bu seslere karşılık gelen yazımın ve Türk işaret diline ait kelime ve harflerin sunulmasını sağlamaktadır. Bu programın tek eksiği Türk İşaret Diline göre oluşturulmasıdır. Bu programa diğer işaret dilleriyle alakalı yazılımların yüklenmesi işitme engellilerin Türk İşaret Dilini öğrenmeden bu sanal kadından faydalanmalarını sağlayacaktır. Bu sanal kadın ile işaret dilinin kelimeleri, rakamları ve alfabedeki tüm harflere ait animasyonlar oluşturulabilmektedir. Bu sanal kadın programı Microsoft Visual Studio 2010'da yapılmıştır. Bu programda kullanıcı isteğe bağlı olarak ister canlı ses girişi yapacak, ister önceden oluşturulmuş sesleri kullanacak, isterse de kelimeleri klavyeden yazarak kelimelere ait animasyonları oynatabilecektir.

“Yazılı metin işaret diline çevrilirken metin içerisinde bulunan her bir kelime sırayla tek tek ele alınmaktadır. İlk olarak kelimenin animasyon karşılığının veritabanında olup olmadığına bakılıp, var ise uygun animasyon oynatılmaktadır. Eğer veritabanında kelimenin işaret dilindeki karşılığının animasyonu bulunamazsa ise şu yol izlenmektedir; Türkçe sondan eklemeli bir dil olduğundan bu kelimenin bir kökünün olabileceği ve bunun işaret dilindeki karşılığının veritabanında bulunabileceği düşüncesinden hareketle, kelimenin sonundan bir karakter atılarak tekrar veritabanında aranmaktadır. Sondan karakter atma işlemi kelimenin ilk üç karakteri kalana kadar devam ettirilmektedir. Eğer bu işlemler sonunda da kelimenin işaret dilindeki karşılığı bulunamazsa işaret dilinde bu kelimenin karşılığı bulunmadığı kanısına varılmaktadır. Kelimenin hiçbir şekilde işaret dili karşılığı bulunmadığında ise kelimeyi oluşturan her bir harfin işaret dili karşılıkları ekrana basılır yani heceleme yapılmaktadır” (Öz vd., 2011: 239-240). Bu sistemin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla ister Türkiye’de olsun, ister kendi ülkelerinde olsun yabancı öğrenciler bireysel hızda yabancı dil olarak Türkçe öğrenebileceklerdir. Türkçe konuşmaların ve metinlerin işitme engellilerin diline bu sanal kadın vasıtasıyla dönüştürülmesi onların eksikliklerini gidermelerine ve motivasyonları düşmeden yabancı dil olarak Türkçe öğrenmelerine zemin hazırlayacaktır. Bu sanal kadın üzerinden yapılacak üç boyutlu etkinlikler işitme engellilerin hızlı ve çabuk öğrenmeler sağlamalarına katkıda bulunacaktır. Türkçenin sondan eklemeli özelliğine de uygun olan bu yazılım sayesinde işitme engelli yabancı öğrenciler kendi doğal dillerinde Türkçe kelimeleri ve ekleri kolaylıkla kavrayabileceklerdir. Yazılımın kapsamı genişletilmelidir ve Türkçe kelimeler “okul, haberleşme, hastane, bitkiler, hayvanlar, doğal afetler” gibi alt dallara bölünerek işitme engelli yabancı öğrencilere sunulmalıdır. Yazılıma sürekli yeni Türkçe kelimeler dâhil edilmelidir.

Sanal İşaret Dili Konuşmacısı kadının örnek harf işaretlemelerini gösteren şekil aşağıdadır:



Şekil-2: Türk İşaret Dili Harfleri (A, U, M) (Kaynak: Öz vd., 2011: 240)

◆ Serdar Bulut

Bu kategoride ele alabileceğimiz en son teknolojik icat ise “*Spread The Sign*” ‘İşaretleri Yaygınlaştırılım’ isimli AB eğitim projesidir. Bu projeye Türkiye’de dahil olmuştur. Bu projenin amacı işitme engellilere yabancı dil öğretmektir. Bu projenin de merkezinde işaret dili vardır. Proje kapsamında <https://www.spreadthesign.com/tr/> isimli bir internet sitesi oluşturulmuştur. Sitede “İsveç, Fransa, Portekiz, İspanya, Almanya, İngiltere, Çek Cumhuriyeti, Litvanya ve Türkiye’nin işaret dilleri bir araya getirilmiştir. Projenin Türkiye ortağı “Kınık Mert Öztüre Özel Eğitim Meslek Lisesi”dir ve Türkçe işaret dilindeki kelimeler bu okulda sisteme yüklenmektedir. “Proje koordinatörü ve okulun muhasebe grubu öğretmeni Gökhan Kaya, projenin her ülkenin ulusal işaret dili ile katılacağı web tabanlı ortak bir işaret dili sözlüğü hazırlamayı amaçladığını, ilk etapta proje ortaklarınca belirlenen bin 870 kelimenin ulusal işaret dilindeki karşılığının “www.spreadthesign.com” adresli siteye yüklendiğini söylemektedir” (<http://www.hurriyet.com.tr/isitme-engelliler-de-yabanci-dil-ogrenecek-10822202>). Görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra 3 boyutlu animasyonlarla sözlüğün zenginleştirileceğini ifade eden Kaya, öncelikli olarak günlük hayatta sık kullanılan kelimelerin, yiyeceklerin, sayıların işaret dilindeki karşılıklarının sitede yer alacağını kaydetmektedir. Kaya, projenin ikinci aşaması olarak mesleki eğitim terimlerinin işaret dilindeki karşılığının da havuzda bir araya getirileceğini, elektrik, motor, kuaförlük, sanat gibi alanlardaki terimlerin işaret dilindeki karşılığının sitede bulunabileceğini söylemektedir. Proje tamamlandığında 30 bin işaretin bulunduğu havuz oluşturulacağını kaydeden Kaya, şöyle konuşmaktadır: “Projeye geçen yılın eylül ayında ortak olduk. Okulda oluşturduğumuz stüdyoda projeksiyonla yansıttığımız kelimeleri öğrencilerimiz kamera karşısında işaret diliyle ifade etti. Kelimelerin Türkçe işaret dilindeki karşılığını içeren bu görüntülerini siteye yüklüyoruz. Şu ana kadar binden fazla kelimeyi işaret diliyle anlattık ve siteye yükledik. Amaç, farklı uluslara ait işaret dillerini ortak bir havuzda buluşturmak, web tabanlı işaret dili sözlüğü oluşturmak. Bu havuz proje ortağı 9 ülkenin ulusal işaret dillerini birleştireceği için işitme engellilere yabancı dil öğrenme fırsatı veriyor. Siteyi ziyaret edenler mesela ‘çay’ kelimesinin Türkçe, İspanyolca, Fransızca, İngilizce, Almanca’daki ve diğer proje ortaklarının ulusal işaret dilindeki karşılığını izleyebilecek” (<http://www.hurriyet.com.tr/isitme-engelliler-de-yabanci-dil-ogrenecek-10822202>). Gökhan Kaya, proje kapsamında yapılacak çalışmaların Türk işaret diline de katkı sağlayacağına inandığını belirterek, “İşaret dilinin standardı yok. Yöresel farklılıklar görülüyor. Bu farklılıklar nedeniyle zaman zaman biz de zorlandık. Bazı kelimeler İzmir’de farklı, Ankara’da farklı, Erzurum’da farklı anlatılabiliyor. Yaptığımız çalışmayla ulusal işaret diline standart kazandırabileceğimizi düşünüyorum” (<http://www.hurriyet.com.tr/isitme-engelliler-de-yabanci-dil-ogrenecek-10822202>) diye konuşmaktadır. Proje koordinatörü ve okulun muhasebe grubu öğretmeni Gökhan Kaya aslında her şeyi net olarak ifade etmektedir. İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretmek adına önemli bir fırsat olan bu projenin genişletilmesi sonucunda birçok dünya ülkesine ulaşılabilir. 9 olan ülke sayısı 1000’lere çıkarılabilir ve yabancı öğrencilere kendi doğal dillerinde kendi işaret dillerinde yer alan

kelimeleri Türk işaret dilindeki anlamıyla karşılaştırarak kolaylıkla yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilir. Özellikle işitme engellilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi disiplinlerde yetersiz olduklarını düşünürsek görselliklerle donatılmış 3 boyutlu animasyonların, etkinliklerin ve materyallerin proje kapsamına dâhil edilmesiyle işitme engellilere kendi doğal dilleri olan işaret dilinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenme fırsatı tanınmış olacaktır.

c) Üç Boyutlu Görsel Materyal Tasarımlarıyla Eğitim

Web ortamında görme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken yararlanılabilecek bir diğer yol ise Avrupa Dil Portfolyosu'na göre Temel Seviye (A1-A2), Orta Seviye (B1-B2) ve Yüksek Seviye (C1-C2)'de Türkçe öğretimi yapılmasını destekleyen üç boyutlu tasarımların varlığıdır. Bu tasarımlar 3 boyutlu olarak hazırlanan ders kitapları, oyun kartları, çalışma kağıtları, sözlükler gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin birinci kaynaklarında kendisine yer bulacaktır.

“İşitme engelli öğrencilerin okuduklarını anlayabilmeleri için okudukları bilgiler ile önceki bilgileri arasında ilişki kurmalıdırlar. Ayrıca resimlerden-grafiklerden yararlanarak metindeki ipuçları değerlendirilmeli ve bunlar anlamı somutlaştırmak için kullanılmalıdır” (Cerra et al.,1997; Akt. Demir ve Tiryaki, 2014: 13). Bilgiyi somutlaştırma ve görsele dökme noktasında üç boyutlu materyaller önem arz etmektedir. Üç boyutlu materyaller klasik eğitim öğretimi bambaşka bir aleme taşıyacaktır.

“Bilginin açık ve uygun bir şekilde yapılandırılmasını sağlayan yeni geliştirilen öğretim materyalleri, öğrencinin öğrendiklerini hatırlamasını kolaylaştırmaktadır. (...) Öğretim materyallerinin pek çok konuda hazırlanabilir olması, görselliği sağlaması, öğrencinin aktif katılımını sağlaması, eleştirel düşünme ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmesi gibi özellikleri göz önünde tutulduğunda, kabule dayalı kurallardan oluşan kurallı işlemler gerektiren, oldukça soyut sembolleri içeren Türkçe dil bilgisi ders amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Soyut ve karmaşık kurallardan oluşan dil bilgisi öğretiminde bilgileri somutlaştırıcı materyaller geliştirilmelidir” (Akt. Şahin ve Maden, 2011: 16). Bu materyallerin erken çocukluk döneminde eğitime başlayan, işaret dili öğrenen ve bunun sonucunda da okuma yazma öğrenmiş olan yabancı öğrencilere ulaştırılması öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu etkileyecektir. Materyallerin özellikle teknoloji çağında olmamızdan dolayı üç boyutlu görsellerle birleştirilmeleri neticesinde doğal dünyaya oturduğu yerden ulaşan işitme engellinin hayatı renklenecek ve oyun oynar gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenebileceklerdir.

Materyallerin üç boyutlu yazıcılardan alınan kitap çıktılarıyla da birleştirilmeleri önemlidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapan başta Yunus Emre Enstitüsü, Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı olmak üzere diğer kurum ve kuruluşlarda bu üç boyutlu yazıcıların olması, web ortamındaki üç boyutlu tasarımların yanında işitme engelli öğrenciyle buluşturulmasını sağlayacaktır. Üç boyutlu yazıcılar,

görsellikler ve grafiklerle zenginleştirilen üç boyutlu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabının işitme engelli öğrencilerle buluşturulmasını sağlayacaktır. Üç boyutlu yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabında işaret diline mutlaka yer verilmelidir. Üç boyutlu tasarımların içinde yol gösterici olarak işaret dilinde yer alan harflerden ve kelimelerden yararlanılması işitme engelli öğrencinin işini kolaylaştıracaktır. Bu olumlu durumlardan ötürü kitap işaret dili merkezli olarak hazırlanmalıdır. Bunun neticesinde zor anlayan işitme engelli öğrenciler daha kolay öğrenme fırsatı yakalayacaktır. Üç boyutlu tasarımlar üzerinden yapılan etkinliklerin, işitme engellilerin işaret dilini kullanabilmelerini sağlayacak olan oyunlarla birleştirilmeleri önemli sonuçlar ortaya çıkaracaktır. İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaparken görselliklerin fazla olması önemlidir fakat özellikle web ortamında işitme engellilerin işaret dilini yazılı dile çeviren programlardan da faydalanmak gerekir. Bu sayede işitme engelli öğrenci daha çok konuşturulacaktır. Aşağıda işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yaparken Avrupa Dil Portfolyosu'na göre Temel Seviye (A1-A2), Orta Seviye (B1-B2) ve Yüksek Seviye (C1-C2)'de yabancı dil olarak Türkçe öğretimini destekleyen üç boyutlu materyal oyun etkinliklerine yer verilmiştir. Bu oyun etkinlikleri sınıflarda grup şeklinde uygulanabileceği gibi bireysel uygulamalar için de uygundur. Etkinlikler uzaktan eğitim, bilgisayar destekli eğitim ve sınıfta yapılan birebir eğitim şeklinde işitme engellilerle buluşturulabilir. Ayrıca bu etkinliklerde sanal işaret dilinden de faydalanılması öğrencilerin kendi doğal dillerini de kullanarak oyun oynar gibi yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilmelerine fırsat tanıyacaktır. Oyun etkinlikleri mutlaka üç boyutlu olarak hazırlanmalıdır. Oyun etkinlikleri aşağıdadır:

İşitme Engellilere 3 Boyutlu Oyun Etkinlikleri

1. Temel Seviye (A1-A2)

Ders: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Yazma, Konuşma, Okuma, Anlama)*

Konu: *Doğal Afetlerle İlgili Kelimelerin 3 Boyutlu Etkinliklerle Öğretilmesi*

Seviye: *Temel Seviye (A1-A2)*

Kazanım: İşitme engelli öğrencinin üç boyutlu olarak hazırlanan görsel oyun sayesinde doğal hayatın bir parçası olan “Doğal Afetle İlgili Kelimeler”in Türkçelerini öğrenmesi hedeflenmektedir. Ayrıca işitme engelli öğrenci bu kelimelerin üç boyutlu görselleriyle kelimeler arasında bağlantı kuracak ve bu şekilde oyunlar eşliğinde kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır.

TOMBALA OYUNU

Oyunda birbirinden farklı 18 doğal afetle ilgili kelime ve bunların üç boyutlu resimleri bulunmaktadır. Yani her kelime birer defa yazılmıştır. Oyun yukarıdan aşağı doğru oynanmaktadır. Tombala kâğıtları bir öğrenciye verilir. Kelimeler yukardan aşağı sırayla okunur ve öğrenci elindeki tombala kâğıdında uygun resimlerin altına kâğıtları koyar. Böylece doğal afetlerin ismini öğrenmiş olur. Ayrıca bu oyun üç kişiyle de oynanabilir. Üç öğrenciye tombala kâğıtları dağıtılır. Kelimeler karışık şekilde okunur. Okunan kelimenin resminin kendisinde olduğunu söyleyen kişi kâğıdı alıp resmin altına koyar. Tombala kâğıdını ilk tamamlayan kişi oyunu kazanır.

NOT: Temel Seviye (A1-A2) olduğu için bu oyunda işaret dili kullanılabilir veya Sanal İşaret Dili'nden de faydalanılabilir.

OKUNACAK KELİMELER

YANARDAĞ
PATLAMALARI

FIRTINA

YAĞIŞ

DEPREM

KAYA
DÜŞMELERİ

SİS

EROZYON

SEL

İKLİM
DEĞİŞİKLİĞİ

FAY

RÜZGAR

KITLIK

HEYELAN

ÇİĞ




HORTUM

ORMAN
YANGINI

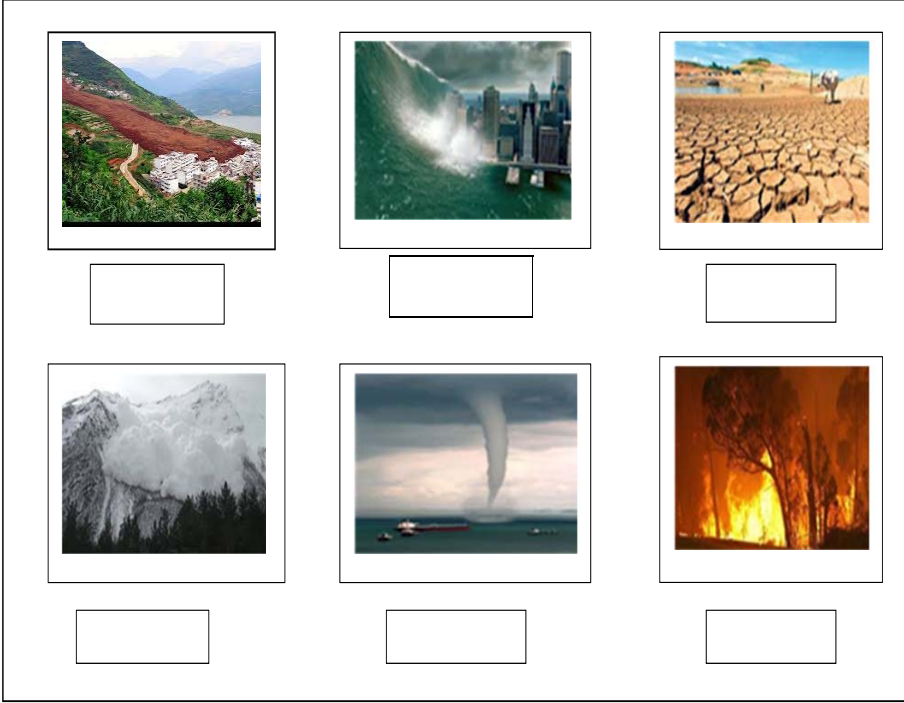
KURAKLIK

TSUNAMİ

ÜÇ BOYUTLU OYUN KARTLARI

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
		
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>



2. Orta Seviye (B1-B2)

Ders: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Yazma, Konuşma, Okuma)

Konu: Doğal Afetlerle İlgili Kelimelerin 3 Boyutlu Oyun Etkinlikleriyle Öğretilmesi

Seviye: Orta Seviye (B1-B2)

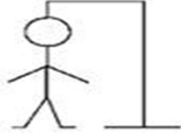
Kazanım: İşitme engelli öğrencinin üç boyutlu olarak hazırlanan görsel oyun sayesinde doğal hayatın bir parçası olan "Doğal Afetle İlgili Kelimeler" in anlamlarını öğrenmesi amaçlanır.

ADAM ASMACA OYUNU

Adam asmaca oyununu tek kişi oynayabileceği gibi sınıf hep beraber oynayabilir. Bu etkinlikte toplam 20 kelime öğretilcektir. Öncelikle kelimelerin harf sayısı kadar kutucuk çizilir. Öğrenciye doğal afetin tanımı orta seviyeye göre yapılır. Eğer hemen cevap verir ve kutucuğa yerleştirirse kazanır. Fakat bilemezse bir harf söyler. Kelimenin içinde o harf varsa kutucuğa yazar. Eğer yoksa asılacak adamın başı çizilir. Her yanlış harfte adamın parçaları tamamlanır. Adam asılana kadar doğru tahminde bulunamazsa oyunu kaybeder.

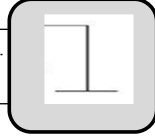
Amaç: Öğrencilerin anlama, okuma okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesi amaçlanır.

Hedef Kazanım: Sanal işaret dilinden hareketle kelime tahmin edebilir. Kelimelerin anlamı öğrenilir. Öğrenilen kelimelerden kutucuğa uygun olanı seçilir, mantıklı düşünceler ön plana çıkar.



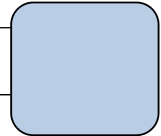
A	F	E	T
---	---	---	---

Doğa olayları sonucu oluşan yıkım.



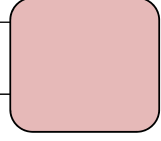
--	--	--

Dağın bir yerinden kopup yuvarlanan, yuvarlandıkça büyüyen kar.



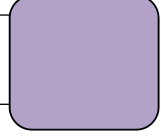
--	--	--	--	--	--	--	--

Yer sarsıntısı, yer hareketi.



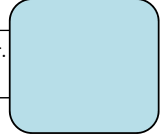
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Toprağın üst kısmının bulunduğu yerden taşınması.



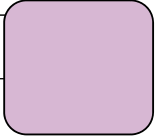
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Yağmur veya kasırga getiren çok güçlü rüzgar.



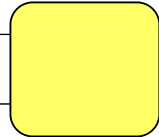
--	--	--

Kayaçların bir kırık boyunca yerinden kayması, kırık.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Suya doyan toprağın kayması.



◆ Serdar Bulut

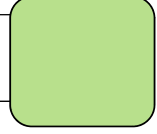
--	--	--	--	--	--	--	--

Hava veya suyun kendi etrafında döndüğü buluttan yeryüzüne uzanan hava olayı.



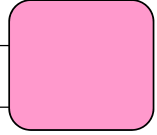
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Bir bölgede yağışın alışıldandan az olması, yağışsızlık.



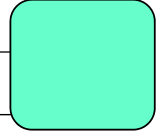
--	--	--	--	--	--	--	--

İhtiyaca yetmeyecek kadar, yiyecek maddeleride görülen azlık.



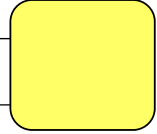
--	--	--	--	--	--	--	--

Havanın yer değiştirmesi nedeniyle oluşan esinti.



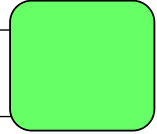
--	--	--

Yeryüzünde görüş alanını azaltan pus.



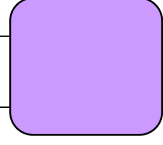
--	--	--

Çok yağın yağmur ve eriyen kar nedeniyle oluşan su taşkını.



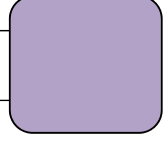
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Denizdeki deprem nedeniyle oluşan dev dalga.



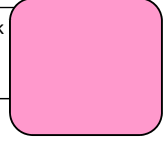
--	--	--	--	--	--	--	--

Yanardağ.



--	--	--	--	--	--

Havadaki su buharının katı veya sıvı olarak yere düşmesi.



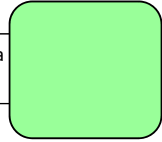
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Parçalanmış kayaların aşağı yuvarlanması ve zarara neden olması.



--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Ağaçlık alanda zarara yol açan büyük ateş



KELİME HAVUZU

Deprem

Erozyon

Fay

Sis

Afet

Rüzgar

Fırtına

Çığ

Sel

Heyelan

Yağış

Kıtlık

Orman Yangını

Hortum

Kaya Düşmesi

Volkan

Tsunami

Kuraklık

3. Yüksek Seviye (C1-C2)

Ders: *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (Yazma, Konuşma, Okuma, Anlama)*

Konu: *Doğal Afetlerle İlgili Kelimelerin 3 Boyutlu Oyun Etkinlikleriyle Öğretilmesi*

Seviye: *Yüksek Seviye (C1-C2)*

Kazanım: İşitme Engelli Öğrencinin Üç Boyutlu Olarak Hazırlanan Görsel Oyun Sayesinde Doğal Hayatın Bir Parçası Olan “Doğal Afetle İlgili Kelimeler”in ilgili olduğu yakın anlamlı kelimeler ile eş anlamlılarını öğrenmeleri ve sanal işaret dilinden de faydalanarak Türkçe anlama ve anlatma noktasındaki başarılarını sergilemeleri amaçlanır.

TABU OYUNU

‘Arkadaşlar! Sizinle bugün oyun oynayacağız’ denir. Oyunun adının Tabu olduğu belirtilir ve oyun hakkında işitme engelliler daha kolay anlasınlar diye sanal işaret dilinde açıklamalar yapılır.

Sınıf iki gruba ayrılır. Her gruptan bir kişi çıkar, kendi grubuna aşağıdaki kelimeleri kullanmadan yazılı olan doğal afeti anlatmaya çalışır. Bu anlatım esnasında sanal işaret diline izin verilir. En çok kelime bilen grup kazanır.

Not: Her grubun süresi kum saatindeki süre kadardır.(Yaklaşık 3 dakikadır.)

Amacımız öğrencilerin dil becerilerini geliştirmedir. Bunun sonucunda öğrencilerin dil becerileri gelişir, öğrenciler kendilerini rahat ifade ederler ve öğrencilerin kelime hazineleri gelişmiş olur.

ÖRNEK: Sınıf iki gruba ayrılır. Her gruptan kişiler teker teker çıkar kutunun içerisinden bir kart alır ve kendi grubuna yasak kelimeleri kullanmadan aynı zamanda anlatılan kelimeyi de kullanmadan verilen süre içerisinde yazılı olan doğal afeti anlatmaya çalışır. En çok kelime bilen grup kazanır ve oyun böyle devam eder.

OYUN KARTLARI





SONUÇ VE ÖNERİLER

Konu işitme engelli bireylerin hayatına yenilik katmak ve onlara toplumun bir parçası olduklarını göstermek olduğunda yabancı dil eğitimi onlar için en mantıklı etkinliklerden biridir. Yabancı dil öğrenmek yeni ufuklara yelken açmak, bilmediğin diyarlar hakkında fikir sahibi olmak ve yeni kültürlerle aşına olmaktır. Lakin işitme engellilerin engellerini göz önüne alırsak onlara verilecek eğitimin klasik okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri şeklinde olmaması gerekir. Uygulanan eğitim programları, programda kullanılacak görsel materyaller ve web teknolojileri, programların uzman kişiler tarafından uygulanması gibi özellikler işitme engelli öğrencilerin dil öğrenmesine ve buna bağlı olarak akademik becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmalıdır. Fakat Türkiye’de işitme engellilere ana dilde Türkçe öğretimi noktasında bile henüz klasik eğitim sistemlerinin dışına çıkılmadığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi adına da henüz atılmış bir adım yoktur. Türkçeyi dünya dili yapmak istiyorsak işitme engellilere de ulaşmayı kendimize hedef edinmeliyiz ve işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılması adına alt yapı çalışmalarına başlamalıyız.

Çalışmamız göstermiştir ki işitme engellilerin hayatında işaret diliyle yapılacak eğitimler önemlidir. Üç boyutlu teknolojilerin web tabanlı olarak sanal işaret diliyle buluşturulması sonucunda işitme engellilerin ister uzaktan eğitim kapsamında kendi ülkelerinde isterlerse de Türkiye’ye gelmek koşuluyla Türkiye’deki kurum ve kuruluşlarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilecekleri gözler önüne serilmiştir. Öğrencilerin dil seviyelerine göre hazırlanan üç boyutlu oyun etkinlikleri onların motive bir şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğrenebilmelerine fırsat tanıyacaktır.

Sanal işaret dili yazılımının işitme engellilerin eğitiminde yeni bir çıkış açacağı mutlaklıdır. Bu sanal işaret dili yazılımının Türkçedeki tüm kelimeleri kapsayacak şekilde dizayn edilmesi adına mühendislerden ve iletişimcilerden destek alınması gerekmektedir. Yunus Emre Enstitüsü ile Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın üç boyutlu materyaller, üç boyutlu kitaplar, uzaktan eğitim ve web tabanlı eğitim noktalarında sanal işaret dilini de merkeze alarak çalışmalar yapmaları işitme engellilerin dil öğrenmeleri adına olumlu sonuçlar doğuracaktır. Son yılların önemli teknolojik hizmetlerinden biri olan uzaktan eğitimin işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılması adına gerekli çalışmalara başlanmalıdır. Online eğitim, internet tabanlı eğitim de diğer seçeneklerden olmalıdır. Türkiye’de işitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapacak olan kurum ve kuruluşlarda bilgisayar laboratuvarlarının, üç boyutlu yazıcıların, üç boyutlu materyallerin ve aslında en önemlisi üç boyutlu görselliklerle zenginleştirilmiş eğitim öğretim sınıflarının oluşturulması yönünde alt yapı çalışmalarına başlanmalıdır.

İşitme engellilere yabancı dil öğretmek adına oluşturulan AB destekli işaret dili projesine yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapmak adına uzman kişilerin dahil

edilmesi veya bu kalitede bir projenin hayata geçirilmesi işitme engellilere verilecek yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin önemli adımlarından biri olmalıdır. Özellikle üç boyutlu materyallerle hazırlanan oyun etkinlikleri işitme engellilerin anlama, kavrama, konuşma, yazma ve dinleme becerilerine olumlu katkılar sağlayacaktır. Görsel etkinliklerin sayılarının artırılması ve bu görsel etkinliklerle işitme engellilere dil öğretilmeye çalışılması gerekmektedir.

İşitme engellilere yabancı dil olarak Türkçe öğretirken konu hakkında uzman olan öğretmenlerden yararlanmak gerekir. İşitme engelliler hakkında bilgi sahibi olmayan birisi zaman kaybından öteye gidemez. İşitme engellilere eğitim verecek kişilerin işaret dilini merkeze alması gerekir. Aksi takdirde işitme engelli öğrenci işaret dili ile okulda öğreneceği yabancı dil olarak Türkçe öğretimi arasında kalarak anlama ve anlatma sorunu yaşayacaktır. İşitme engelliler işitme diliyle kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Dünyada ortak bir işaret dili oluşturmak adına atılacak adımlar da işitme engellilerin yabancı dil öğrenmelerine olanak sağlayacak kolaylıklardan biri olacaktır. Yeni oluşturulacak işaret dilinde ortak harfler, ortak kelimeler, ortak ekler ve ortak cümle kuruluşları meydana getirilebilir. Yeni oluşturulacak işaret dilinde Türkçe eklerin ve Türkçe dil bilgisi kurallarının oluşturulması yoluna da gidilmelidir.

İşitme engellilerin diğer bireylerden farklı olduklarını ve onlara uygulanacak eğitim öğretim sisteminin farklı olacağını bilmek, işitme engellilerin topluma kazandırılmalarına ve akademik başarı elde etmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akçamete, G. (2003). İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar, (Editör: A. Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş içinde (s. 311-358) Dördüncü Baskı, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde Uzaktan Eğitim, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, Ağustos, 69-71.
- Arnold, P. (1978). *The Deaf Child's Written English – Can We Measure Its Quality?*, J. Brit. Assn. Teachers of the Deaf.
- Baykoç, N. vd. (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, I. Baskı.
- Bulut, S. (2015). Görme Engellilere Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, *Kesit Akademi Dergisi*, Yıl:1, Sayı:1, 138-173.
- Bulut, S. ve Bulut, G. (2016). Usage Of Three Dimensional Technology In Teaching Turkish Language To The People With Visually Impaired, *Jass Studies-International Journal of Social Science*, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3445>, Number: 46, Spring IV, 319-330.

◆ Serdar Bulut

- Cerra, K. K. et al. (1997). Fostering Reader Response and Developing Comprehension Strategies in Deaf and Hard of Hearing Children, *American Annals of The Deaf*, 142(5), 379-385.
- Demir, N. ve Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, Volume:6, No:2, 9-24.
- Deretarla, E. (2000). *Kaynaştırma Uygulaması Yapan İlköğretim Okullarının 3. Sınıfına Devam Eden Normal İşiten ve İşitme Engelli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*, Yayımlanmış Bilim Uzmanlığı Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dooley, C. (1996). Approaches to Individualized Reading: a Child Historical Perspective, *Reading Psychology*, Volume: 17, No:3, 193-227.
- Durmuş, M. vd. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*, 1. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, M. D. ve Memiş, M. R. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler, *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume: 8/9, 297-318.
- Erdem, M. D. vd. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Alanında Yazılmış Bilimsel Makalelerde Geçen Anahtar Sözcüklere İlişkin İçerik Analizi, *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 213-237.
- Erdiken, B. (2010). İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde İki Yaklaşım ve Değerlendirme, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(186), 85-105.
- Erişkon Cangil, B. (1999). Yabancı Dil Öğretiminde Bilgisayar, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 64. Sayı, Ekim-Aralık, İstanbul, 26-29.
- Girgin, Ü. (2005). İşitme Engelli Çocuklarda Bireyselleştirilmiş Okuma Eğitimi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, July, ISSN:1303-6521, Volume:4, Issue:3, Article:19, 143-150.
- Gormley, K. and Sarachan-Deily, A. B. (1987). *Evaluating Hearing-Impaired Students Writing: A Practical Approach*.
- Gökçearslan, A. (2010). *Bilgisayar Teknolojisi ve 3 Boyutlu Canlandırma*, Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Yeni Medya ve Etkileşim Sempozyumu, İstanbul.
- Hyde, M. B. and Power, D. J. (1991). *Teacher' use of simultaneous Communication: Effects on the signed and spoken components*. *American Annals of the Deaf*, 136, 381-387.
- Isaacson, S. and Luckner, J. L. (1988). *A Model for Teaching Written Language to Hearing Impaired Student*, Teach English Deaf Second Language Students.
- Işık, A. H. vd. (2009). Medikal Cihazların 3 Boyutlu Web Tabanlı Öğretilmesi, *Akademik Bilişim 2009 – XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 11-13 Şubat 2009, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

- Işık, İ. vd. (2008). Uzaktan Eğitimde 3 Boyutlu Web Teknolojilerinin Kullanılması, *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, Cilt:1, Sayı:2, Mayıs, 75-78.
- Kılıç, A. vd. (2012). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kirazlı, N. ve Ateş, M. (2016). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Görsel ve İşitsel Materyal Kullanımı, *INES 2016 (1st International Academic Research Congress) Tam Metin Kitabı* içinde (s. 3290-3299), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kocabıyık, D. (2013). İşitme Engelli Öğrencilere Türkçe Öğretimindeki Bazı Sorunlar, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, Yıl: 3, Sayı: 4, 8-14.
- Kretschmer, R. R. and Kretschmer, L. W. (1978). *Language Development and Intervention with The Hearing Impaired*, Baltimore.
- Maden, S. ve Dincel, Ö. (2015). İnformal Öğrenme Yaklaşımının Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük Öğretimine Etkisi, *Millî Eğitim*, Sayı: 206, Bahar, 30-53.
- Myklebust, H. R. (1973). Development and disorders of Written Language, Volume:2, *Studies of normal and exceotional children*, Grune and Stratton.
- Öz, C. vd. (2011). Saklı Markov Model Kullanarak Türkçe Konuşmayı ve Yazıyı İşaret Diline Çevirme, *Fırat Üniversitesi Elektrik-Elektronik ve Bilgisayar Sempozyumu*, Elazığ, 237-241.
- Özgür, İ. (2013). *Engelli Çocuklar ve Eğitimi-Özel Eğitim*, Adana: Karahan Kitabevi, 4. Baskı.
- Özsoy, Y. (1979). *Türkiye’de Sağırklar Eğitiminde Sözlü İletişim Yönteminin Etkililiği*, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özyürek, A. (1997). İşiten Bir Anneyle Birinci Sınıfa Devam Eden İşitme Engelli Çocuğun Doğal ve Ortamında Çeşitli Bağlamlardaki Sözlü Etkileşimlerinde Konu Değişirmeleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Russel, W. K. et al. (1976). *Linguistics and Deaf Children*, DC: A.G. Washington: Bell Association for the Deaf.
- Sarı, H. (2011). İşitme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri (Editör: Baykoç, N.). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim içinde (s. 132-154), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Searfoss, L. W. and Readence, J. E.(1989). *Helping Children Learn To Read*. Boston: Allyn and Bacon.
- Şahin, A. ve Maden, S. (2011). *Dilbilgisi Öğretiminde Materyal Tasarımı*,1. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taştan, O. (2015). İşitme Engelli Öğrenciler İçin Türkçe Öğrenci Ders ve Çalışma Kitabı, Edirne: Parafiks Yayınevi.
- Tiryaki, E. N. (2014a). Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Metinlerini Oluşturmadaki Sorunları, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 101-121.
- Tiryaki, E. N. (2014b). Ortaokulda Öğrenim Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 247-258.

◆ **Serdar Bulut**

Yoshinaga, C. I. and Snyder, L. (1985). *Form and Meaning*, The Volta review.

Yalın, H. İ. (2010). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Pegem Yayınları.

İnternet Kaynakları

(http://niluferieml.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/16/14/870798/icerikler/isaret-dili_46306.htm)

(<http://www.hurriyet.com.tr/isitme-engelliler-de-yabanci-dil-ogrenecek-10822202>)

<https://www.spreadthesign.com/tr/>

VELİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE VELİ ÖĞRETMEN İLİŞKİSİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE VELİ ÖĞRETMEN İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ*

Mehmet Hilmi KOÇ**

Öz: Bu araştırmanın amacı, veli-öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkököl velilerinin sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Karma araştırma modeli niteliğinde olan araştırmanın evrenini, İstanbul Çekmeköy İlçesindeki resmi ilkökullarda çocukları eğitim gören veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmına 10 veli katılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında İstanbul Çekmeköy ilçesinde yer alan beş ilkökölde çocukları öğrenim gören 315 veli çalışma grubunu oluşturmaktadır. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 63.51'ini açıklayan, iki alt faktörden oluşan 24 maddelik bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek veli öğretmen ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla aynı ilçedeki sekiz ilkökölde çocukları öğrenim gören 473 veliye uygulanmıştır. Yapılan ölçümler sonucunda velilerin öğretmenlerle olan ilişkilerinde, velinin bir işte çalışıp çalışmama durumu ile gelir ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Belirli bir süre deneyimi olan öğretmenler ile uzun yıllardır deneyim sahibi olan öğretmenlerin, mesleğe yeni başlayan ve emekliliği yakın öğretmenlere göre, velilerle ilişkilerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Veli İlişkisi, Velinin Öğretmene Yaklaşımı, Öğretmenin Veliye Yaklaşımı, Ölçek Geliştirme.

* Bu çalışma 19-21/10/2017 tarihlerinde Ankara'da düzenlenen EYFOR-8'de (Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr.; İstanbul Büyükşehir Belediyesi, İç Denetim Birim Başkanlığı, İç Denetçi, İstanbul, kocmehmethilmi@gmail.com
ORCID NO: 0000-0001-6259-173X, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 05.09.2017-03.01.2018.

DEVELOPMENT OF THE PARENT-TEACHER RELATIONSHIP SCALE IN ACCORDANCE WITH THE PARENTS' VIEWS AND ANALYSIS OF THE PARENT- TEACHER RELATIONSHIP*

Mehmet Hilmi KOÇ**

Abstract:

The purpose of this study is to develop the parent-teacher relationship scale and to examine the relationship of primary school parents with classroom teachers according to different variables. Population of this study, which is a mixed research model, is composed of the parents whose children are studying at official primary schools in the district of Cekmekoy in Istanbul. 10 parents have participated in the qualitative part of the study. 315 parents whose children are studying in the five primary schools located in the district of Çekmeköy in Istanbul constitute the parent study group during the scale development phase. Following explanatory and confirmatory factor analysis, an assessment instrument of 24 items consisting of two sub-factors explaining 63.51% of the total variance was developed. With the purpose of studying parent-teacher relationships according to different variables, the scale was applied to 473 parents whose children studied in eight primary schools in the same district. As a result of these measurements performed, there is not a significant difference regarding the parents' being employed or not and their education levels in the parent-teacher relationships. The relations with parents of teachers who have an experience covering a certain period and teachers who have an experience covering many years were found to be at a higher level compared to teachers who are new in their careers or teachers who are near retirement.

Keywords: Teacher Parent Relationship, Parent's Approach to Teacher, Teacher's Approach to Parent, Scale Development

Giriş

İnsanın temel ihtiyaçlarından birinin iletişim olduğu söylene de esas olan ilişkidir. İlişki gereksinimi insanın temel gereksinimlerindedir. İletişim bu ilişkiyi sağlayan

* This study was presented orally at the EFOR-8 (International Education Management Forum) held in Ankara between 19-21/10/2017.

** Dr., Internal Auditor, Metropolitan Municipality of Istanbul, Internal Audit Department, Istanbul.

◆ Mehmet Hilmi Koç

önemli araçlardan birisidir (Kaya, 2014). İmamoğlu ve Aydın'a (2009) göre, iki ya da daha fazla insan arasında gelişen, tanışıklıktan samimiyete kadar farklı yoğunlukta yaşanan, karşılıklı duygusal etkileşim ve davranımlara ilişki denir. Kişiler arası ilişkilerde açık, saygılı, rasyonel olma gibi olumlu tarzlar insanların birbirini daha iyi anlamalarını sağlar. Diğer taraftan küçümseyici, saygısız, saldırgan ilişki tarzları ise doğru ve sağlıklı iletişimin oluşmasını engeller (Aydın, 1996).

Bugünün eğitim anlayışında, ebeveynler ve öğretmenlerin çocuğun eğitim deneyimlerini iyileştirmek için birlikte çalışmaları önemlidir (Grolnick ve Slowiaczek, 1994). Öğrenme topluluğu olarak okulların gelişmesinde öğretmen-veli ilişkisinin geliştirilmesi hayati öneme sahiptir (Graham-Clay, 2005). Çocuklarının öğretmenleri ile olumlu ilişkiler içinde olan ebeveynlerin okulla iletişim kurma olasılıkları daha yüksektir. Tersine, okul ve öğretmen ile olumsuz etkileşime giren ebeveynlerin, okulla ilgili kötü duygular yaşadıkları ve okulla iletişime geçme veya okul aktivitelerine katılma olasılıklarının düştüğü görülmektedir (Gutman ve McLoyd, 2000). Veli-öğretmen ilişkisinin pozitif olması, öğrencinin başarılı olması açısından da son derece önemlidir (Hill ve Taylor, 2004).

İyi bir ebeveyn öğretmen ilişkisinin işlevi, öğretmenlerin, çocukların performansına ilişkin durum raporlarını ailelerine iletmede kullandıkları bir araçtan çok daha fazlasıdır (Loughran, 2008, s. 35). Öğretmen veli arasındaki iletişim tek yönlü olabileceği gibi çift yönlü de olabilir (Berger, 1991). Öğretmen ebeveynlerle bilgi paylaşımını en üst düzeye çıkarmak için her iki yaklaşımı da en üst düzeyde kullanabilmelidir (Graham-Clay, 2005). Bu iki yaklaşım öğretmene, velinin ev ortamında çocuğunun eğitimine aktif katılımını destekleyen ve davet eden bir mekanizma sağlar. Ayrıca sınıf içi öğrenme faaliyetleri ile evde öğrenme faaliyetleri arasındaki bağlantı bu sayede sağlanabilir (Loughran, 2008).

Eğitimde başarıyı artırmak için kaliteli veli-öğretmen ilişkilerinin faydaları belirlenmiştir (Clarke, Sheridan ve Woods, 2009). Aslında veli-öğretmen ilişkisinin kalitesinin, sadece ilişkinin sıklığı ve miktarından daha çok öğrencinin başarısını ve olumlu davranışlarını artırma miktarı açısından çok daha önemli olduğu düşünülmektedir (Patrikakou ve Weissberg, 2000). Hughes ve Kwok (2007) velinin okula katılımının kalitesinden ziyade, veli öğretmen ilişkisinin kalitesinin daha önemli olduğunu belirtmektedirler. Veli ve öğretmen arasındaki yüksek kaliteli ilişkiler, çocukların akademik, sosyal ve duygusal düzeylerinin artacağına belirtisi olmaktadır (Hughes ve Kwok, 2007; Izzo, Weissberg, Kaspro, ve Fendrich, 1999). Yüksek kaliteli ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin çocuklara sağladığı avantajlara rağmen, anne babanın bu tür ilişkiler kurma motivasyonları konusunda çok az şey bilinmektedir (Kim, Sheridan, Kwon ve Kozl, 2013, s. 2).

Yüksek kaliteli ebeveyn öğretmen ilişkileri çocukları çeşitli yönlerden etkilemektedir. Birincisi, yüksek kaliteli ebeveyn-öğretmen ilişkisi akademik yeterlilik, akademik

ilerleme, not ortalaması ve test başarıları da dahil çocukların akademik çalışmalarıyla ilişkilidir. İkincisi, akran grubunda artan işleyişin yanı sıra toplumsal yetkinliğe de yansıyan çocukların sosyal becerileri ile ilişkilidir. Üçüncüsü, utangaçlık ve kaygı gibi duygusal zorlukları içeren davranışlar ve sosyal endişelerle ilişkilidir. En önemlisi, çocukların işleyişi üzerindeki bu tür etkilere, çocuklara yönelik ebeveyn duyarlılığı ve ebeveynlerin akademik katılımı sağlandıktan sonraki süreçte bile karşılaşılabılır (Kim ve diğerleri, 2013, s. 2).

Velileri etkili bir şekilde eğitim sürecine dahil eden öğretmenlerin, öğretmen yetkinliği ve kişiler arası beceriler açısından hem velileri hem de okul müdürleri tarafından daha iyi oldukları değerlendirilmiştir (Epstein, 1986; Epstein ve Dauber, 1991). Öğretmenin uygulamada, veli katılımını sağlamak için maksimum işbirliği içinde bulunması ve veli ile arasındaki minimum çatışma, velide öğretmenin mesleki uzmanlığının yüksek olduğu izlenimi oluşturur (Epstein, 1986). Velinin, öğretmen ile olan ilişkisinin şeklinin oluşturduğu perspektif, sadece öğretmen hakkındaki inancıyla sınırlı kalmayıp, bir bütün olarak okul kalitesi hakkında da görüşlerini şekillendirir (Witmer, 2007, s. 225).

Türkiye’de, gerek devlet, gerek özel okullarda velilerin okul ile ilişkileri seyrek (Açıkalın, 1989). Ülkemizde öğretmen ile veli arasında planlı bir ilişkinin varlığından söz edilemez (Aslan, 1984). Veliler öğretmenle iletişim kurmaya istekli olmalarına rağmen öğretmenler velilerin bu istekliliğini yeterince algılayamamaktadırlar (Açıkalın, 1989; Gökçe, 2000). Okul ile veli arasında iş birliğine dayalı çalışmaların daha sağlıklı gerçekleşebilmesi için okul ve veli arasında sağlam bir iletişim kurulması gerekmektedir (Işık,2007). Kıranşal’a (2007) göre, veliler öğretmenlerle yeterli düzeyde iletişim sağlayamamaktadırlar. Oysa Öğretmenin öğrencisi için elinden gelen en iyisini yapabilmesi, veli ile arasında kurduğu ilişkinin kalitesine bağlıdır (Loughran, 2008).

Az sayıda araştırma, veli-öğretmen arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin kalitesini incelemiştir (Kim ve diğerleri, 2013). Velinin öğretmenle olan ilişkisinin, gerek öğrencinin akademik başarısını, sosyal becerisini ve kaliteli ilişkiler geliştirmesini etkilemesi açısından gerekse velinin okula olan olumlu ya da olumsuz bakış açısının şekillenmesi açısından önemli olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı (i) veli öğretmen ilişkilerini veli bakış açısıyla ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Ayrıca; ilkökul velilerinin sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinin (ii) velinin bir işte çalışıp çalışmama durumu, (iii) velinin eğitim düzeyi, (iv) velinin gelir düzeyi ve (v) öğretmenlerin mesleki deneyim düzeyleri açısından farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmada karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem, bir çalışmada nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirilme olarak tanımlanabilir (Creswell, 2003; Tashakkori ve Teddlie, 1998; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Araş-

◆ Mehmet Hilmi Koç

tırmada karma yöntemin “geliştirme” özelliği ön plana çıkmaktadır. Greene, Caracelle ve Graham’a (1989) göre, karma yöntem kullanılarak bir yöntemin diğer yöntemi geliştirmesi sağlanabilir. Bu araştırmada da nitel yöntemle elde edilen veriler nicel yöntemin veri toplama aracının geliştirilmesinde kullanılmıştır. Araştırmada yöntem olarak sıralı araştırmacı desen kullanılmıştır (Creswell, 2003; Morse, 2003). Bu yöntemde önce nitel veriler toplanıp analiz edilir, bunu nicel veri takip eder. Araştırmada nitel çalışma pilot amaçlı önce yapılmış ve geniş çaplı bir ölçeğin oluşturulmasına hizmet etmiştir. Morse (2003) hangi yöntemin baskın olduğunu büyük harfle ve yöntemin sırasını ok işaretiyle göstermektedir. Bu araştırmada nicel yöntem daha baskındır. (nitel>NİCEL).

Nitel Desen

Araştırmanın birinci aşamasında nitel desenden yararlanılmıştır. Araştırmada velilerin öğretmenlerle olan ilişkileri hakkında detaylı bilgi elde etmek için fenomenoloji deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenoloji günlük yaşamda bir olayın nasıl geliştiğini analiz etmemizi ve bu analizler sonucunda olayları değerlendirebilecek temel bakış açıları kazanabilmemizi sağlar (Ashworth ve Lucas, 1998). Araştırmada fenomenoloji deseni kullanılarak, veli-öğretmen ilişkilerini velilerin algıları ve deneyimleri ile ortaya koymak amaçlanmıştır

Nitel çalışma grubu: Nitel araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 ilkbahar döneminde İstanbul ili Çekmeköy ilçesindeki iki ilkokulda çocukları öğrenim gören 10 veli oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem olarak amaçlı örnekleme yöntemi ve strateji olarak maksimum çeşitlilik stratejisi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik stratejisinde amaç evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların, benzerliklerin veya farklılıkların olduğunu ortaya çıkarmaktır. Maksimum çeşitliliği sağlamak için, çocukları ilkokulun farklı şubelerinde okuyan veliler ile görüşme yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya katılan velilerin 7’si kadın, 3’ü erkektir. Araştırmaya katılan her veliye “V1” ile “V10” arasında bir rumuz verilmiştir.

Veri toplama aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Her bir katılımcı ile birebir görüşme yapılmış ve kararlaştırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi: Veriler 2017’nin Mart ayında toplanmıştır. Velilerin tümü ile birebir görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz-yüze yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Verilerin analizinde “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizinin yapılmasında NVIVO 11 nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde iki uzmandan geri bildirim alınmıştır.

Nicel Desen

Araştırmanın nicel kısmında, öncelikle ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin geliştirilebilmesi için geçerlik ve güvenilirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçek geliştirildikten sonra, ilkökul velilerinin sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından ortaya koyabilmek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçladığımızda ilişkisel tarama modelini kullanırız (Karasar, 2016).

Nicel çalışma grubu: Nicel araştırmada 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı Bahar Yarıyılında İstanbul Çekmeköy ilçesinde bulunan 19 ilkökulda çocukları eğitim gören 3569 veli evren olarak belirlenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi geliştirilmesi aşamasında söz konusu evrenden beş resmi ilkökul kura ile örneklem olarak belirlenmiştir. Seçilen beş ilkökulda çocukları eğitim gören 948 veliye anket gönderilmiş ve ankete cevap veren 315 velinin verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. Açıklayıcı faktör analizinden sonra geliştirilen ölçek, doğrulayıcı faktör analizi uygulamak ve velilerin sınıf öğretmenleri ile olan ilişkilerini çeşitli değişkenler açısından incelemek için aynı evrene tekrar uygulanmıştır. Yukarıdaki evrenden sekiz resmi ilkökul kura ile seçilmiştir. Seçilen sekiz ilkökulda çocukları eğitim gören 2054 veliye anket gönderilmiş ve bunlardan 527'si ankete cevap vermişlerdir. Anket maddelerini eksik veya hatalı dolduranlar düşüldükten sonra geriye kalan 473 velinin araştırma anketine verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmıştır. İkinci uygulamada yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Velilerin demografik özellikleri

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde	Öğr. Mesleki Deny.	Frekans	Yüzde
İlkokul	104	22	Az deneyimli	35	7,4
Ortaokul	77	16,3	Belli Bir Den.Sahip	182	38,5
Lise	167	35,3	Uzun Yıllardır Öğr.	203	42,9
Üniversite	125	26,4	Emekliliği Yakın	53	11,2
Gelir Durumu	Frekans	(%)	Çalışma Durumu	Frekans	(%)
Dar Gelirli	67	14,2	Çalışıyor	121	25,6
Orta Gelirli	379	80,1	Çalışmıyor	352	74,4
Yüksek Gelirli	27	5,7			

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin eğitim düzeylerinin, en yüksekten en düşüğe doğru, lise, üniversite, ilkökul ve ortaokul şeklinde olduğu; büyük çoğunluğunun orta gelir düzeyine sahip olduğu ve yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ünün bir işte çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ne kadar olduğu katılımcı görüş-

◆ Mehmet Hilmi Koç

lerine göre belirlenmiştir. Buna göre veliler, çocuklarını okutan sınıf öğretmenlerinin %7,4'nün az deneyimli, %38,5'nin belli bir deneyime sahip, %42,9'nun uzun yıllardır öğretmen ve %11,2'sinin emekliliği yakın öğretmenlerden oluştuğunu kendi görüşlerine göre belirtmişlerdir.

Çalışma grubundaki sayıların belirlenmesinde Kline'nin (1994) verdiği kriter dikkate alınmıştır. Kline (1994), güvenilir faktörler çıkarmak için 200 kişilik örneklem grubunun yeterli olacağını ancak örneklem gruplarının daha büyük olmasının daha iyi sonuçlar alınmasını sağlayacağını söylemektedir.

Ölçeğin geliştirilmesi: Veli Bakış Açısıyla Veli Öğretmen İlişkisi Ölçeği'nin (VBAVÖİÖ) geliştirilmesi sürecinin ilk aşamasında, nitel bulgularından yararlanılarak ölçek deneme formu için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken alanyazında kullanılan ölçekler ve kavramlaştırmalardan da yararlanılmıştır (Özyürek, 1983; Epstein, 1986; Açıkalin, 1989; Vickers ve Minke, 1995; Kohl ve Lengua, 2000; Loughran, 2008; Majerus, 2011). Bu şekilde 59 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir.

İkinci aşamada ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ölçeğin taslak formunda yer alan maddelerin ölçülmek istenilen amaca uygunluğunu, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 3 eğitim yönetimi uzmanı ve 2 okul müdüründen oluşan toplam yedi uzman incelemiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler düzenlenirken, 12 madde ölçekten çıkarılmış ve 47 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Verilerin toplanması: Ölçek geliştirme aşamasındaki veriler 2017 Nisan ayında toplanmıştır. Ölçek geliştirme formunu katılımcılar 10-15 dakika içerisinde doldurmuşlardır. Ölçek geliştirildikten sonraki form ise 2017 Mayıs ayı içerisinde uygulanmıştır. Katılımcıların kesinleşmiş formu doldurmalarının 5-10 dakika sürdüğü görülmüştür.

Verilerin analizi: Ölçek geliştirme sürecinde elde edilen verileri analiz etmek için SPSS 22 ve AMOS 23 paket programları kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (AFA ve DFA) yapılarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için, madde toplam korelasyonları, alt-üst grup ortalamaları t testi ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır.

Velilerin sınıf öğretmenleriyle ilişkilerinin çeşitli değişkenlerle incelenmesi aşamasında elde edilen bulguların değerlendirilmesinde, SPSS 22 programı kullanılmıştır. "VBAVÖİÖ"nün alt boyutlarında çalışma durumu, eğitim durumu, gelir durumu ve öğretmenin mesleki deneyimi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ve One-Way Anova ile test edilmiştir. Ayrıca farklılığa neden olan grubu tespit etmek için Scheffe testi yapılmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, nitel bulgular, ölçeğinin geliştirilmesine ilişkin bulgular ve velilerin sınıf öğretmenleri ile olan ilişkilerine dair bulgular yer almaktadır.

Nitel Bulgular

Velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların içerik analizinin yapılması sonucunda iki ana tema ortaya çıkmıştır. Bu temalardan birincisi “öğretmenin veliye yaklaşımı” olarak isimlendirilmiştir. Öğretmenin veliye yaklaşımı temasının kodları ve frekansları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öğretmenin veliye yaklaşımı temasına ilişkin alt temalar ve frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Öğretmenin Veliye Yaklaşımı	Güven Oluşturma	10
	İşbirliğine açık olma	10
	İletişim Kurma	8
	Geri bildirimde bulunma	7
	Değer Verme	7
	Empati Kurma	4
	Bariyer Oluşturma	3
	Yardımcı olma	3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenin veliye yaklaşımı temasının, “güven oluşturma”, “işbirliğine açık olma”, “iletişim kurma”, “geri bildirimde bulunma”, “değer verme”, “empati kurma”, “bariyer oluşturma” ve “yardımcı olma” şeklinde sekiz alt temada toplandığı görülmektedir. Öğretmenin veliye yaklaşımı temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

“Öğretmenimiz benimle konuşurken incitici olmamaya çalışır. Onun yanında kendimi değerli hissedirim. Bana bu hissi verecek bir yaklaşım sergiler...”V3

“... hocamız diğer velilerle de benimle olduğu kadar diyalog içindedir. Her veliye eşit yaklaştığını söyleyebiliriz. Bilinmesi gereken konularda bütün velileri bilgilendirmek için azami gayret gösterir. Sosyal medya üzerinden de iletişim kurarız”V6

“Herhangi bir sorun yaşadığımızda bize destek olur. İdareyle bir problemimiz mi var? Hemen yardımcı olmaya çalışır” V8

Veli ile yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulan diğer tema “velinin öğretmene yaklaşımı” temasıdır. Velinin Öğretmene yaklaşımı temasının kodları ve frekansları Tablo 3’de sunulmaktadır

Tablo 3. Velinin öğretmene yaklaşımı temasına ilişkin alt temalar ve frekanslar

Ana tema	Alt temalar	F
Velinin Öğretmene Yaklaşımı	Değer Verme	10
	İletişim Kurma	8
	Saygı gösterme	7
	Duygularını ifade edebilme	6
	Danışma	4

Tablo 3 incelendiğinde velinin öğretmene yaklaşımı temasının, “değer verme”, “iletişim kurma”, “saygı gösterme”, “duygularını ifade edebilme” ve “danışma” şeklinde beş alt temada toplandığı görülmektedir. Velinin öğretmene yaklaşımı temasına ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü aşağıda yer almaktadır.

“Çocuğumun gelişimi ile ilgili neler yapmam gerektiğini öğretmenimize sorarım. Onunla istişare ederim. Onun fikirleri benim için önemlidir...” V1

“Bir veli olarak öğretmene saygı gösterilmesini son derece önemsiyorum. Öğretmenlik gerçekten zor bir meslek. Onunla karşılaştığımda merhabalaşır, halını hatırlarım.” V5

“...Çocuğumun durumu hakkında bilgi alırım. Yaptığı güzel çalışmalardan dolayı kendisine teşekkür ederim. Çünkü çocuğumun üzerinde emeği çok fazla...” V10

Veli Bakış Açısıyla Veli-Öğretmen İlişkisi Ölçeğinin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

“VBAVÖİÖ”nün geliştirilmesi aşamasında açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ile geçerlilik ve güvenilirlik analizi çalışmaları yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi: VBAVÖİÖ’nün yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve Bartlett’s Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .955 ve Bartlett’s Sphericity sonuçlarının ($\chi^2=7317,079$ $p<.01$) şeklinde çıkması veri setinin faktör analizi yapılmasına elverişli olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2010, s. 50).

Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra faktör yükü .40’ın altında yer alan ve iki faktöre giren madde faktör yükleri arasındaki fark .10’dan küçük olan 18 madde sırayla ölçekten çıkarılmış ve her defasında analiz tekrarlanmıştır. Ölçek faktörlerinin belirlenmesinde özdeğeri 1’den büyük faktörlerin dikkate alınması sonucunda maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2010). Ölçekte yer alan 29 maddeye ilişkin faktör yükleri Tablo 4’de yer almaktadır.

Tablo 4. Ölçek maddelerinin faktör yükleri

Madde No	Faktör 1	Faktör 2	Madde No	Faktör 1	Faktör 2
14	.84		20	.72	
11	.83		43	.71	
5	.81		27	.69	
12	.81		29	.69	
23	.81		33	.69	
4	.80		38		.69
22	.80		42		.69
13	.79		47	.69	
17	.77		9	.67	
24	.76		21	.67	
39		.76	41	.67	
2		.75	31	.66	
46	.75		40	.66	
6	.74		10	.60	
1	.72				

Tablo 4 incelendiğinde birinci faktörün faktör yükü .60 ve .84 arasında değişen 25 maddeden, ikinci faktörün ise faktör yükü .69 ve .76 arasında değişen 4 maddeden oluştuğu görülmektedir. Birinci ve ikinci faktörde yer alan maddeler ve alan yazında yapılan çalışmalar dikkate alınarak faktörler isimlendirilmeye çalışılmıştır. Birinci faktörde “çocuğumun sınıf öğretmeni öneri ve şikayetlerimi dikkate alır”, “benimle konuşurken incitici olmamaya dikkat eder” ve “sorunların çözümünde veli işbirliğinin önemine inanır” şeklinde öğretmenin veliye karşı iletişiminde takındığı tavır ile ilgili maddeler bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda birinci faktör “öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı” şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci faktördeki maddeler incelendiğinde ise “çocuğumun öğretmenine üzüldüğümde söylerim” ve “çalışmalarını beğendiğimde teşekkür ederim” gibi velinin öğretmenle nasıl bir ilişki kurduğunu ortaya koyan maddeler bulunmaktadır. Buna göre ikinci faktör “velinin öğretmene pozitif yaklaşımı” şeklinde isimlendirilmiştir.

Faktörlerden birincisi olan “öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı” faktörünün öz-değeri 16,84 ve ikinci faktör olan “velinin öğretmene pozitif yaklaşımı” faktörünün öz-değeri 1,57 olup iki faktörün toplam varyansın %63,51’ni açıkladığı aşağıda Tablo 5’te görülmektedir.

◆ Mehmet Hilmi Koç

Tablo 5. Ölçekteki faktörlere ait özdeğer ve varyans değerleri

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	16,84	58,08	58,08
2	1,57	5,43	63,51

Güvenirlilik çalışmalarına ilişkin analizler: Geliştirilen ölçeğin her bir maddesinin madde toplam korelasyonu ve alt-üst grup ortalamaları t testi yapılarak analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Ölçekteki maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0,47 ile 0,85 arasında değişmektedir. Büyüköztürk’e (2010) göre, maddelerin ölçekten çıkarılmaması için ölçekteki her bir maddenin madde-toplam korelasyon değerinin 0,30’dan daha yüksek çıkması gerekmektedir.

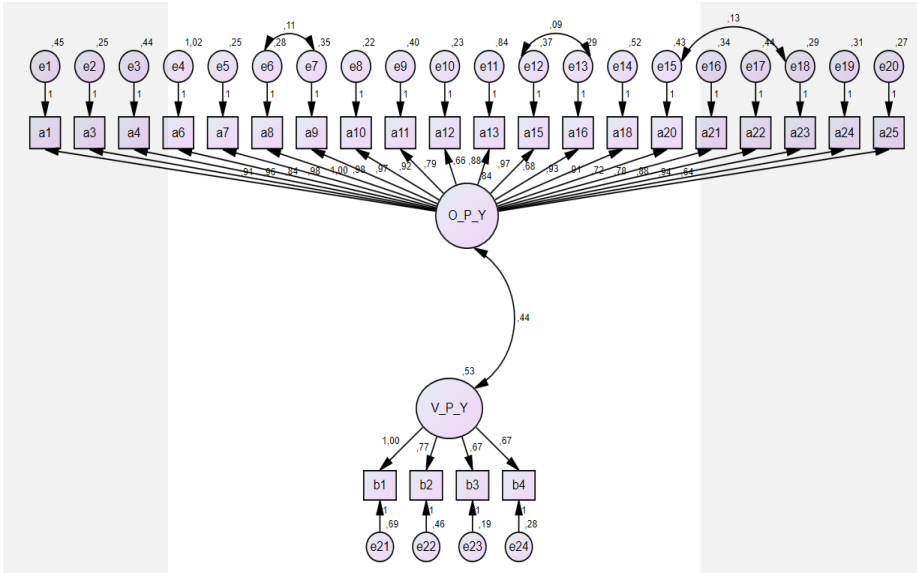
Tablo 6. Maddelerin madde-toplam korelasyonları ile alt-üst grup ortalamalar arası t-testi sonuçları

Mad. No	R (mad. top. k.)	t (alt%27 üst%27)	Mad. No	r (mad. top. k.)	T (alt%27 üst%27)
14	.85	17,22	33	.81	12,58
11	.85	12,35	27	.83	15,43
23	.83	18,58	29	.78	17,80
12	.85	14,17	47	.73	10,91
5	.85	17,01	21	.68	25,70
4	.83	18,75	9	.70	26,48
22	.84	18,16	41	.73	14,37
13	.83	16,79	40	.75	10,69
17	.74	16,44	31	.77	15,75
24	.76	14,21	10	.68	21,93
46	.84	17,22	39	.52	9,35
6	.76	15,97	2	.47	17,91
1	.84	18,83	42	.51	9,22
20	.77	18,45	38	.47	14,20
43	.85	15,34			

Tablo 6’da VBAVÖİÖ’yü oluşturan 29 maddenin madde ayırt edicilik özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla, 315 velinin ölçekten aldıkları toplam puanlar küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Alt ve üst gruplar içinde bulunan katılımcıların toplam

puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t değerlerinin 9,35 ile 26,48 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Bu karşılaştırmada bütün maddelerin $p < .05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik analizi için 315 veliye uygulanması ile elde edilen Cronbach's Alpha değeri birinci faktördeki maddeler için 0,97, ikinci faktördeki maddeler için 0,75 ve ölçeğin tüm boyutları için (29 madde) Cronbach's Alpha katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi: Açımlayıcı faktör analizinden sonra "VBAVÖİÖ" Çekmeköy ilçesindeki sekiz ilköğretim okulunda öğrenim gören 473 veliye uygulanarak ölçeğin ikili faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda yer alan modifikasyon önerileri doğrultusunda, a2, a5, a14, a17 ve a19. maddelerin çıkarılmasına; a8 ve a9, a15 ve a16, a20 ve a23. maddeler arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan modifikasyonların uyum indekslerine anlamlı düzeyde katkı sağladıkları görülmüştür ($p < .05$). Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri [$\chi^2_{(248)} = 675,150, p < 0.01$], $\chi^2/sd = 2.72$, RMSEA = .074, GFI = .85, AGFI = .83, PGFI = .71, NFI = .90, RFI = .88, IFI = .93, TLI = .93, CFI = .93, PNFI = .88, PCFI = .84 olarak bulunmuştur.. Sonuç olarak, ölçeğin iki faktörlü yapısının doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulandığı, başka bir ifadeyle kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999).



Şekil-1. Veli bakış açısıyla veli öğretmen ilişkisi ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına ilişkin standardize edilmiş çözümleme değerleri.

◆ Mehmet Hilmi Koç

Ölçeğin 473 veliye uygulanması ile elde edilen Cronbach's Alpha değeri birinci faktördeki maddeler için 0,97 ikinci faktördeki maddeler için 0,80 ve ölçeğin tüm boyutları için (24 madde) Cronbach's Alpha katsayısı 0,97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin son hali Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Veli bakış açısıyla veli-öğretmen ilişkisi ölçeği

M. No	Faktör-1'in Ölçek Maddeleri (Öğretmenin Veliye Pozitif Yaklaşımı)
1	Öneri ve şikayetlerimi dikkate alır.
2	Sorunlar karşısında tatmin edici çözümler üretir.
3	Samimi davranır.
4	Çocuğumun okuldaki davranışları ile ilgili düzenli geri bildirim sağlar.
5	Başka bir öğretmenle veya idareyle problem yaşadığımızda arabuluculuk rolünü üstlenir.
6	Çocuğuma adil davranır.
7	Veli işbirliğini sağlamak için anlamlı yollar ve esnek seçenekler sunar.
8	Benim ihtiyaçlarımı, fikrimi ve bakış açımı anlamaya çalışır.
9	Bir sorun olduğunda suçlayıcı değil, yapıcı bir dil kullanır.
10	Sorunların çözümünde veli işbirliğinin önemine inanır.
11	Bana saygı gösterir.
12	Bir şeyler iyi gitmediğinde onu düzeltmek için çaba sarf eder.
13	Öğretmenlikle ilgili beklentilerimi karşılıyor.
14	Aramızda güvene dayalı bir ilişki vardır.
15	Herhangi bir konuyu konuşurken kendimi rahat hissediyorum.
16	İletişimde birbirimizi anladığımızı hissederim.
17	Çocuğumun eğitimi konusunda güvenirim.
18	Beni anladığını düşünüyorum.
19	Çocuğumu her yönden benimle birlikte inşa etme çabası ve arzusu vardır.
20	İletişimde kullandığı dil anlaşılır.

M. No	Faktör-2'nin Ölçek Maddeleri (Velinin Öğretmene Pozitif Yaklaşımı)
1	Üzüldüğümde söylerim.
2	Soru sormaya çekinmem.
3	Memnuniyetimi söylerim.
4	Çalışmalarını beğendiğimde teşekkür ederim.

Velilerinin Sınıf Öğretmenleri İle İlişkilerine Dair Bulgular

Veliler sınıf öğretmenleri ile olan ilişkileri velilerin çalışma, eğitim ve gelir düzeyi ile çocuklarının sınıf öğretmenin mesleki deneyimi değişkenleri açısından incelenmiştir. Velilerin sınıf öğretmenleri ile olan ilişkilerine dair betimsel istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur. VBAVÖİÖ’nün aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde şu değerlendirme aralıkları esas alınmıştır: “1.00-1.79 = Kesinlikle Katılmıyorum”, “1.80 – 2.59 = Katılmıyorum”, “2.60 – 3.39 = Kararsızım”, “3.40 – 4.19 = Katılıyorum”, “4.20 – 5.00 = Kesinlikle Katılıyorum”.

Tablo 8. Veli bakış açısıyla veli-öğretmen ilişkisi ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Faktörler	N	\bar{X}	Ss
Faktör 1	473	4,23	,93
Faktör 2	473	4,42	,81
Toplam	473	4,25	,88

Katılımcıların “VBAVÖİÖ”ne verdikleri cevaplar Tablo 8’de incelendiğinde, ölçekte yer alan iki boyutun da aritmetik ortalamalarının “kesinlikle katılıyorum” aralığında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ilkökul velilerinin sınıf öğretmenlerinden oldukça memnun oldukları ve aralarındaki ilişkinin düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Velilerin bir işte çalışıp çalışmama durumlarının, öğretmenlerle olan ilişkilerine etkisinin nasıl olduğu dair bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Velilerin bir işte çalışıp çalışmamasının öğretmenlerle olan ilişkilerine etkisine ilişkin t testi sonuçları

Faktörler	Çalışma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	T	P
Öğretmenin Veliye Pozitif Yaklaşımı	Çalışıyor	121	4,25	,78	471	,35	,72
	Çalışmıyor	352	4,22	,98			
Velinin Öğretmene Pozitif Yaklaşımı	Çalışıyor	121	4,46	,72	471	,59	,55
	Çalışmıyor	352	4,41	,84			

◆ Mehmet Hilmi Koç

Tablo 9 incelendiğinde, velilerin çalışma değişkeninin veli bakış açısıyla veli öğretmen ilişkilerinde hem öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı [$t_{(471)} = ,35$; $p > .05$] ve hem de velinin öğretmene pozitif yaklaşımı [$t_{(471)} = ,59$; $p > .05$] boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin hem çalışan ($\bar{X} = 4,25$), hem de çalışmayan ($\bar{X} = 4,22$) velilere pozitif bir yaklaşım sergilediği ve buna karşılık hem çalışan ($\bar{X} = 4,46$), hem de çalışmayan ($\bar{X} = 4,41$) velilerin de öğretmene pozitif bir yaklaşım sergilediği söylenebilir.

Velilerin eğitim düzeylerinin çocuklarının sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerini nasıl etkilediğine dair bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Velilerin eğitim düzeyinin öğretmenlerle ilişkilerine etkisine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Eğitim Düz.	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Öğretmenin Veliye Pozitif Yaklaşımı	İlkokul	104	4,08	1,10			
	Ortaokul	77	4,23	,98	3;469	1,29	,27
	Lise	167	4,31	,86			
	Ünivst.	124	4,24	,84			
Velinin Öğretmene Pozitif Yaklaşımı	İlkokul	104	4,36	,84			
	Ortaokul	77	4,42	,84	3;469	,42	,73
	Lise	167	4,41	,81			
	Ünivst.	124	4,48	,76			

Tablo 10 incelendiğinde, velilerin eğitim düzeyinin veli bakış açısıyla veli öğretmen ilişkilerinde hem öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı [$t_{(471)} = 1,29$; $p > .05$] ve hem de velinin öğretmene pozitif yaklaşımı [$t_{(471)} = ,42$; $p > .05$] boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Buna göre veli öğretmen ilişkilerinde velilerin ilkök, ortaok, lise ve üniversite mezunu olmasının bir farklılık oluşturmadığıdır. Ayrıca eğitim düzeyi açısından velilerin sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinin düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Velilerin gelir düzeylerinin, sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerini nasıl etkilediğine dair bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Velilerin gelir düzeyinin öğretmenlerle ilişkilerine etkisine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Gelir D.	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Öğretmenin Veliye Pozitif Yaklaşımı	Dar gelirli	67	4,06	1,00			
	Orta gelirli	378	4,25	,92	2;470	1,58	,20
	Yüksek gelirli	27	4,39	,95			
Velinin Öğretmene Pozitif Yaklaşımı	Dar gelirli	67	4,34	,96			
	Orta gelirli	378	4,44	,78	2;470	,38	,68
	Yüksek gelirli	27	4,42	,81			

Tablo 11 incelediğinde, velilerin gelir düzeyi değişkeni açısından veli bakış açısıyla veli öğretmen ilişkilerinde hem öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı [$t_{(469)} = 30,85$; $p < .05$] hem de velinin öğretmene pozitif yaklaşımı [$t_{(469)} = 16,21$; $p < .05$] boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca gelir düzeyi açısından veli öğretmen ilişkilerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin, velilerin gelir düzeyine göre bir ayrımcılık yapmayıp bütün velilerle aynı düzeyde ilişki kurduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ne kadar olduğu katılımcı görüşlerine göre belirlenmiştir. Mesleki deneyim açısından öğretmenler, az deneyimli, belli bir deneyime sahip, uzun yıllardır öğretmen ve emekliliği yakın şeklinde dört gruba ayrılmıştır. Öğretmenin mesleki deneyimi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır. Tablo 12’de az deneyimli öğretmenler (1), belli bir deneyime sahip öğretmenler (2), uzun yıllardır öğretmenlik yapan öğretmenler (3) ve emekliliği yakın öğretmenler (4) rakamı ile gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenin mesleki deneyiminin velilerin öğretmenlerle olan ilişkisine etkisine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mesleki Deneyim	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Anlamlı F.
Öğretmenin Veliye Yaklaşımı	1	35	3,69	1,20	3;469	30,85	,00	1-4 ile 2-3 arasında ve 2 ile 3 arasında
	2	182	4,27	,87				
	3	203	4,52	,68				
	4	53	3,35	1,13				
Velinin Öğretmene Yaklaşımı	1	35	3,95	1,12	3;469	16,21	,00	1-4 ile 2-3 arasında
	2	182	4,45	,73				
	3	203	4,61	,64				
	4	53	3,91	1,04				

Tablo 12 incelediğinde, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin veli bakış açısıyla veli öğretmen ilişkilerinde hem öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı [$t_{(469)} = 30,85; p < .05$] hem de velinin öğretmene pozitif yaklaşımı [$t_{(469)} = 16,21; p < .05$] boyutları açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Gözlenen bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan velilerin öğretmenlerinden pozitif yaklaşıma düzeyleri az deneyimli öğretmenler ($\bar{X} = 3,69$) ile emekliliği yakın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,35$) belli bir deneyime sahip ($\bar{X} = 4,27$) ve uzun yıllardır öğretmenlik yapan ($\bar{X} = 4,52$) öğretmenlerden; belli bir deneyime sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 4,27$) ise uzun yıllardır öğretmenlik yapan öğretmenlerden ($\bar{X} = 4,52$) daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Velilerin öğretmenlere pozitif yaklaşım düzeyleri açısından az deneyimli öğretmenler ($\bar{X} = 3,95$) ile emekliliği yakın öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,91$) belli bir deneyime sahip ($\bar{X} = 4,45$) ve uzun yıllardır öğretmenlik yapan ($\bar{X} = 4,61$) öğretmenlerden daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre velilerin mesleki deneyimi az veya emekliliği yaklaşmış olan öğretmenlerle olan ilişkilerinin belli bir deneyime sahip ve uzun yıllardır öğretmenlik yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu dolayısıyla öğretmenin mesleki deneyiminin veli öğretmen ilişkilerini etkilediği söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada veli bakış açısıyla veli-öğretmen ilişkisi ölçeğinin geliştirilmesi ve ilkökul velilerinin sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için öncelikle veli öğretmen ilişkisini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmeye çalışılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında

öncelikle velilerle görüşme yapılmıştır. Velilerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmen veliye yaklaşımı ve velinin öğretmene yaklaşımı şeklinde iki tema ortaya çıkmıştır. Nitel görüşmelerden elde edilen bulgular doğrultusunda ölçeğin deneme formu elde edilmiştir. Ölçeğin deneme formu ile yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 63.51'ini açıklayan, iki alt faktörden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Ölçek doğrulayıcı faktör analizi ile de test edilmiş ve bu analiz sonucunda ölçek için oluşturulan modelin iyi bir uyum gösterdiği belirlenmiştir. Ölçeğin 20 maddeden oluşan birinci boyutu "öğretmenin veliye pozitif yaklaşımı" şeklinde isimlendirilmiştir. 4 maddeden oluşan ikinci boyut ise "velinin öğretmene pozitif yaklaşımı" ismini almıştır. 24 maddelik "VBAVÖİÖ" için yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyon değerlerinin 0,47 ile 0,85 arasında değiştiği görülmüştür. Büyüköztürk (2010) tarafından madde-toplam puan korelasyonunun yorumlanmasında, .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği dile getirildiğinden ölçekteki katsayıların yeterli olduğu ileri sürülebilir. %27'lik alt ve üst grup puanları arasında yapılan *t* testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçekler için anlamlı bir farklılık oluşturduğu ifade edilebilir. Ölçeğin güvenilirlik analizi uygulanması sonucunda Cronbach's Alpha değeri birinci faktördeki maddeler için 0,97, ikinci faktördeki maddeler için 0,75 ve ölçeğin tüm boyutları için 0,97 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında, "VBAVÖİÖ"nün velilerin öğretmenlerle olan ilişkilerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ifade edilebilir.

Veli bakış açısıyla veli öğretmen ilişkisini ölçmek için geliştirilmiş bir ölçeğe Türkiye'de rastlanılmamıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalara baktığımızda Vickers ve Minke (1995) tarafından veli öğretmen ilişkisinin kalitesini ölçen bir ölçek geliştirilmiştir. Vickers ve Minke'nin (1995) geliştirdikleri bu ölçek, katılma (19 madde) ve iletişim (5 madde) olmak üzere iki alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır.

"VBAVÖİÖ" kullanılarak yapılan araştırma sonucunda ilkökul velilerinin çocuklarının sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinin hem faktörler bazında hem de genel toplamda yüksek olduğu söylenebilir. Özyürek'in (1983) çocuğumun öğretmeni adlı araştırmasında, araştırmaya katılan velilerin genelde öğretmenlerinden memnun oldukları, "öğretmeninizi değiştirmek ister misiniz?" maddesine büyük çoğunluğunun "hayır" dediği, çocukların öğretmeni sevmeye ve evde öğretmenden bahsetme maddelerinin yüksek çıktığı görülmektedir. Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun velileri hoşgörüyü karşıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Epstein (1986) İlkokullarda ve özellikle de ilkökullün ilk yıllarında veli katılımının daha yüksek ve veli-öğretmen ilişkisinin daha samimi olduğunu belirtmektedir. Arslanargun ve Özakça (2015) yaptıkları nitel araştırmada velilerin öğretmenlerden memnuniyetlerinin çok yüksek olduğu sonucuna varmışlardır. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile paralellik taşımaktadır. Açıkalin'ın (1989) liselerde veli beklentilerini araştırdığı çalışmasında velilerin öğretmenle iletişim kurmaya isteki

◆ Mehmet Hilmi Koç

oldukları ancak öğretmenlerin bu istekliliği yeterince algılayamadıkları ve Gökçe'nin (2000) ilköğretim okullarında yaptığı araştırma sonuçlarına göre ise velilerin, öğretmenlerden kendileri ile etkili iletişim kurmalarını istedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Velinin bir işte çalışıp çalışmaması, eğitim ve gelir durumu değişkenleri açısından veli bakış açısıyla veli-öğretmen ilişkisi ölçeğinin her iki boyutunda da anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Dolayısıyla bu değişkenler, velinin öğretmenle olan ilişkisinde bir fark oluşturmamaktadır. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin velilerin çeşitli demografik özelliklerini dikkate alarak bir ayrımcılık yapma yoluna gitmediği ve profesyonel hareket ettiği söylenebilir. Minke ve arkadaşlarının (2014) yaptığı araştırmada veli-öğretmen ilişkisinin kalitesi yüksek bulunmuştur. Veli- öğretmen ilişki kalitesi arttıkça çocuğun okuldaki akademik ve sosyal başarısının da arttığını ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Anderson ve Minke, 2007; Kim ve diğerleri, 2013; Marcon, 1999).

Mesleğe yeni başlamış ve emekliliği yaklaşmış sınıf öğretmenlerinin velilerle ilişkilerinin belirli bir deneyime ulaşmış ve uzun yıllardır öğretmenlik yapanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerde öğretmen adaylarına velilerle etkili iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için özel olarak bir eğitim verilmemektedir (Graham-Clay, 2005). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin veli ile etkili iletişim yollarını bilmemeleri onları en çok zorlayan hususlardan biri olabilmektedir. Öğretmenlerin tıpkı öğretme sanatının başarısında olduğu gibi, veli topluluğu ile etkili iletişimde bulunabilmek için beceri ve bilgi gereksinimine ihtiyaçları vardır (Graham-Clay, 2005). Velileri etkili bir şekilde eğitim sürecine dahil eden öğretmenlerin öğretmen yetkinliği ve kişiler arası beceriler açısından hem veliler hem de okul müdürleri tarafından daha iyi oldukları değerlendirilmiştir (Epstein, 1986; Epstein ve Dauber, 1991). Emekliliği yaklaşmış öğretmenler enerjilerinin azaldığı bir döneme girmektedirler (Sikes, 1985). Bakioğlu'nun (1996) sakinlik evresi olarak adlandırdığı bu evredeki öğretmenler, çevreleriyle olan iletişimlerini derece derece azaltmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin çalışma yaşamının her döneminde, iş ve meslek etiği ilkelerine uygun hareket etmeleri gerekmektedir (Bakioğlu ve Koç, 2017; Fidan, 2017).

Çocuklarının öğretmenleri ile olumlu ilişkiler içinde olan ebeveynlerin okulla iletişim kurma olasılığı daha yüksektir. Aksine, okul ve öğretmen ile olumsuz etkileşime giren ebeveynlerin, okulla ilgili kötü duygular yaşadıkları ve okulla iletişime geçme veya okul aktivitelerine katılma olasılıklarının düştüğü görülmektedir (Gutman ve McLoyd, 2000). Bu nedenle eğitim fakültelerinde okuyan öğrenciler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalışan öğretmenlere, velilerle olumlu ilişkiler kurmalarını sağlayacak eğitimler verilmelidir. Velilere, okul yönetimleri, okul aile birlikleri ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öğretmenlerle olumlu ilişkileri nasıl geliştirebileceklerine dair seminer ve konferanslar düzenlenebilir. "VBAVÖİÖ" gibi öğretmen bakış açısıyla veli öğretmen ilişkisini ölçmeyi amaçlayan ölçekler geliştirilebilir. Bu araştırmada ilkökul velilerinin sınıf öğretmenleriyle olan ilişkilerinin düzeyi araştırılmıştır. Ortaokul ve liselerde de benzer araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 85-91.
- Anderson, K. J. ve Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100, 311-323.
- Aslan, B. (1984). *Ankara Merkez İlçelerinde Temel Eğitim Birinci Kademe Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Arslanargan, E. ve Özakça, B. (2015). Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin başarı düzeylerine ailelerinin katkıda bulunma biçimleri, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (3), 9-22.
- Aydın, A. (1996) *Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmen Kariyer Evreleri*. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, İstanbul.
- Bakioğlu, A ve Koç M. H. (2017). Lise öğretmenlerinin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 270-296.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *Elementary School Journal*, 92 (3), 209-219.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Clarke, B. L., Sheridan, S. M. ve Woods, K. E. (2009). Elements of healthy family-school relationships. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.). *Handbook of school-family partnerships*, New York: Routledge, 61-79.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. ve Dauber, S. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), (289-305).
- Fidan, İ.Ö. (2017). Hedonizmden püritanizme: Eğitim felsefesine ilişkin bir değerlendirme. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 597-621.
- Gökçe, E. (2000). İlköğretimde okul aile işbirliğinin geliştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 204-209.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers, *School Community Journal*, 16 (1), 117-129.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

◆ Mehmet Hilmi Koç

- Grolnick, W. S. ve Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Gutman, L. ve McLoyd, V. (2000), parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of african-american families living in poverty. *Urban Review*, 32(1), 1-24.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. **İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 5 (4), 1012-1034.
- Hill, N. ve Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13 (4), (161-164).
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, J. ve Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), (39-51).
- Işık, H. (2007). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul –Aile İşbirliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. ve Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- İmamoğlu, S.E. ve Aydın, B. (2009). Kişilerarası İlişki boyutu ölçeği. *Psikoloji Çalışmaların Dergisi*, 29, 76-90.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "Mixed methods research: A research paradigm whose time has come". *Educational Researcher*, 33(7): 14-26.
- Kaya, A. (2014). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim*. Ankara: Pegem-A Akademi Yayınları.
- Karasar N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kıranşal, N. (2007). *İlköğretim Okullarında Okul ve Aile Arasındaki Etkileşim Hangi Düzeyde Gerçekleşmektedir? (Kars İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kim, E.M., Sheridan, S.M., Kwon, K. ve Koziol, N.A. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent-teacher relationships. *Faculty Publications from CYFS*, s:94.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York:Routledge.
- Kohl, G.O. ve Lengua, L. (2000). Parent Involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *J Sch Psychol*, 38(6), 501-523

Veli Görüşlerine Göre Veli Öğretmen İlişkisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Veli Öğret... ◆

- Loughran, S.B. (2008). The **importance** of teacher parent partnerships: Preparing pre-service and in-service teachers. *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (8), 35-38.
- Majerus, T.C. (2011). *Development Of A Parent-Teacher Relationship Survey*. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education, The Faculty of the Graduate School University of Missouri-Columbia
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public schoolinner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28, 395-12.
- Morse, J. (1991). "Negotiating commitment and involvement in the nurse-patient relationship". *Journal of Advanced Nursing* 16, 455-468.
- Özyürek, L. (1983). Çocuğumun öğretmeni. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 61-76.
- Patrikakou, E. N. ve Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education, *Journal of Prevention & Intervention in The Community*, 20, 103-119.
- Sikes, P., Measor, L. ve Woods, P. (1985) Teacher careers: crises and continuities, Lewes, Falmer.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Applied Social Research Methods Series (Vol.46). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vickers, H. S.ve Minke, K. M. (1995). Exploring parent teacher relationships: Joining and communication to others. *School Psychology Quarterly*, 10, 133-150.
- Witmer, M. (2007). The Fourth R in Education - Relationships. *The Clearing House*, 78(5), 224-228.

OKULLARDA SALDIRGANLIK VE YIKICI DAVRANIŞLARI ÖNLEME ÖNERİSİ: YÜZLEŞTİRME EĞİTİMİ

Sayime ERBEN KEÇİCİ*

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, saldırgan ve yıkıcı davranışları önleme konusunda Yüzleştirme Eğitimi adında etkili bir model önerisi sunmaktır. Yüzleştirme Eğitiminin amacı, saldırganlıkla ilgili büyük ve tehlikeli olaylar yaşanmadan, en basit saldırgan eğilimli davranışlara abartılı tepki vererek, bireyi doğrudan saldırgan ve yıkıcı davranışı ile yüzleştirmektir. Yüzleştirme eğitimi geleneksel otoriter eğitim stiline ve saldırgan ve yıkıcı davranışların nedenlerini toplumsal yapıda arayarak bireyin sorumluluk alma duygusunun gelişimini engelleyen anlayıştan ayrılmakta, kesin ve kati bir eğitim stiline dayanmakta, yani bariz ve açık bir çizgiyi takip etmektedir.

Çalışmada, okulda saldırgan ve yıkıcı davranışlar vurgulanarak, sosyal, psikolojik ve işbirlikli bir gereksinim olan Yüzleştirme Eğitimi tanıtılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, okullarda okul yüzleştirme kurulunun oluşturulması, kurulun çalışmalarının düzenlenmesi, amaçları, kurulun faaliyetleri ve kurulun yüzleştirme eğitimi açısından önemi ile uygulama basamakları açıklanmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Saldırganlık, yüzleşme, empati, problem çözme

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programı Eğitimi ve Öğretimi ABD, sayime_ergen@yahoo.de, ORCID NO: 0000-0002-1897-2022, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 22.05.2017 – 15.11.2017.

A PROPOSAL TO PREVENT AGGRESSION AND DISRUPTIVE BEHAVIORS IN SCHOOLS: CONFRONTATIONAL TRAINING

Sayime ERBEN KEÇİCİ*

Abstract:

The main purpose of this study is to submit an affective proposal namely “Confrontational Training” to prevent aggressions and disruptive behaviors. The purpose of Confrontational Training is to prevent the enormous and dangerous events by giving exaggerated reactions to the small events and having an individual confronted with his/her aggressions and disruptive behaviors. Confrontational Training differs from the conventional authoritative training style and the concept of looking for the grounds of aggressions and disruptive behaviors within social structure which inhibits the individual from undertaking his/her responsibilities, but its ground is mainly based on a training style that is definite and exact in other words, that is clear and obvious. The Confrontational Training which is based on social, psychological, and cooperative requirements is tried to be introduced within this study against aggressions and disruptive behaviors within a school. Within this context, it is proposed that a Confrontation Commission must be established in schools, the purpose, the activities, and the operations of that commission must be defined, and the importance of that commission with respect to the confrontational training, and its implementation fundamentals are tried to be explained.

Keywords: Aggression, confrontation, empathy, problem solving

GİRİŞ

Son yıllarda öğrenciler arasında şiddet olaylarının medyada sıklıkla yer alması ve okulda şiddet olaylarının kaygı verecek düzeye ulaşması, okul içi şiddetin ne derece tehlikeli boyutlara vardığını göstermektedir (Miller vd., 2005; Gall ve Brand, 2007; Schaeffer, 2011).

Okulda birçok çocuk ve ergen, saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergilemektedir. Saldırganlık ve yıkıcı davranışın en basit ve oldukça kabul gören tanımlarından birisi, davranışçı yaklaşım açısından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre, bir davranış başkasına zarar veriyorsa saldırgan davranış olarak nitelendirilir. Duygusal tanımlara

* Assoc. Prof., Necemettin Erbakan University, A. K. Education Faculty, Department of Education Sciences.

◆ Sayime Erben Keçici

göre saldırganlık, öfke duygusunun yol açtığı bir davranıştır. Gütüsel tanımlara göre bir davranışın saldırgan nitelikte olup olmadığını niyet belirler (Aktaş, 2001; Özgür ve diğer., 2011). Freedman, Sears ve Carlsmith (1989: 191), saldırganlığın en yalın tanımının “başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış” olduğunu; ancak bu tanımın davranışta bulunan kişinin niyetini içermediğini; niyet dikkate alındığında ise saldırganlığın “başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış” olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler. Yapılan bir araştırmaya göre, okullarda öğretmenlerin en sık rastladıkları saldırgan ve yıkıcı davranış olarak itme- kakma, alay etme, göz dağı verme, yaralama türü davranışlar (28%), küfürlü konuşma (26%) ve hırsızlık (19%) sıralanmıştır (Haris vd., 1993).

Okullarımızda öğrencilerin saldırgan ve yıkıcı davranışlarını düzeltmek adına konuşma, uyarma ve disiplin cezaları kullanılmaktadır. Bunun yanında eğitimciler problemlili öğrencilerin davranış bozukluklarını kötü ailevi ve sosyo- ekonomik nedenlerle açıklayarak, bu öğrencilerin saldırgan ve yıkıcı davranışlarına karşı hoşgörülü bir tutum sergilemektedir. Bu tür disipline etme yolları öğrencide dış denetimi pekiştirmekte ve bireyin sorumluluk alma duygusu gelişimini engellemektedir (Gordon, 1996; Gall, 2013). Dolayısıyla saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyen çocuk ve ergenler, eğitimcinin empatiye dayalı anlayışlı ve hoşgörülü tutumunu zayıflık olarak nitelendirebilmektedir (Weidner ve Gall, 2003: 27).

Birçok okul, saldırganlık ve yıkıcı davranışlarıyla mücadeleyi bir güvenlik faaliyeti olarak değerlendirmektedir (bkz. Weidner, 2006; Riecker, 2010). Bununla ilgili son zamanlarda okulların kameralarla donatılması, okul önlerinde polis devriyelerinin dolaşması, sık sık öğrencilerde üst aramalarının yapılması, saldırgan çocukların okuldan uzaklaştırılması vb uygulamalar bu alanda alınan tedbirler olarak yaygın bir şekilde gündeme gelmektedir (Walkenhorst, 2010). Güvenlik önlemleri acil tedbirler olarak şiddeti önlemede etkili olabilir ancak saldırganlık ve şiddet içerikli davranışlar öğrenilmiş davranışlardır. Çocuklar ve gençler olumsuz davranışları öğrenebiliyorlarsa saldırganlığın alternatifi olan olumlu davranışları da öğrenebilirler (Weidner ve Kilb, 2010). Güvenlik önlemleri olumlu davranışların öğrenilmesini sağlamaz, sadece geçici olarak şiddetin ortaya çıkmasını engeller. Aynı zamanda güvenlik önlemleri tek başına kullanıldığında olumsuz davranışların bastırılmasına, ilk fırsatta da ortaya çıkmasına neden olur (ebd.). O halde, saldırganlık ve şiddet içeren davranışların önlenmesinde alınacak tedbirler eğitim ve program temelli olmalıdır

Ülkemizde saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyen öğrencilerin problemleri yapıcı bir biçimde çözmeyi öğrenme ve öğretme ile ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Öner- Koruklu (1998), bir grup ilköğretim düzeyindeki öğrenci üzerinde yaptığı deneysel çalışmada, şiddet karşıtı eğitimi alan öğrencilerin eğitimden sonra daha banışçı problem çözüme davranışlarını tercih ettiklerini saptamıştır. Uysal ve Temel (2006) tarafından 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada da, ülkemiz koşullarına uyarlanan Şiddet Karşıtı Eğitim Programı'nın öğrencilerin çatışma çözüme

becerilerinde olumlu yönde etkisi olduğu ve öğrencilerin şiddet eğilimini azalttığı sonucu elde edilmiştir. Fakat her iki çalışmada uygulanan eğitim, öğrencilerin şiddet davranış puanlarında anlamlı fark yaratmamıştır. Peki, bu çocuklarda istendik yönde bir davranış değişikliği (özellikle şiddeti önlemeye yönelik) meydana getirmek için ne yapılmalıdır?

Alışıl gelmiş önlemlerle ulaşamayan çocuk ve ergenler için Federal Almanya’da sosyal çalışma alanında Weidner (2003) tarafından yeni bir metot olan “Yüzleştirme Eğitimi” geliştirilmiştir. Yüzleştirme Eğitimi 90’lı yılların başına kadar eğitim- öğretim sürecinde zemin bulamamış, 80’li yıllarda birçok kez suç işlemiş ergenleri tedavi etmek amacıyla hapisanelerde kullanılmıştır. Son yıllarda ise Almanya’da okullara ve psikolojik rehberlik alanlarına aktarılmıştır (bkz. Toprak, 2005: 77). Bu metodun amacı, büyük ve tehlikeli olayların ortaya çıkmasını engellemek amacıyla küçük olaylara abartılı tepki vermek ve bireyi saldırgan ve yıkıcı davranışı ile doğrudan yüzleştirmektir (Weidner, 2003: 6).

Yüzleştirme eğitimi geleneksel otoriter eğitim stilinden ve saldırgan ve yıkıcı davranışların nedenlerini toplumsal yapıda arayarak bireyin sorumluluk alma duygusunun gelişimini engelleyen anlayıştan ayrılmakta, kesin ve katı bir eğitim stiline dayanmakta, yani bariz ve açık bir çizgiyi takip etmektedir. Bu çizgi sıcaklık, ilgi, anlaşılır açıklamalar, açık yapılar ve gelişime uygun görevler iletir. Amaç, bireyin saldırgan ve yıkıcı davranışını anlamak, ama kabullenmemektir. Bu eğitimin avantajları bireyin olumlu davranışlar edinmesi, başkalarına karşı açık olması ve günlük hayatta sorun ve problemlerle baş edebilmesi olarak tarif edilmektedir (Weidner ve Gall, 2003: 18). Almanya’da yapılan test psikolojik FAF (Fragebogen zur Erfassung von Aggressivitaetsfaktoren) pre- post araştırmaları (agresyon faktörünü ölçmeye yönelik anket) yüzleştirme eğitimi alan öğrencilerin olumlu iletişim becerileri ve sosyal problem çözme becerileri kazandıklarını ortaya koymuştur (Schanzenbächer, 2003; Weidner, 2001;). Dolayısıyla bu çalışmanın amacı Almanya’da Weidner (2003) tarafından geliştirilen Yüzleştirme Eğitimi tanıtılmak, uygulama basamaklarını ayrıntılı bir şekilde açıklamak ve bu bağlamda bazı önerilerde bulunmaktır.

Okulda Yüzleştirme Eğitiminin Hedefleri

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile istendik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Kaya, 1991: 11). Bireyin eğitiminden sorumlu olan ve bu amaçla kurulmuş olan sosyal kurum ise okuldur. Okullar sadece okuma- yazma gibi temel öğretim sunan yerler değil, aynı zamanda çocukların toplumsallaşmalarına yardımcı olan ve onların sağlıklı, mutlu, üretken vatandaş olarak yetişmelerinde en güçlü etkiye sahip organize toplumsal kurumlardır. Dolayısıyla okul ortamı, çocuğun yaşamındaki en önemli toplumsal yapıdır.

◆ Sayime Erben Keçici

Yüzleştirme Eğitimi ile ulaşılmak istenen amaç; 11- 14 yaş arası öfke patlamaları, yaralama veya yaralamaya çalışma, kavga etme, başkalarını tehdit etme veya zarar verme gibi istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencileri, şiddet ve saldırganlık içeren davranışları hakkında bilinçlendirmek ve onlarla birlikte eylem alternatifleri geliştirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda Yüzleştirme Eğitiminin başlıca hedefleri şunlardır (Weidner ve Gall, 2003):

- Öğrencileri saldırgan ve yıkıcı davranışı ile eğitsel yüzleştirmek,
- Öğrencilerde empatiyi, yani kendini başkasının yerine koyabilme becerisini geliştirmek, şiddete maruz kalan kişinin (mağdur) neler yaşayabileceğini göstermek,
- Saldırgan ve yıkıcı davranışların sonuçları hakkında bilgilendirmek,
- Öğrencilere duygularını tanımayı, anlamlandırmayı ve bunları ifade edebilmeyi öğretmek,
- Sosyal becerileri geliştirmek.

Bu hedefler çerçevesinde uygulanacak Yüzleştirme Eğitimi, okullarda daha etkili eğitim- öğretim ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Okulda Yüzleştirme Eğitiminin Yapılandırılması

Yüzleştirme eğitiminin en önemli özelliği, okulda saldırgan ve yıkıcı davranışların, yani istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ve azaltılmasında multidisipliner bir yaklaşım sergilemesidir (Weidner, 2006). Bu bakımdan okul ortamında Yüzleştirme Eğitiminin sağlıklı yürütülmesini sağlayacak bazı komisyonların oluşturulması ve kimlerin hangi sınırlar içerisinde görev alacağını belirlenmesi gerekmektedir. Aşağıda Yüzleştirme Eğitiminin etkili yürütülmesini sağlayacak birimler ve görevleri verilmiştir (Toprak, 2001).

Okul Yüzleştirme Eğitimi Komisyonu.

Okullar öğrencilerin zamanlarının büyük bir kısmını geçirdiği ortamlar olmaları sebebiyle, saldırgan ve yıkıcı davranışların erken tanınmasında (diğer kurumlara nazaran, örneğin polis veya savcılık gibi) büyük rol oynamaktadır. Dolayısıyla okul disiplin sorunları yaşayan, saldırgan ve yıkıcı davranışlar gösteren öğrencilerin zamanında farkına vararak gerekli önlemleri alabilir. Bu nedenle Yüzleştirme Eğitiminin uygulanması için okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden temsilciler seçilerek okulda Yüzleştirme Eğitimi yürütme komisyonu oluşturulmalıdır. Temsilcilerden birinin psikolojik danışman olması gerekmektedir. Bu komisyonun görevi;

1- Saldırgan ve yıkıcı davranışlar sergileyen öğrencileri tespit etmek, 2- Eğitimi uygulama planı oluşturmak, 3- Eğitimi çalışanlara ve öğrencilere tanıtmak, 4- Vakaların tespitinden çözümüne kadar izlemek.

Emniyet Görevlileri Komisyonu.

Eğitimin düzenli yürütülmesini sağlamak amacı ile emniyet görevlilerinden oluşan bir komisyon kurulmalıdır. Komisyon üyeleri saldırganlığın hukuksal sonuçları hakkında uzmanlaşmış emniyet görevlilerinden seçilmelidir. Emniyet görevlilerinin eğitimde yer alması öğrencilere konunun ciddiye alındığını göstermekle kalmaz, aynı zamanda saldırgan ve yıkıcı davranışların hukuksal sonuçları hakkında ayrıntılı bilgi edinmelerini sağlar (Toprak, 2001).

Okulda Yüzleştirme Eğitiminin Uygulanması

Yüzleştirme Eğitiminin okullarda uygulanabilmesi için belirlenen aşamaların sırasıyla yerine getirilmesi gerekmektedir. Aşamalardan birinin atlanması istenilen sonucu göstermeyecektir. Yüzleştirme Eğitimi iki aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, Yoğun Hafta ve Uzun Süreli Egzersiz aşamalarıdır (Toprak, 2001).

1- Yoğun Hafta.

Yoğun hafta 5 günlük bir süreyi kapsamakta ve basamaklara göre farklılık göstermektedir. Bu basamaklar;

Tanıtım Basamağı:

Etkili bir açılış Yüzleştirme Eğitiminin ilk aşamasını oluşturur. Uygulama, eğitimcilerin kendilerini tanıtmasıyla, kuralların ve uygulanacak uygulamaların açıklanması ve bu kurallara uymanın gerekli olduğu konusunda öğrencilerle bir anlaşmaya varılması ile başlatılır. İlk günün zorluğu, uygulamacıların kendilerini ve programı tanıttıktan sonra, öğrenciyi sosyal ilişkiler içinde tanımaktır. Bir grubun üyeleri arasındaki etkileşim örüntüsünü veya üyelerin grup içindeki rollerini saptamak amacıyla "6 Sandalye" alıştırmaları yapılmalıdır (bkz. Colla vd., 2001: 158). Öğrencinin sınıf içindeki yeri ve diğer öğrenciler tarafından algılanış biçimi Yüzleştirme Eğitiminin başarıyla uygulanması için oldukça önemlidir.

Bir grupta her zaman lider, istenmeyenler, itilmişler ve ezikler vardır. "6 Sandalye" alıştırmaları bu rollerin belirlenmesinde yardımcı olacaktır (Jetter- Schröder ve diğer., 2005). 6 Sandalye uygulanması aşağıda açıklanmıştır.

6 Sandalye Alıştırması:

6 sandalye alıştırmaları sayesinde uygulamacılar farklı kişilik tiplerini tanıyabilmektedir. Hedef, roller arası denge oluşturmaktır, yani yüksek mevkide olan öğrencilerin kontrol edilmesi ve yüzleştirilmesi, düşük mevkideki öğrencilerin de desteklenmesi söz konusudur.

Odanın veya sınıfın ortasına 1'den 6'ya kadar numaralandırılmış 6 sandalye yerleştirilir, örneğin birinci sandalye lider sandalyesidir ve bu şekilde yüksek mevkiden düşük mevkî'ye göre sınıflandırılmalıdır. Öğrencilerin sınıf veya okul

◆ Sayime Erben Keçici

içindeki rollerine uygun sandalyeye oturmaları istenir. Öğrencinin rolüne uygun sandalyede oturup oturmadığını tespit etmek amacıyla, mülakat tekniği yardımıyla sorular sorulur. Grupta herkes öğrencinin haklı olarak uygun sandalyede oturduğunu kabul ederse, öğrencinin pozisyonu onaylanır, örneğin;

Soru: Neden birinci sandalyede oturuyorsun? Bu sandalyede oturman için ne yapıyorsun?

Cevap: ...benden korktukları için.

Soru (gruptaki diğer öğrencilere): Sizce Mehmet haklı olarak mı birinci sandalyede oturuyor?

Cevap: Evet, doğru sandalyede oturuyor, çünkü herkes ondan korkar.

Soru: Oturduğun sandalyeye uygun ne yapıyordun?

Cevap: Dedim ya, benden korkarlar.

Soru: Nasıl korkutuyorsun onları?

Cevap: Bilmem, korkuyorlar iste.

Soru: Neden korkuyorlar senden? Dayak attığın için mi?

Cevap: Evet, daha güçlüyüm, sözümü dinlerler.

Bu uygulama eğitimcilere öğrencilerin sınıf içindeki yerlerini ve arkadaşları tarafından nasıl algılandıklarını gösterir, ayrıca öğrenciyi de rolünün içeriği ile yüzleştirir.

Daha sonra diğer sandalyelerde oturan öğrencilere de oturmuş oldukları sandalyede neden oturdukları ve pozisyonlarının ne içerdiği sorulur. Sorular sorulurken gruptaki herkesten geribildirim alınmalıdır. Akabinde bir rol oyunu yapılır. Birinci, ikinci ve üçüncü sandalyede oturan öğrenci altıncı sandalyeye oturtulur ve sandalyenin özellikleri ile aşağıdaki şekilde yüzleştirilir.

Soru: Kendini altıncı sandalyede nasıl hissediyorsun? Sınıfta veya okulda altıncı sandalyede oturması gereken birini tanıyor musun?

Eğer öğrenci birini söylerse, hemen şu sorular sorulmalıdır.

Soru: Çocuğun ismi ne? Neye benziyor? Sence altıncı sandalyede oturacak ne yapıyor? O çocuk sence ne hissediyor? Sen kendini hayatında hiç altı gibi hissettin mi? Neleri iyi yapıyorsun? Ne zaman kendini altı gibi hissediyorsun? vb.

Beşinci ve altıncı sandalyede oturan öğrencilere de, birinci ve ikinci sandalyenin hangi özelliklerinin kendilerinde bulunduğu sorulur. Amaç, öğrencide kendini başkasının yerine koyabilme becerisini geliştirmek ve öğrencinin zayıf ve güçlü yönlerini keşif edebilmesini sağlamaktır.

Yüzleştirme Yöntemi Basamağı:

Moreno'un "yaratıcı öğrenme süreci" ne (bkz. Buer, 1999) dayanarak bu basamakta "yüzleştirme" uygulaması yer alır. Yüzleştirme okul komisyonundan iki öğretmen ve okul psikologu tarafından uygulanmalıdır. Bu uygulama aşağıdaki beş adımdan oluşur:

1. Adım: Strateji Belirlemek.

Öğretmenler ve psikolog grup üyeleri ile birlikte yüzleştirmede hangi soruların sorulacağını belirler ve bir strateji geliştirirler. Yüzleştirmede en önemli konu öğrencinin işlediği suç veya şiddet içerikli davranışı olmalıdır. Suca veya şiddete ilişkin olayın nasıl meydana geldiği irdelenmeli ve öğrencinin kendini haklı çıkarmaya çalışıp çalışmadığı anlaşılmaya çalışılmalıdır. Yüzleştirmede sorulacak sorular aşağıdaki gibi olabilir:

Olaya İlişkin Sorular:

- Olayı öğrenciye anlattırmak
- Yaşadığı en kötü olayı sormak (kavga durumu, zarar verdiği birey vs.)
- Mağdura daha fazla acı vermek istedin mi?
- Mağduru döverken kendini iyi hissettin mi?
- Olaydan sonra ilgili kişiyle görüştün mü? İletişiminiz oldu mu?
- Olayın sonuçları hakkında ne biliyorsun? Nasıl sonuçlandı?
- Davranışını nasıl açıklarsın?
- Başkalarında seni ne rahatsız eder?
- Seni öfkeleniren nedir? Nelere sinirlenirsin?
- Soğukkanlı olduğunu söyleyebilir misin?
- Güçlü olduğun üç yönünü söyler misin?
- Zayıf olduğun üç yönünü söyler misin?

Ek Sorular:

- Şiddete, öfkeye, asabiyete kendince gerekçesinin olup olmadığı,
- Suçluluk, merhamet hissedip etmediği,
- Rüya, kâbus görüp görmediği.
- Sence onur veya şeref ne demek? Nasıl açıklarsın?
- Sence sen onurlu, şerefli misin? Açıklar mısın?

◆ Sayime Erben Keçici

- Gerçek bir erkek sence nasıldır? Hangi özelliklere sahiptir?
- Sence sen gerçek bir erkek misin?

2. Adım: Uygulama.

Grupla birlikte oluşturulan dairenin ortasına yerleştirilen sandalyeye davranışıyla yüzleştirilecek öğrenci oturtulur. Amaç, dar mekânsal şartlar oluşturarak, öğrencinin hem psikolojik hem de fizyolojik yakınlığı hissetmesidir. Öğrenciye uyması gereken kurallar açıklanır. Bu kurallar;

- Sandalye üzerindeki kendini sadece sözlü olarak savunabilir.
- Olabildiğince açık ve dürüst olmalıdır.
- Kimseyi aşağılamak yoktur.
- Soruların hepsine cevap vermelidir.
- İsteddiği an oturumu kesebilir, ancak yoğun hafta boyunca en az bir kere buna dayanmalıdır.

Sandalyede oturan öğrenci işlediği suç ile yüzleştirilir ve kısmen tahrik edilir. Belirlenen sorular sorulduktan sonra grup üyelerine başka soruları olup olmadığı sorulmalıdır. Eğer soru yoksa değerlendirme aşamasına geçilebilir.

3. Adım: Değerlendirme.

Değerlendirme tüm grup üyeleri ile birlikte yapılır. Değerlendirmede aşağıdaki sıra dikkate alınmalıdır:

a- Yüzleştirilen öğrenci kendisini etkileyen ve soruları ile düşünmesini sağlayan grup üyesine bir artı, kendinde hiç bir etki bırakmayan grup üyesine de eksi puan vermesi istenir. Bu durum öncelikle yorumsuz bırakılır.

b- Grup üyelerine yüzleştirilen öğrenciyi etkileyip etkilemedikleri veya onu öfkelenirip öfkelenmedikleri sorulur ve bunu gerekçelendirmeleri istenir. Bu esnada yüzleştirilen öğrenci konuşanın sözünü kesemez, yorumda bulunamaz. Sözü kesilmeden herkes sırayla konuşma hakkına sahiptir.

c- Son olarak yüzleştirilen öğrenci ifade edilen tüm görüş ve açıklamalara yorumda bulunmalı ve sandalye üzerindeki neler hissettiğini anlatmalıdır.

Toprak' a (2005) göre grupla yapılan değerlendirme de her şey tam olarak açıklığa kavuşmadığından, yüzleştirme uygulamasına birebir görüşme de eklenmelidir. Çünkü çocuk veya ergenlerde yetişkinler gibi bireysel görüşmede daha açık davranabilmekte ve duygularını daha kolay ifade edebilmektedir. Öğrencilerde olumlu bir benlik algısını geliştirebilmek için sadece kötü özellikleri değil, iyi özellikleri de ifade edilmelidir (Toprak, 2005: 83).

4. Adım: Birebir Görüşme.

Birebir görüşmede okul psikoloğu öğrenci ile yalnız görüşür. Öğrencinin korkuları ve endişeleri üzerinde durulur.

5. Adım: Son Değerlendirme.

Bireysel görüşmeden sonra öğrenci tekrar sandalyeye oturur ve bu defa grup üyeleri onun sadece olumlu yönlerini ifade eder, “ben sende... iyi/ güzel/ pozitif buluyorum”. Bu son adımda ben- ilişkisini kurmak önemlidir.

Yüzleştirme eğitimi katılan bireylerde katarsis etkisi göstermektedir. Katarsis yeni bir bakış açısı kazanma, duyguları yeniden sınıflama, duyguların farkına varma ve bunları anlamlandırabilme olarak tanımlanmaktadır (Jetter- Schröder ve diğer., 2005: 20). Matzke ve Negrelli (2005)’ye göre yüzleştirme aşaması bireylerin unutamadıkları en etkili aşamadır. Almanya’da Kriminoloji Araştırma Enstitüsü (1997) nün şiddet suçundan yargılanmış ergenler ile yaptığı çalışmada, yüzleştirme eğitimine katılan gençlerin problemlerini daha olumlu davranışlarla çözmeye başladıklarını ve şiddet olaylarında azalmaların görüldüğü saptanmıştır. Yine Almanya’da Toprak’ın (2005) yapmış olduğu bir çalışmada eğitsel yüzleştirmeye katılan saldırgan davranışlar sergileyen Türk öğrencilerinin davranışlarında olumlu yönde bir değişimin olduğu görülmüştür.

Yüzleştirme eğitiminde şiddet eğilimi gösteren öğrencilerin suça bulaşmalarını önlemek amacıyla bilerek bir “ben- yakınlığı” ve gerginlik meydana getirilir. Olumsuz davranışı ile eğitsel yüzleştirilen öğrencinin düşünmesi ve hatalarını görmesi sağlanır (Guggenbühl, 1999).

Şiddet İçerikli Davranışların Hukuksal Sonuçları Hakkında Bilgilendirme Basamağı:

Bu basamak emniyet görevlileri tarafından gerçekleştirilir. Önce çocuk veya ergenlere farklı şiddet eylemleri tanıtılır ve çocukların dikkatlerini çeken davranışları not etmeleri istenir. Daha sonra çocuk veya ergenlerle birlikte şiddet eylemlerinin ortaya çıkış nedenleri üzerinde konuşulur ve bu konuda farklı sorular sorulur. Son olarak bu tür şiddet davranışlarının hukuksal sonuçları hakkında bilgi verilir.

Beden Bilinci ve Kurallara Göre Mücadele Etme Basamağı:

Genel olarak okullarda öğrenciler arası saldırganlık ve yıkıcı davranışları önleme çalışmalarında beden bilinci konusu hemen hemen hiç dile getirilmemektedir. Bu tek taraflı bir bakış açısını doğurmakta, yani kafalarda “kavgalar, tartışmalar, çatışmalar şiddet içerir” anlayışını yerleştirmekte ve okulda saldırganlık ve yıkıcı davranışları önleme çabaları geçerliliğini kaybedebilmektedir. Bu nedenle bu basamağın amacı öğrencilere beden bilincini kazandırmak ve ayırt etme imkânları sağlamaktır (Toprak, 2001).

◆ Sayime Erben Keçici

Uygulama okulda beden eğitimi öğretmeni ve bir dövüş sporu uzmanı tarafından yapılmalıdır. Uygulamada çocuklara karate, tekvando ve judo gibi dövüş sporları vasıtasıyla dövüşünde kuralları olduğu gösterilir. Dövüş sporu özellikle saldırganlık eğilimi gösteren çocuk ve ergenleri cezp etmekte ve bu nedenle onlarla teması kolaylaştırmaktadır. Bu spor türleri sayesinde çocuklar amacın daha iyi bir dövüşçü olmak olmadığını kavrar ve özel alıştırmalar ile hayatın prensiplerini, enerjilerini doğru kullanmayı öğrenir ve beden- ruh bilinci edinebilirler (Toprak, 2001).

Sonuç Basamağı:

Yoğun hafta, programa katılan öğrencilerin kendilerinde neleri değiştirmek istedikleri, yani hedeflerini yazma görevi ile son bulur. Yazılan hedefler rapor veya antlaşma şekline dönüştürülür ve öğrenci tüm hedeflerini diğer katılımcıların önünde okuduktan sonra, antlaşmaya elinden geldiğince uyacağına söz verir. Son olarak antlaşma tüm katılımcılar ve öğrenci tarafından imzalanır ve öğrenciye verilir. Kontrol için antlaşmanın bir fotokopisini okul yönetimi ve sınıf öğretmeni alır.

2- Uzun Süreli Egzersiz.

Yüzleştirme Eğitimin ikinci kademesi doğrudan “yoğun hafta” ile bağlantılıdır. On hafta boyunca haftada bir kez üç ders saati yapılır. Amaç, öğrencilerin yoğun haftada öğrendikleri davranışları güçlendirmek ve onları desteklemektir. Öğrenciler her gün okul içinde ve dışında yaşadıklarını yazmalı ve bir değerlendirmede bulunmalıdır. Sınıf öğretmeni öğrenciye bu konuda yardımcı olmalı ve öğrencilerin tam cümleler kurmalarına dikkat etmeli, “bugün iyidi, idare eder” gibi ifadeler kabul edilmemelidir. Bu şekilde öğrenciler davranışlarını daha iyi anlamlandırabilirler (Toprak, 2001).

Grup haftada bir kez toplanıp, öğrencinin davranışı değerlendirilmelidir. Öğrencinin hafta içinde yaşamış olabileceği problem veya çatışma rol oyunu ile ele alınır ve alternatif davranış veya reaksiyon imkânları sunulur. Eğer mümkünse öğrencinin sorun yaşadığı kişide (karşı tarafından ne hissettiğini anlayabilmesi için) rol oyununa dâhil edilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Saldırganlıkla ilgili davranışlar yaşamın ilk yıllarında oluştuğu için çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gençlere ulaşmak kritik bir öneme sahiptir ve o nedenle okul temelli önleme çalışmaları çok önemlidir. Okullar, saldırganlık karşıtı çabalarda toplumda anahtar rol oynamaya başlamışlardır. Okullarda saldırganlık ve yıkıcılık son yıllarda ülkemizde de çözülmeye çalışılan önemli sorunlardan biridir. Bu nedenle, bu çalışmada, okullarda öğrencilerin saldırgan ve yıkıcı davranışlarının önlenmesinde Weidner (2003) tarafından geliştirilen Yüzleştirme Eğitimi tanıtılmış ve uygulama aşamaları açıklanmıştır.

Okullarda Saldırganlık ve Yıkıcı Davranışları Önleme Önerisi: Yüzleştirme Eğitimi. ◆

Bireyin geleceğinin belirleyicisi olan okullarda, saldırganlık ve yıkıcılık içeren davranışların önüne geçebilmek için kullanılan geleneksel yöntemler, istenen barışçıl ve demokratik bir ortamın sağlanabilmesine yetmemektedir. Saldırganlık ve yıkıcılık içeren davranışların önlenmesinde alınacak tedbirler eğitim ve program temelli olmalıdır. Bu nedenle ilgili öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri ve eğitim-öğretim sürecinden dışlanmak yerine, buna iştirak edebilmeleri için Yüzleştirme Eğitime yer verilmelidir (Büchner ve Ziegler, 2004). Bu eğitim, özellikle ilkököl ve ortaokul öğrencileri için sınıf programları aracılığıyla gerçekleştirilmelidir. Yutuşluk, Hayat Bilgisi ve Psikoloji gibi derslerde konuya yer verilebilir ve böylece ders programlarının içeriği olarak da saldırgan ve yıkıcı davranışları önlemeye mesajlar verilebilir. Yüzleştirme sürecinin okulların programında yer almasıyla güvenli ve sağlıklı bir öğrenme ortamına doğru yaklaşılacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Buer, F. (1999). Lehrbuch der Supervision. Bonn: Votum Verlag.
- Büchner, R. & Ziegler, M. (2004). „Was tun mit den schwierig(st)en?“ Ein Interventions- und Trainingsprogramm für (mehrfach-) auffällige, aggressive Schüler in der Berliner Schule. Unveröffentlichtes Manuskript. Im Internet abrufbar unter: www.soziales-training.de.
- Colla, H., Scholz, Ch. & Weidner, J. (2001). Konfrontative Pädagogik. Mönchengladbach: Forum Verlag.
- Gall, R. (2013). Ziele und Methoden des Coolness-Trainings (CT) für Schulen. Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitätstraining und Coolnessstraining, S. 105-118.
- Gall, R., & Brand, M. (2007). Ansätze einer konfrontativen Pädagogik in der Schule und Jugendhilfe. Gollwitzer, Mario/Pfetsch, Jan/Schneider, Vera/Schulz, André/Stefke, Tabea/Ulrich, Christiane, Gewaltprävention bei Kindern und Jugendlichen, Göttingen/Bern/Wien, S. 213-227.
- Gordon, T. (1996). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Guggenbühl, A. (1999). Das Mythodrama. Eine empirische Untersuchung zu einem gruppentherapeutischen Verfahren bei Kindern aus Scheidungsfamilien. Zürich: Ed. IKM.
- Harris, L. & Associates (1993). Metropolitan life survey of the American teacher: Violence in America's public schools. New York: Louis Harris and Associates.
- Jetter-Schröder, M., Matzke, R. & Negrelli, B. (2005). Interventionsprogramm für verhaltensauffällige Schüler (InvaS). Ein Kooperationsprojekt von Stadtjugendamt, Staatlichem Schulamt und Polizeipräsidium Mannheim. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Neue Handlungsstrategien im Umgang mit Kindern und Jugendlichen als Täter und Opfer in einer Erziehenden Schule. Berlin. S. 16- 27.

◆ Sayime Erben Keçici

- Johnson, D. W. & Johnson, R. (2001). Teaching students to be peacemakers: results of twelve years of research. Paper Presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Seattle, WA, April 10- 14.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (2004). Implementing the "teaching students to be peacemakers program". *Theory into Practice*, 43, 68- 79.
- Kandakai, T. L. & King, K. A. (2002). Preservice teachers perceived confidence in teaching school violence prevention. *American Journal of Health Behaviour*, 26 (5), 342- 352.
- Karstedt, S. (2001). Prävention und Jugendkriminalität. In: *Fachzeitschrift der Aktion Jugendschutz*, 1 (37), Stuttgart.
- Kaya, Y. K. (1991). Eğitim Yönetimi. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Lantieri, L. & Patti, J. (1996). The road to peace in our schools. *Educational Leadership* 54, 28- 31.
- Miller, J. T., Gibson, C., Ventura, H. E. & Schreck, C. J. (2005). Reaffirming the significance of context: the Charlotte School Safety Program. *Journal of Criminal Justice*, 33, 477- 485.
- Öner- Koruklu, N. (1998). Arabuluculuk Eğitiminin Bir Grup İlköğretim Düzeyindeki Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Öner, U. (1996). Farklı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuk İstismarı Potansiyelinin İncelenmesi. Ankara: 72 Tasarım Dizgi Fotokopi Ofset Bilgisayar Yayıncılık.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G., & Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), S. 53-60.
- Rieker, P. (2010). „Akzeptierende “und „Konfrontative “Pädagogik: Differenzen- Gemeinsamkeiten-Entwicklungsbedarf. *Konfrontative Pädagogik*, 127-142.
- Smith, M. & Sidwell, J. (1990). Training And Implementation Guide for Student Mediation In Secondary Schools. New Mexico: Center for Dispute Resolution.
- Schanzenbacher, S. (2003). Anti- Aggressivitäts- und Coolness Training auf dem Prüfstand. Dissertation an der Katholischen Universität Eichstätt.
- Schäfer, S. A. (2011). Konfrontative Pädagogik und Anti-Aggressivitäts-Training: Licht in das Dunkel einer (schwarzen?) Pädagogik. *Erziehung krimineller Jugendlicher in kriminalpädagogischen Institutionen*, S. 95-111.
- Toprak, A. (2005). Jungen und Gewalt. Die Anwendung der Konfrontativen Pädagogik in der Beratungssituation mit türkischen Jugendlichen. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Uysal, A. & Temel, A. B. (2006). Şiddet Karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözüm, şiddete eğilim ve şiddet davranışlarına yansması. Birinci Şiddet ve Okul Sempozyumu Bildiri Özetleri, 1 Haziran 2006'da www.logm.meb.gov.tr/siddetveokul/AbstractsBooklet.pdf adresinden indirildi.

Okullarda Saldırganlık ve Yıkıcı Davranışları Önleme Önerisi: Yüzleşirme Eğitimi. ◆

- Walkenhorst, P. (2010). Anmerkungen zu einer „konfrontativen Pädagogik “. In: *Konfrontative Pädagogik*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 87-126.
- Weidner, J. (2001). AAT- Anti- Aggressivitäts- Training für Gewalttäter. Mönchengladbach: Forum Verlag.
- Weidner, J. (2003). Anti- Aggressivitäts- und Coolness Training. Konfrontative Pädagogik mit Jugendlichen Gewalttätern. In: *proJugend*, Nr. 2, München.
- Weidner, J. (2006). Konfrontative Pädagogik (KP). Ein Plädoyer für eine gerade Linie mit Herz- auch im schulischen Alltag. R. Kilb/J. Weidner/R. Gall (Hg.): *Konfrontative Pädagogik in der Schule. Anti-Aggressivitäts- und Coolnesstraining*. Weinheim und München. S. 29-44.
- Weidner, J. & Gall, R. (2003). Anti- Aggressivitäts- und Coolness Training- Zum theoretischen Rahmen konfrontativ orientierter Methodiken. In: Weidner/ Kilb/ Jehn (Hrsg): *Gewalt im Griff*. Weinheim: Beltz.
- Weidner, J., Kilb, R. & Jehn, O. (2003). *Gewalt im Griff. Weiterentwicklung des Anti- Aggressivitäts- und Coolness- Trainings*. Weinheim: Beltz.
- Weidner, J., & Kilb, R. (Eds.). (2010). *Konfrontative Pädagogik: Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung*. Springer-Verlag.

FOTOĞRAF DERLEME YOLUYLA KAVRAM HARİTALAMA YÖNTEMİ KULLANILARAK ÖĞRENCİLERİN ENERJİ ALGILARININ GÜNDELİK YAŞAM BAĞLAMINDA ARAŞTIRILMASI

Selda KILIÇ*
Nilüfer CERİT BERBER**

Öz: Enerji, fen bilimlerinde yer alan bir çok kavramla doğrudan yada dolaylı olarak ilişkili olan disiplinler arası bir kavramdır. Enerji konusunun öğretiminde disiplinler arası öğretime geçilmemiş olmasının sonucunda, gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde yapılan çalışmalar öğrencilerin enerji ile ilgili algılarının bilimsellikten uzak olduğunu göstermektedir. Bu araştırmanın amacı, 8. Sınıf öğrencilerinin enerji ile ilgili günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları durumları enerji ile ne derecede ilişkilendirdiklerini tespit etmektir. Bu amaçla 435 kişiden oluşan 8. Sınıf öğrencilerinden fotoğraflarla birlikte uygulanan bir kavram haritalama tekniği olan CoMPAT tekniğiyle veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin enerji ile canlılar ve kimyasal maddeler arasında ilişki kuramadıklarını göstermektedir. Enerjinin fiziksel boyutunu kimyasal ve biyolojik boyutundan daha iyi tanımaktadırlar. Bu durum enerji konusunun öğretiminde disiplinler arası entegrasyonun sağlanamadığının bir göstergesidir.

Anahtar sözcükler: Enerji algıları, CoMPAT, Disiplinlerarası öğretim.

* Doç. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, skılıc@konya.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-5347-9479, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 08.09.2017 – 22.11.2017.

** Doç. Dr.; Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, Konya, ncberber@konya.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-8458-7181.

RESEARCHING STUDENTS' PERCEPTION OF ENERGY IN TERMS OF DAILY LIFE THROUGH THE CONCEPT MAPPING METHOD BY COLLECTING PHOTOGRAPHS

Selda KILIÇ*
Nilüfer CERİT BERBER**

Abstract:

Energy is an interdisciplinary concept which is directly or indirectly related to many concepts in sciences. As a result of not employing an interdisciplinary teaching in teaching the energy topic, the researches done in both our country and other countries show that students' perceptions related to energy is far from being scientific. The purpose of this research is to determine to what extent grade-8 students associate the situations related to energy that they often encounter in daily life to energy. For this purpose, data were collected from 435 grade-8 students using the CoMPAT technique, which is a concept mapping technique that is carried out with photographs. The results of the research show that students cannot establish a connection between energy and living things and chemical substances. They know the physical dimension of energy better than chemical and biological dimensions of energy. This indicates that an integration among disciplines cannot be provided in teaching energy topic.

Key Words: Energy perceptions, CoMPAT, Interdisciplinary education

Giriş

Enerji, fen bilimlerinde yer alan bir çok kavramla doğrudan yada dolaylı olarak ilişkili olan disiplinler arası bir kavramdır (Gürdal vd., 1999; Hırça vd., 2008; Töman vd, 2012). Enerji kavramı, biyoloji dersinde doğadaki biyolojik enerji döngüsü içinde yer alırken, fizikte iş-enerji prensibi, kimyada ise kimyasal reaksiyonlar konusu içinde yer alır (Watts, 1983; Else, 1988; Akpınar ve Ergin, 2004; Köse vd., 2006). Ayrıca ener-

* Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Department of Mathematics and Science Education, Biology Education, KONYA.

** Assoc. Prof., Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Department of Mathematics and Science Education, Physics Education, KONYA.

ji, günlük hayatla iç içe olan konuların başında gelmektedir (Ertaş vd., 2011). Enerji verimliliğinin artırılması, çevre dostu olan enerjiyi kullanmak, yenilenebilir enerji kaynakları, enerji politikaları ihtiyacı, enerji üretim teknikleri gibi konular basın ve yayın organlarında da sıkça vurgulanan ve tüm dünya ülkeleri için önem arz eden konulardır (Taber, 1989; Boz, 2014). Ayrıca enerji günlük hayatta, ısınırken, aydınlanırken, yemek yerken, hareket ederken ve daha pek çok süreçte sürekli iç içe olduğumuz, hem ihtiyaç duyduğumuz hem de bünyemizde barındırdığımız olmazsa olmaz bir kavramdır. Enerji aynı zamanda elle tutulur, gözle görülür olmadığı için soyut, bütün fen disiplinlerinin konusu olduğu için de kompleks bir kavramdır. Bu nedenle enerjinin öğrenilebilmesi disiplinler arası ilişkilerin ve bütünlüğün iyi sağlanmasına bağlıdır. Öğrenciler kimyadaki kimyasal bağ enerjisi kavramını biyolojide canlıların enerji gereksinimlerini besinlerden elde ettiklerini anlamada kullanırken, fizikteki enerjinin korunumu ilkesini de bir insanın kilo alıp vermesini açıklamada kullanabilmelidirler (Akpınar ve Ergin, 2004). Oysa öğrenciler fizikteki enerji kavramının kimya ve biyolojideki enerji kavramından farklı olduğunu düşünmekte, enerji kavramını farklı şekillerde kullanmakta ve enerji kavramı için genel bir tanımlamaya ve düşünceye sahip olamamaktadırlar (Gürdal vd. 1999).

Disiplinlere dayalı öğretim, özellikle enerji gibi birçok disiplinin içine aldığı ortak kavramların öğretiminde, bilgilerin soyut ve günlük hayattan kopuk olmasına yol açmaktadır. Bu nedenle enerji kavramının öğretiminde disiplinler arası öğretim tercih edilmelidir. Böylece hem konu anlamlı bir bütün içinde öğrenilecek, hem de aynı konunun farklı disiplinler açısından incelenmesi olanağı oluşacaktır (Yalçın ve Yıldırım, 1998; Aydın ve Balım, 2005). Fakat interdisipliner bağlamda enerjinin nasıl öğretileceği sorusu cevaplanmadan önce, geleneksel disiplin bağlamında öğrencilerin enerjinin rolünü nasıl anladıklarının bilinmesi gerekmektedir (Lancor, 2014).

Enerji konusunun öğretiminde disiplinler arası öğretime geçilmemiş olmasının sonucunda, gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde yapılan çalışmalar öğrencilerin enerji ile ilgili algılarının bilimsellikten uzak olduğunu göstermektedir. Hırça vd. (2008), öğrencilerin %65'inin günlük yaşam deneyimleri ile enerji türleri arasında ilişki kuramadığını, %74'ünün enerji türleri ile enerjinin dönüşümü arasındaki ilişkiyi anlamadığını ve %65'inin bir sistemin içerdiği enerjiyi yorumlayamadığını tespit etmişlerdir. Pek çok araştırmacı öğrencilerin enerji ile güç, kuvvet, aktivite gibi başka kavramlarla karıştırdıklarını tespit etmişlerdir (Duit, 1984; Ogborn, 1990; Kruger vd. 1992; Solomon, 1992; Barak, 1997; Harrison vd. 1999). Ayrıca öğrenciler enerjinin tükendiğini düşünmektedir (Linjse, 1990; Kruger vd. 1992; Kesidou ve Duit, 1993; Trumper ve Gorsky, 1993; Barak vd. 1997; Mann, 2003; Liu ve McKeogh, 2005). Öğrenciler enerjiyi derste "bir fen kavramı" olarak, günlük hayatta ise "içsel manevi güç" anlamında olmak üzere iki farklı anlamda kullanmaktadır (Chabalengula vd. 2011). Canlıların cansızlardan farklı bir enerji türüne sahip olduğuna (Kruger vd. 1992; Solomon, 1992; Barak vd. 1997), bitkilerin su ve topraktan, hayvanların ise dinlenerek enerji sağladığı-

na (Boyes ve Stanisstreet, 1991; Mann, 2003) , enerjinin sadece canlılarda bulunduğuna ve hareketsiz cisimlerin enerjisiz olduğuna (Bliss ve Ogborn, 1985; Kruger vd. 1992) inanmaktadırlar.

Enerji ile ilgili öğrenci algılarını tespit etmek amacıyla yapılan tarama çalışmalarında çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlar genellikle, açık uçlu sorular (Duit, 1984; Linjse, 1990; Solomon, 1992; Liu vd., 2002; Yürümezoğlu vd., 2009; Sağlam Arslan, 2010; Töman ve Odabaşı Çimer, 2011; Benzer vd, 2014), mülakatlar (Ünal Çoban vd., 2007; Töman ve Odabaşı Çimer, 2012), çoktan seçmeli testler (Hırça ve Akdeniz, 2008; Bodzin, 2011; Töman vd. 2012), likert tipi ölçekler (Özdemir ve Çobanoğlu, 2008; Okur ve Yalçın Özdelek, 2013; İpekoğlu vd. 2014; Taale ve Anderson, 2014) ve aşamalı teşhis testleri (Haslam ve Treagust, 1987; Trumper, 1997; Mann, 2003) olmuştur. Bu ölçme araçlarının birbirlerine göre üstün ya da zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu çalışmada günlük hayattan resimler kullanılması öğrencilerin kavramları hatırlamalarına yardımcı olabileceği düşünülmüştür. 8. Sınıf öğrencilerinin enerji ile ilgili günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları durumları enerji ile ne derecede ilişkilendirdiklerini tespit etmek amacıyla yapılan bu çalışmada ise veri toplamak için, fotoğraflarla birlikte uygulanan bir kavram haritalama tekniği kullanılmıştır. Kısaca CoMPAT (Concept mapping tool with a photograph association technique) denilen bu teknik yoluyla öğrencilerin günlük hayattan tanıdığı bir olgunun ya da bir sistemin temel bir fen kavramıyla olan ilişkisini nasıl algıladığı ortaya çıkarılabilir.

Araştırmanın Amacı

8. Sınıf öğrencilerinin enerji ile ilgili günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları durumları enerji ile ne derecede ilişkilendirdiklerini tespit etmektir.

Araştırma Soruları

- 1) 8. Sınıf öğrencilerin enerji ile ilişkilendirdikleri sistemler ya da olgular nelerdir?
- 2) 8. Sınıf öğrencileri enerji ile ilişkilendirdikleri sistem ya da olguları enerji ile olan ilişkisini ne derecede doğru açıklamaktadırlar?
- 3) 8. Sınıf öğrencileri sistemler ya da olguları enerjinin hangi boyutuyla (Fiziksel, kimyasal, biyolojik) ilişkilendirmektedirler?

Yöntem

8. sınıf öğrencilerinin enerjiyi ilişkilendirdikleri durumları araştırmayı amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan "Genel tarama yöntemi" kullanılmıştır. Genel tarama yöntemleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Köse, 2015, s.112).

Çalışma Grubu

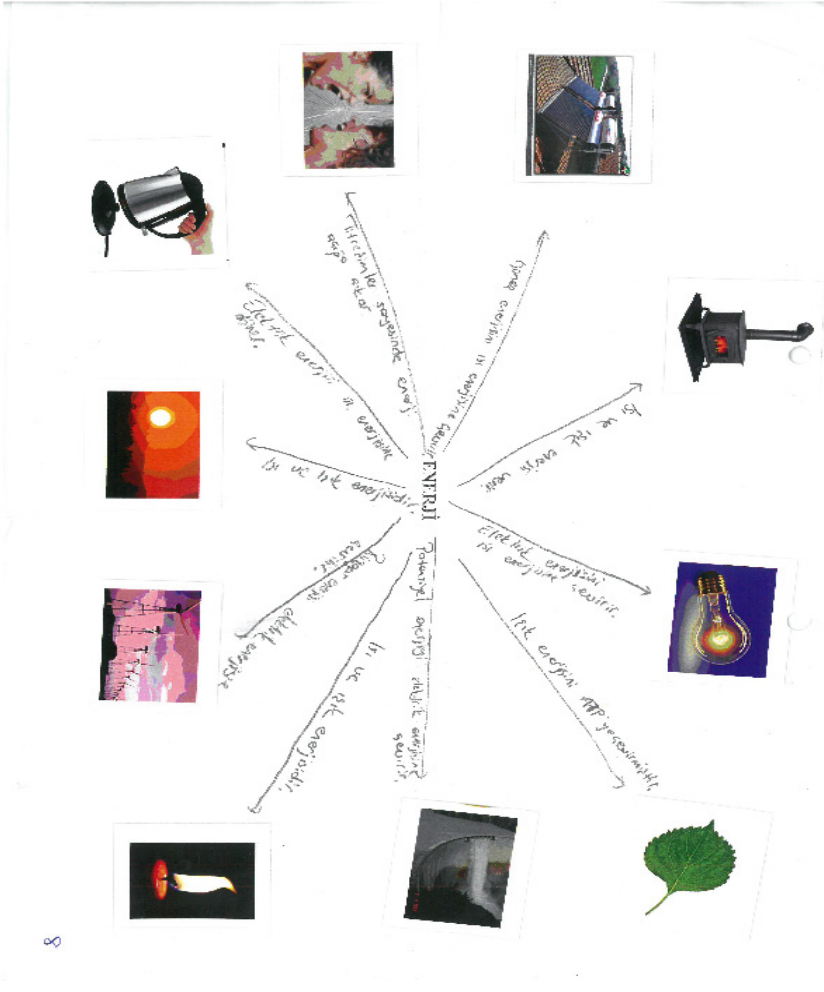
Bu araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde bulunan 5 adet özel etüt merkezine gelen 8. Sınıf öğrenciler oluşturmuştur. Konya ilinin değişik bölgelerinden gelen 435 öğrenciden gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya dahil olmaları istenmiştir. Öğrencilere bir ders saati süre verilerek çalışmayı tamamlamaları istenmiştir.

Veri Toplama aracı

Kavram haritası bilginin zihinde somut ve görsel olarak düzenlenmesini sağlayan ve kavramların birbirleriyle ilişkilerini gösteren iki boyutlu şemadır (Kaya Uyanık ve Güler, 2016). Ayrıca teori ve pratiği birleştirerek, öğrencilerin düşünme ve analiz etme gibi yeteneklerini geliştirirken, kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olması yönüyle fen bilimleri eğitiminde sıklıkla kullanılan bir öğretim tekniğidir (Novak, Gowin ve Johansen, 1983; Altıntaş ve Altıntaş, 2008). Kavram haritaları ölçme ve değerlendirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Oluşturma kavram haritası, doldurma kavram haritası, üret-doldur kavram haritası, seç- doldur kavram haritası gibi amaca uygun olarak yapısal farklılıklara sahip olan kavram haritası türleri vardır (Kaya Uyanık ve Güler, 2016). Bu çalışmada Byrne ve Grace (2010) tarafından geliştirilen COMPAT (Concept mapping tool with a photograph association technique) tekniği kullanılarak veriler toplanmıştır. Burada amaç, öğrencinin günlük hayattan tanıdığı bir olgunun ya da kullandığı bir sistemin temel bir kavramla olan ilişkisini ortaya koyabilmesidir. Bu bağlamda fotoğraflar, öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmaya yardım eden, görsel desteklerdir (Gardner, 1999). Fotoğrafların bireylerin kavramlar arasındaki ilişkileri anlamasını sağlayan ve ilişkilerin görsel bir betimlemesi olan kavram haritalarıyla uyumlu olduğu düşünüldüğü için veri toplama aracı olarak bu teknik seçilmiştir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Öncelikle öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları, enerjinin farklı boyutlarını içeren olgu, sistem ya da teknolojik araçların listesi yapılmıştır. Seçilen 18 olgu, sistem ya da aracın fotoğrafları yapıştırılabilir çıkartmalar şeklinde hazırlanmıştır. Seçilen fotoğraflar öğrencilerin günlük hayatta kitaplarda, çevrelerinde ya da medya aracılığı ile görebilecekleri kavramlardır. Hazırlanan 18 adet fotoğrafla birlikte, ortasında büyük harflerle “enerji” yazan birer A4 kâğıdı çalışma grubuna dağıtılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere, enerji ile ilgili olduğunu düşündükleri fotoğrafları seçmeleri ve boş kâğıda yapıştırmaları, ardından yapıştırdıkları fotoğrafla “enerji” yazısı arasına bir ok çizerek aralarındaki ilişkiyi yazmaları istenmiştir. Aşağıda bir öğrenciye ait enerji kavram haritası verilmiştir (Şekil1).



Şekil 1. Bir öğrencinin seçtiği resimlerle oluşturduğu kavram haritası

Verilerin Analizi

Nicel araştırma yaklaşımının tercih edildiği bu çalışmada verileri sayısallaştırmak gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin fotoğrafları seçme ve seçme, seçtiyse fotoğrafın enerji ile olan ilişkisini doğru, yanlış ya da eksik açıklama durumlarını ortaya koyabilmek amacıyla bir puan çizelgesi kullanılmıştır. Bu puanlama sistemi Yin vd. (2005) tarafından geliştirilmiş ve Byrne ve Grace (2010) tarafından kullanılmıştır. .

◆ Selda Kılıç / Nilüfer Cerit Berber

Fotoğrafı seçmeme ile bilimsel olarak en doğru açıklamayı yapma arasında değişen durumlar beş gruba ayrılmış ve 0 ile 4 arasında değişen şekilde puanlanmıştır. Bu puanlama yapılırken alan eğitimi uzmanı olan 4 araştırmacı (2 kişi fizik eğitimi, 2 kişi ise biyoloji eğitimi alanında uzman) görüşüne başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda tüm öğrencilerin resimler için yaptıkları açıklamalar göz önüne alınarak her bir açıklamanın doğruluk düzeyi belirlenmiş ve puanlanmıştır.

Çizelge 1. Kavram Haritası ile birleştirilmiş resimlerin puanlama sistemi

Durum	Puan
Fotoğraf seçilmedi	0
Fotoğraf seçildi fakat açıklama yapılmadı ya da bilimsel olmayan bir açıklama yapıldı	1
Ayırt edici bir açıklama yapıldı	2
Doğru bir açıklama yapıldı	3
Daha ileri seviyede doğru bir açıklama yapıldı	4

Her fotoğrafa ait puanlama örnekleri Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Puanlama örnekleri

Fotoğraf	Puanlama örnekleri
Ses	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Ses enerjisi kuvvet enerjisine dönüşür. 2) Ses enerjisi. 3) Ses tellerimizin titreşmesi sonucu enerji açığa çıkar. 4) Ses dalgalarını maddesel ortamda taşıdığı enerji yüksekse camları kırabilir
Güneş	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1)Işık verir. 2)Isı ve ışık verir. 3)Isı ve ışık enerjisi verir. 4) Bütün canlıların ve dünyanın enerji kaynağıdır.
Soba	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Yapay ısı kaynağıdır. 2) Isı ve ışık enerjisi. 3) Kömürün enerjisi ısı enerjisine dönüşür. 4) Kimyasal enerjiden ısı enerjisi elde edilir.

Rüzgâr türbini	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Rüzgâr bir enerjidir. 2) Hareket enerjisi. 3) Hareket enerjisini elektrik enerjisine dönüştürür. 4) Rüzgâr türbinleri rüzgârın sağladığı hareket enerjisini elektrik enerjisine dönüştürür
Ampül	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Işık enerjisi ısı enerjisine dönüşür. 2) Isı, ışık ve ısı enerjisi. 3) Elektrik enerjisi ışık enerjisine dönüşür. 4) Elektrik enerjisi ısı ve ışık enerjisine dönüşür.
Güneş paneli	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Isıyı enerjiye çevirir. 2) Güneş enerjisi. 3) Güneş enerjisi ile sıcak su elde edilir. 4) Güneş enerjisini ısı enerjisine dönüştürür.
Havai fişek	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Patlama enerjisi vardır. 2) Isı ve ışık enerjisi. 3) Isı enerjisi hareket ve ışık enerjisine dönüşür. 4) Kimyasal enerji ısı, hareket, ışık ve ses gibi çeşitli enerji şekillerine dönüşür.
Mum	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Ateş enerjisi. 2) Isı ve ışık enerjisi. 3) Hayvan yağını ışık enerjisine çevirir. 4) Kimyasal enerji ısı ve ışık enerjisine dönüşür.
Yaprak	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1)Yapraktaki enerji 2)Canlılar için doğal enerji 3)Fotosentez ile enerji üretilir 4)Güneş enerjisini kimyasal enerjiye dönüştürür.
Pil	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Elektrik enerjisini hareket ve sese çevirir. 2) Elektrik enerjisi. 3) Depolanmış enerjiden elektrik enerjisi üretir. 4) Kimyasal enerjiden elektrik enerjisi elde edilir

Baraj	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Suyu elektrik enerjisine dönüştürür. 2) Potansiyel enerji. 3) Potansiyel enerjinin kinetik enerjiye dönüşümü. 4) Potansiyel enerjiden elektrik enerjisi elde edilir.
Sıvıyağ	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1)Yağ şişelenmesi 2)Enerjiye dönüşür 3)Yakıt enerjisi olarak kullanılır 4)Besin enerjisi vücutta hareket enerjisine dönüşür.
Kaydırak	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Oyun oynarken enerji harcarız. 2) Potansiyel enerji. 3) Potansiyel enerji çocuk kayarken kinetik enerjiye dönüşür. 4) Çekim potansiyel enerjisi kinetik enerjiye dönüşür ve sürtünme nedeniyle ısı enerjisi oluşur.
Su ısıtıcısı	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Sıcak su gücü. 2) Isı enerjisi. 3) Elektrik enerjisi ile su kaynar. 4) Elektrik enerjisi ısı enerjisine dönüşür.
Buhar kulesi	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Jeotermal enerjidir. 2) Nükleer enerji. 3) Atom çekirdeğinden enerji üretilir. 4) Nükleer enerjiden elektrik enerjisi elde edilir.
Mitokondri	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1)Hücredir. 2)Hücrede bulunur. 3)Hücre için gerekli enerjiyi üretir. 4)Besin ve oksijen varlığında enerji oluşumunu sağlar.
Telefon	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1) Radyasyon enerjisi içerir. 2) Ses enerjisi. 3) Elektrik enerjisi ses enerjisine dönüşür. 4) Konuşurken ses enerjisi elektriğe dönüştürülerek iletilir. Dinlerken gelen elektrik enerjisi ses enerjisine dönüşür.

Kas	0)Fotoğraf kullanılmadı/İfadesiz fotoğraf kullanıldı 1)Kas 2)Hareket enerjisi 3)Hareket için enerji kullanılır. 4)Kimyasal enerjiyi hareket enerjisine dönüştürür.
-----	--

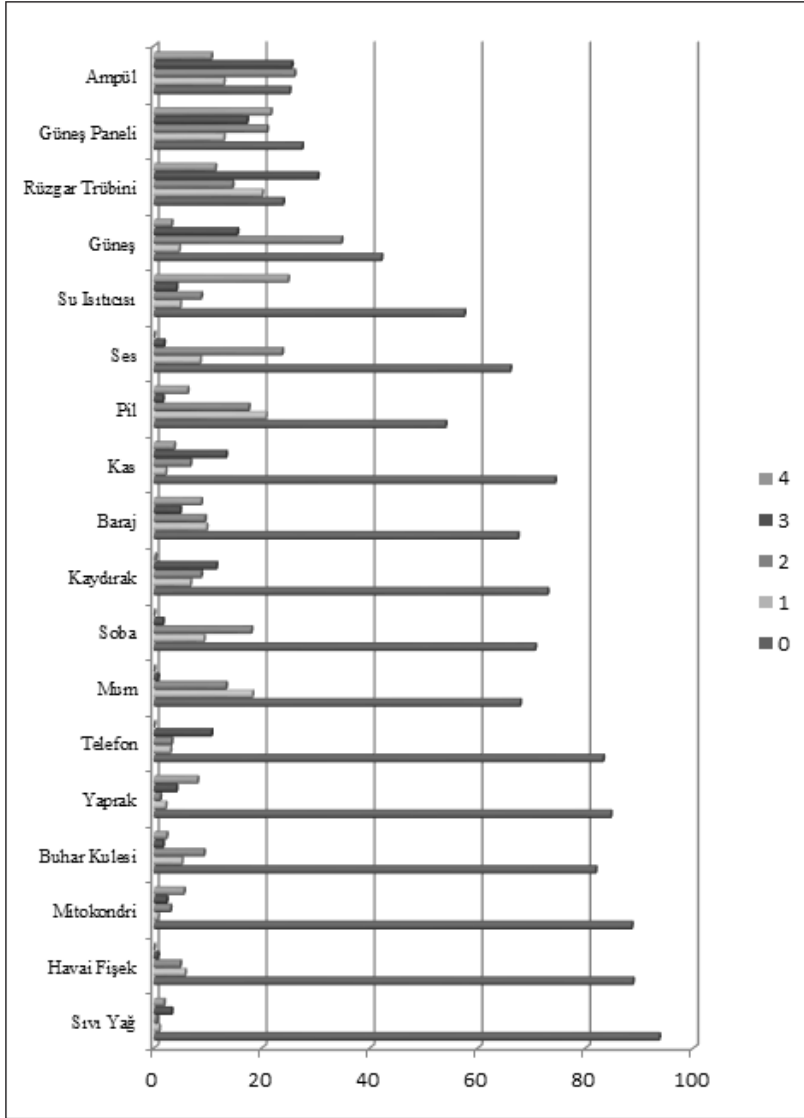
Bulgular

Öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karşılaştıkları bazı olayların ve sistemlerin enerji ile olan ilişkisi ile ilgili algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada öğrencilerin her bir resmi seçme ve açıklama durumuna ait frekans ve yüzde oranlarını gösteren Çizelge 3 ve Şekil 2' de görülmektedir.

Çizelge 3 incelendiğinde öğrencilerin en fazla tercih ettikleri 3 resim %76,1 oranla "rüzgar türbini", % 74,9 oranla "ampül" ve % 72,6 oranla "güneş paneli olmuştur. En az tercih edilen üç resim ise % 6,4 oranla "sıvı yağ", % 11,3 oranla "havai fişek" ve % 11,5 oranla "mitokondri olmuştur.

Çizelge 3. Öğrencilerin fotoğraf seçme ve açıklama durumlarına ait frekans ve yüzde değerleri (n=435)

Fotoğraf	Puan 4		Puan 3		Puan 2		Puan 1		puan 0	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ses	0	0	8	1,8	103	23,6	37	8,5	287	65,8
Güneş	14	3,2	67	15,4	151	34,6	20	4,6	183	42
Soba	0	0	7	1,6	81	18,6	40	9,2	307	70,6
Rüzgar türbini	49	11,2	132	30,3	63	14,4	87	20	104	23,9
Ampül	46	10,6	111	25,5	113	26	56	12,9	119	27,4
Güneş paneli	94	21,6	75	17,2	91	20,9	56	12,9	119	27,4
Havai fişek	0	0	3	0,7	21	4,8	25	5,7	386	88,7
Mum	0	0	3	0,7	58	13,3	79	18,2	295	67,8
Yaprak	35	8	18	4,1	5	1,1	9	2,1	368	84,6
Pil	27	6,2	7	1,6	76	17,4	90	20,7	235	54
Baraj	38	8,7	21	4,8	41	9,4	42	9,7	293	67,4
Sıvı yağ	8	1,8	14	3,2	2	0,5	4	0,9	407	93,6
Kaydırak	1	0,2	50	11,5	38	8,7	29	6,7	317	72,9
Su ısıtıcısı	108	24,8	18	4,1	38	8,7	21	4,8	250	57,3
Buhar kulesi	10	2,3	7	1,6	40	9,2	22	5,1	356	81,8
Mitokondri	24	5,5	10	2,3	13	3	3	0,7	385	88,5
Telefon	0	0	46	10,6	14	3,2	13	3	362	83
Kas	16	3,7	58	13,3	29	6,7	9	2,1	323	74,3



Şekil 2. Öğrencilerin fotoğraf seçme ve açıklama durumları

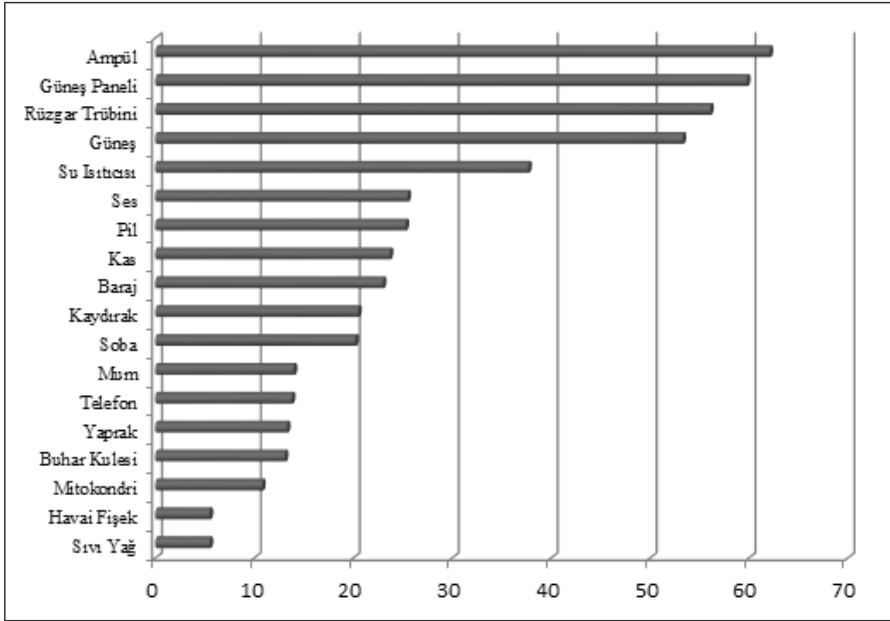
Seçilen resimlere yapılan açıklamalar incelendiğinde, resme açıklama yapamama yada yanlış açıklama yapma oranları bakımından % 20,7 ile “pil”, % 20 ile “rüzgar türbini” ve % 18,2 ile “mum” ilk üç sırayı almıştır. Pil ve mumun yine kimyasal enerji ile ilişkili olması dikkat çekicidir. Ayrıca rüzgâr türbini, çoğu öğrenci tarafından seçil-

mesine rağmen, enerji ile olan ilişkisi pek çok öğrenci tarafından ifade edilememiştir. Diğer taraftan havai fişğin çok az tercih edilmesinin yanı sıra, tercih eden öğrencilerin % 50,4' ü tarafından açıklaması yapılamamıştır. Benzer bir durum mumda da görülmektedir. Mumu tercih eden öğrencilerin % 56,5' i mumun enerji ile olan ilişkisine dair açıklama yapamamışlardır. Bu oran pil için % 45, soba için % 31,3' tür. Bu sistemlerin hepsinin kimyasal enerji ile ilişkili olması dikkat çekicidir.

Öğrencilerin seçtikleri resimlere yaptıkları açıklamalardan 2 ile kodlananlar incelendiğinde ilk sırada % 34,7 oranla "güneş", ardından % 26 ile "ampül" ve % 23,7 ile "ses" yer almaktadır. Öğrencilerin bu resimleri seçme oranı yüksek olsa da açıklamayı en asgari düzeyde yapmışlardır. Genellikle bu sistemleri sadece enerjinin türünü (ışık enerjisi, güneş enerjisi, ses enerjisi) belirterek açıklayabilmişlerdir.

Öğrencilerin seçtikleri resimlere en üst seviyede açıklama yapma (4) oranları incelendiğinde, "su ısıtıcısı" % 24,8 ile ilk sırada gelmektedir. Ardından %21,6 ile "güneş paneli" yer almaktadır. Öğrencilerin % 20 den fazlası bu iki sistemdeki enerji dönüşümünü tam olarak açıklayabilmıştır (Çizelge 3, şekil 2).

Resimlere doğru açıklama getirme oranları (puan 2,3,4) Şekil 3 de görülmektedir. Doğru açıklama olarak ifade edilen puanlama tablosuna (Çizelge 1) göre; 2; Ayırt edici bir açıklama yapıldı, 3; Doğru bir açıklama yapıldı, 4; Daha ileri seviyede doğru bir açıklama yapıldı kategorileridir.

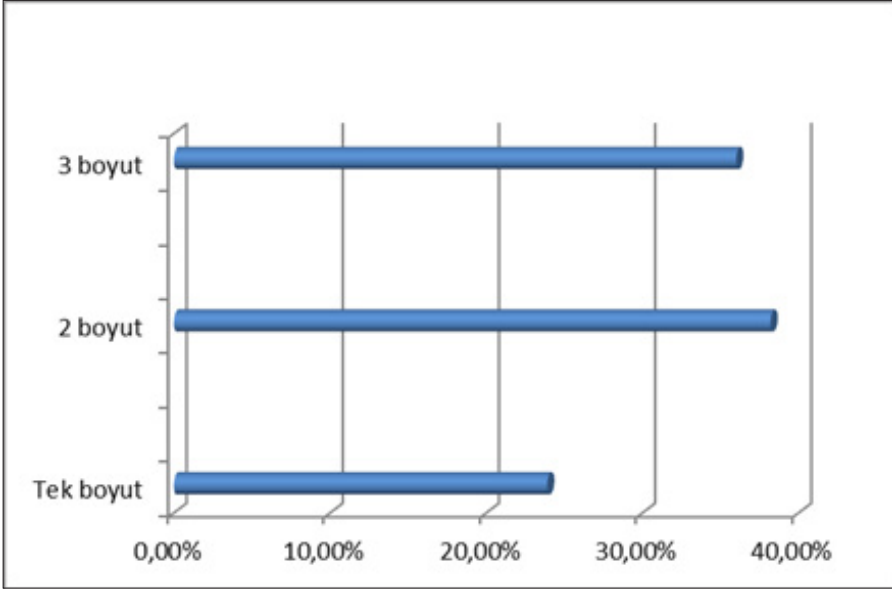


Şekil 3. Öğrencilerin seçtikleri fotoğraflara doğru açıklama getirme durumları

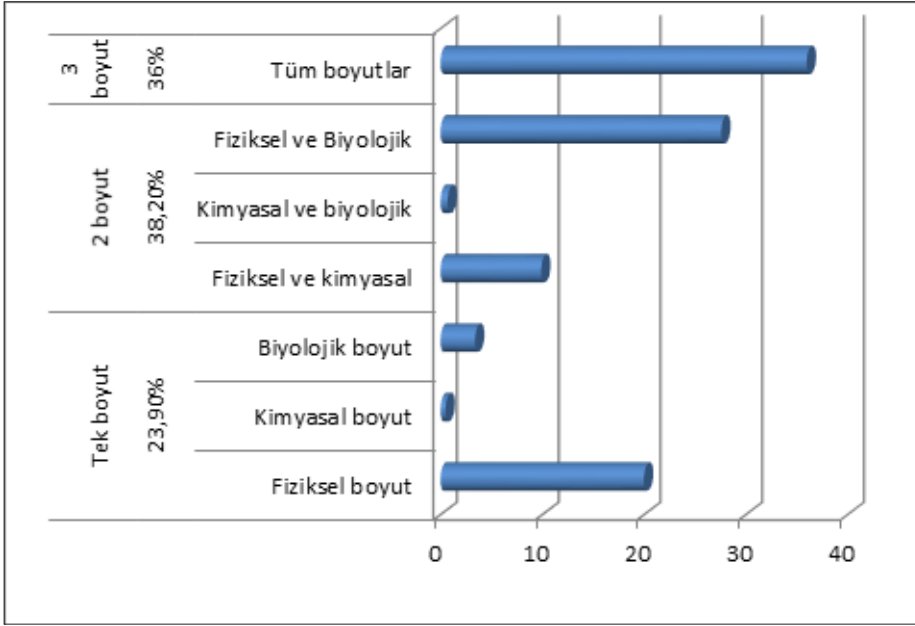
◆ Selda Kılıç / Nilüfer Cerit Berber

Şekil 3 incelendiğinde, doğru açıklama getirme oranı en yüksek olan resmin % 62,1 ile “ampul” olduğu görülmektedir. Ampülü %59,8 ile “güneş paneli”, %56,1 ile “rüzgâr türbini” ve %53,3 ile “güneş” takip etmiştir. % 5,5 ile “sıvı yağ” ve “havai fişek” en az doğru açıklama getirilen sistemlerdir.

Fen bilimleri öğretim programı (MEB, 2013) incelendiğinde “Canlılar ve Hayat” kısmında biyoloji konularına, “Madde ve Değişim” kısmında kimya konularına ve “Fiziksel olaylar” kısmında fizik konularına değinilmiştir. Resimlerdeki sistemlerde ise enerjinin boyutu fiziksel, kimyasal ve biyolojik olarak sınıflandırılabilir. Bazı sistemlerde birkaç boyut birlikte yer aldığı için sistemler öğretim programı dikkate alınarak şu şekilde boyutlandırılabilir; ampul, güneş paneli, rüzgar türbini, su ısıtıcısı, ses, baraj, kaydırak ve telefon fiziksel enerji; pil, soba, mum ve buhar kulesi kimyasal enerji; kas, yaprak, mitokondri, sıvı yağ ve güneş biyolojik enerji içeren sistemlerdir. Bu gruplamaya göre öğrencilerin enerjinin farklı boyutlarına ait resimleri tercih etme ve doğru açıklama getirme oranları Şekil 4 ve Şekil 5 de gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin enerjinin farklı boyutlarına göre fotoğraf seçme durumları



Şekil 5. Öğrencilerin enerjinin farklı boyutlarına göre fotoğraf seçme durumları

Öğrencilerin % 38,2 si iki boyuttan resimler seçerken, % 36 sı üç boyuttan ve % 23,9 u tek boyuttan resimler seçerek doğru açıklama yapmıştır. İki boyut seçenler en fazla fiziksel ve biyolojik boyutta, tek boyuttan seçenler çoğunlukla fiziksel boyuttan resimler seçmiştir. Öğrencilerin % 93,5 'u enerjinin fiziksel boyutu ile ilgili bir seçim yapmıştır. Buna göre enerji deyince ilk akla gelen fizikteki enerji kavramı olmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğrencilerin (n=435) günlük yaşamda karşılaştıkları enerji ile ilgili kavramların fotoğraflarını seçmeleri ve enerji kavramı ile ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin seçtikleri resimler ve resimler ile enerji kavramı arasındaki ilişkilendirme ifadeleri analiz edilmiştir. Çizelge 3 ve Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin en fazla tercih ettiği üç resim, %76,1 oranla "rüzgar türbini", % 74,9 oranla "ampül" ve % 72,6 oranla "güneş paneli olmuştur. Benzer şekilde Yürümezoğlu vd. (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin büyük kısmının enerjiyi elektrikle ilişkilendirdiklerini tespit etmişlerdir. Chabalengula ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerin enerjinin ne olduğu ile ilgili tanım yapmaları istendiğinde enerji terimini açıklamaktan ziyade sadece tanımını yapmayı tercih etmişlerdir. Aynı zamanda biyolojik bağlamda enerji konusunda açıklama istendiğinde %52 sinin fiziksel bağlamda cevap verdiğini buna göre çoğu öğrencinin enerjiyi biyolojik bağlamdan ziyade fiziksel ve mühendis-

lik bağlamında düşündüklerini belirtmişlerdir. Burada interdisipliner bağlamda günlük hayattan seçilerek sunulan resimler fizik, kimya ve biyoloji ile ilgilidir. Öğrenciler aynı zamanda bu kavramlarla ders ortamlarında da karşılaşmaktadır. Fakat öğrenciler bu kavramlarla ilgili olarak detaylı doğru ifade (puan 3) ve ileri düzeyde ifadeyi (puan 4) çok düşük düzeyde vermişlerdir.

Öğrencilerin “havai fişek”, “telefon”, “mum” , “soba” ve “ses” ile ilgili resimlerle tam bir açıklama getiremedikleri görülmektedir. Öğrencilerde bu sistemlerdeki/kavramlardaki enerji dönüşümü hakkında bilgileri eksik olduğu söylenebilir. Yine bu resimlerde yanma olayındaki enerji dönüşümünü içeren kimyasal enerji ve ses enerjisinin olması dikkat çekicidir. Benzer çalışmalarda enerji algılamaları üzerine yapılmış olup ve öğrencilerin kavram yanlışlarının çoğunlukla “pil ve ses” üzerine olduğu tespit edilmiştir (Yürümezoğlu vd. 2009; Töman ve Odabaşı Çimer, 2011; Töman ve Odabaşı Çimer, 2012; Ünal Çoban vd. 2007). Pilin ve sesin enerjiye sahip olduklarını düşünmekte fakat enerjinin türü ile ilgili yanlışlığa düşmektedirler. Pınarbaşı vd. (2009) üniversite öğrencileri üzerinde mumun yanma süreci ile ilgili yaptıkları çalışmada yükseköğrenim düzeyindeki öğrencilerin çok sayıda kavram yanlışlığına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Özellikle öğrencilerin % 72 si mumun yanmadığını sadece eridiğini ifade etmişler ve mumun kimyasal bir değişime uğradığının farkında olmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Çizelge 3 ve Şekil 2’ e bakıldığında, öğrencilerin kimya, fizik ve biyoloji kavramlarından en çok fizik kavramlarını seçtikleri görülmüştür. Bunlar arasında özellikle %76.1 oranla rüzgâr türbini, %74.9 oranla ampul ve %72.6 oranla güneş panelinin seçilme oranı yüksektir. Mitokondri (%11.5), yaprak (15.3), sıvıyağ (%6.4) gibi biyoloji bağlamında verilen resimlerle ilgili seçimler daha az yapılarak ileri düzeyde açıklamaların düşük seviyede olduğu görülmüştür. Sekizinci sınıf öğrencilerin enerji ile ilgili hangi boyutta (fiziksel, kimyasal ve biyolojik boyut) resim seçtiklerine bakıldığında (Şekil 4 ve 5) öğrencilerin kimya, fizik ve biyoloji kavramlarından en çok fizik kavramlarını seçtikleri görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin seçtikleri resimlerin hangi boyut yani hangi bağlamla ilgili olduğuna bakıldığında öğrencilerin en fazla 2 boyuttan resim seçtikleri görülmüştür. (%38.20). Bu iki boyut, en fazla olarak fiziksel ve biyolojik boyut olarak belirlenmiştir. En düşük olarak sadece tek boyut resim seçimi görülmektedir (%23.90). Tek boyut seçiminde ise en az kimyasal boyuttan resim seçilmiştir. Buradan öğrencilerin günlük hayatta fiziksel bağlamda enerji kavramını daha fazla kavradıklarını ve biyolojik boyutta da düşük oranda da olsa enerji kavramını öğrenin kas ve enerji ilişkilendirmesini yapabildikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak enerji kavramının karşımıza daha çok formül şeklinde bir fizik kavramı olarak çıkması söylenebilir. Diğer nedeni ise, öğretim programında potansiyel, kinetik, ısı gibi enerji türlerine sıklıkla vurgu yapılması fakat diğer enerji türlerine yer verilmemesi ya da az yer verilmesi olabilir. Bu durum enerji konusunun öğretiminde disiplinler arası uyumun sağlanmadığının bir göstergesidir. Benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcut-

tur (Yürümezoğlu vd. 2009; Töman ve Odabaşı Çimer, 2011; Töman ve Odabaşı Çimer 2012; Ünal Çoban vd. 2007).

Bu çalışmada enerjinin biyolojik boyutuna vurgu yapan resimler özellikle enerji ile soyut anlamda ilişkisi olan kavramlardır. Bu durum öğrencilerin canlı ve enerji ilişkisini ifade etmede başarısız olmalarının sebebi olabilir. Çünkü öğrencilerin elektrik enerjisinin ısı, ışık, hareket gibi somut süreçlerle olan dönüşümlerini ifade etmede yanma, fotosentez, solunum gibi daha soyut süreçlere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Yürümezoğlu ve diğerleri (2009) enerji ile ilgili öğrencilerin açıklamalarına başvurdukları çalışmalarında, öğrencilerin enerji kavramı ile ilgili yetersiz bilgiye sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrencilerin farklı disiplinlerde yer alan enerji ve enerji ile ilgili kavramları zihinlerinde eksik ve kafalarındaki kavrama alternatif kavramlarla yapılandırdıklarını belirtmişlerdir. Özellikle enerji kaynağı, enerji formu ve enerjinin transferi durumlarını kavramada zorlandıkları ve zihinlerindeki enerji fikrinin nasıl bir enerji durumu olduğunu bilmediklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu araştırmacılar enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamadaki zorlukların özellikle birbirine yakın olan kavramları birbiri yerine kullanma sıkıntısını beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir.

Chabalengula ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada öğrencilerden enerjinin tanımını yapmaları istendiğinde öğrencilerin klasik olarak enerjiyi “enerji iş yapabilme yeteneğidir” şeklinde tanımladıklarını fakat bu ifadeyi öğrencilerin %44’ ünün yazabildiğini fakat % 2’ sinin bunu açıklayıcı ifade de bulunabildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Bodzin (2012) 8.sınıf öğrencilerin (13-15 yaş) enerji kavramını düşük seviyede kavramsallaştırdıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin seçtikleri resimler ile enerji arasında ilişkilendirme ifadelerinden aslında öğrencilerin enerji kavramı ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda bahsedilen literatür sonuçları ile benzer sonuçlar göstermektedir.

Taşan Akdağ ve Güneş (2016) yaptıkları çalışmada son yıllarda alternatif enerji kaynakları, enerji ve çevre sorunları üzerine değinildiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca enerjinin interdisipliner yani biyolojik, fiziksel ve kimyasal bağlamda ele alınması gerektiğini ve buna bağlı olarak enerji dönüşümlerinin anlamlı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle özellikle ortaokul ve lise programlarında enerji konuları işlenirken evrenin oluşumu, doğa olayları, fiziksel olaylar, enerjinin kimyasal boyutu ve canlı sistemlerde enerji değişimleri gibi konuların birbiriyle ilişkilendirilerek anlatılmasının ve öğrencilere yaşamlarının her anında enerjiyi kullandıklarını ve hayatlarında her zaman enerji ile karşılaştıklarını öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Barak ve diğerleri (1997) enerjinin yanlış anlaşılmasının biyolojinin bilimsel olarak kavramsallaştırılmasına bir engel teşkil edeceğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin diğer disiplinlerle bağlantı kurmada ve dolayısıyla bilime tutarlı bir bakış açısı geliştirmede başarısız olduklarını belirtmiştir. Kurnaz ve Aslan (2010) enerjinin kimya, fizik

ve biyoloji gibi çeşitli disiplinlerde merkez bir kavram olduğunu fakat günlük hayatta bu disiplinlerde farklı anlam ve kullanımlara sahip olunabildiğini belirtmiştir.

Enerji kavramı ile ilgili olarak ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde ve çeşitli disiplinlerde gerçekleştirilen çalışmalar bulunmaktadır. Çelik (2016) 4., 5., 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin (226 öğrenci) ısı, sıcaklık ve enerji ile ilgili sahip oldukları metaforlar üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin enerji konusunda yanlış kavramalara sahip olduklarını tespit etmiştir. Bunun sebebi olarak ise bilginin transferinin günlük hayattan formal eğitime doğru şekilde gerçekleştirilememesinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Mann ve Treagust (2010) 8-10 yaşlarındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmada özellikle biyoloji bağlamında enerji konusunu çalışmışlardır. Çalışmalarında insan vücudu ve enerji arasındaki ilişkiyi anlamada büyük problemlerin olduğunu tespit etmiştir. Örneğin besinlerde enerji tipleri, insan vücudunda enerji kaynakları, solunum, enerjinin korunumu ve insan vücudunda dönüşümü, ısı düzenlenmesi gibi konularda büyük anlama eksikliklerinin bulunduğunu ortaya koymuştur.

Fetherson (1999) ise öğrencilerin enerji kavramını nasıl yapılandırdıklarını araştırmıştır. Öğrencilerin solar enerji, elektrik enerjisi, besinlerden sağlanan enerji, kömür enerjisi, nükleer enerji, depo enerjisi, kimyasal enerji ve ısı enerjisi gibi enerji türlerini yapılandırmada anlama eksikliklerinin bulunduğundan bahsetmiştir. Bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öneriler

Enerji kavramı soyut bir kavram olduğundan dolayı öğrenciler tarafından zor kavranabilir. Aynı zamanda fizik, biyoloji ve kimya gibi disiplinlerin ortak kavramı olması sebebiyle sadece fizik dersinin bir kavramı olarak değil diğer disiplinlerinde temel kavramı olarak öğretilmesi gerekmektedir. Enerjinin yapısı, özellikleri (örneğin enerjinin korunumu, dönüşümü gibi), çeşitleri ve çeşitli bağlamlardaki durumlarından bahsedilebilir. Soyut bir kavram olan enerjinin anlamlı öğretimi için öğrencilere disiplinler arası bağlamda daha fazla öğretim yapılabilir.

Kaynaklar

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). "Fen öğretiminde fizik, kimya ve biyolojinin entegrasyonuna yönelik örnek bir uygulama", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19, 1-16.
- Altıntaş, G. ve Altıntaş, S.U. (2008). "İlköğretim 5. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritası kullanımının öğrenci akademik başarısı üzerindeki etkisi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 61-66.
- Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). "Yapılandırmacı yaklaşıma göre modellendirilmiş disiplinler arası uygulama: Enerji konularının öğretimi", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166.

- Barak, J., Gorodetsky, M., ve Chipman, D. (1997). "Understanding of energy conceptions in Biology", **International Journal of Science Education**, 19 (1), 21-30.
- Benzer, E., Karadeniz Bayrak, B., Dilek Eren, C. ve Gürdal, A. (2014). "İlköğretim öğrencilerinin enerji ve enerji kaynaklarıyla ilgili bilgi ve görüşleri: eski ve yeni öğretim programlarının karşılaştırılmasıyla", **The Journal of Academic Social Science Studies-International Journal of Social Science**, 25(1) , 285-298.
- Bliss, J. ve Ogborn, J. (1985). "Children's choices of uses of energy", **European Journal of Science Education**, 7(2), 195- 203.
- Bodzin, A.M. (2011). "What do eighth grade students know about energy resources?" **NARST 2011 Annual International Conference in Orlando, FL, USA**.
- Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1991). "Misconceptions in first year undergraduate science students about energy sources for living organisms", **Journal of Biological Education**, 25(3), 209-213.
- Boz, C.S. (2014). **Eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmen adaylarının "Enerji kaynakları ve çevreye etkileri" konusundaki bilgi düzeylerinin araştırılması**, (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi) Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, , Kastamonu.
- Byrne ve Grace (2010). "Using a concept mapping tool with a photograph association technique (CoMPAT) to elicit children's ideas about microbial activity", **International Journal of science education**, 32(4), 479-500.
- Chabalengula, V.M., Sanders, M. ve Mumba, F. (2011). "Diagnosing students' understanding of energy and its related concepts in biological context", **International Journal of Science and Mathematics Education**, 10, 241-266.
- Çelik, H.(2016). "An examination of cross sectional change in students' methaphorical perceptions towards heat, temperature and energy concepts", **International journal of education in mathematics, science and technology**, 4(3), 229-245.doi:10.18404/ijemst.86044
- Duit, R. (1984). "Learning to the energy concept in school-empirical results from the philippines and West Germany", **Physics Education**, 19(2), 59-66.
- Else, M. (1988). "Transferring not transforming energy", **School Science Review**, 69 (248), 427-437.
- Ertas, E., Şen, A.İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011). "Okul dışı bilimsel etkinliklerin 9. sınıf öğrencilerinin enerji konusunu günlük hayatla ilişkilendirme düzeyine etkisi", **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 5(2), 178-198.
- Fetherson, T. (1999). "Students constructs about energy and constructivist learning", **Research in Science Education**, 29(4), 515-525.
- Gardner, H. (1999). **Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century**, Basic Books, New York.
- Gürdal, A., Bayram, H. ve Şahin, F. (1999). "İlköğretim okullarında enerji konusunun entegrasyon ile öğretilmesi", **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitim Sempozyumu**, Ankara.

◆ Selda Kılıç / Nilüfer Cerit Berber

- Harrison, A. G., Grayson, D. J., ve Treagust, D. F. (1999). "Investigating a grade 11 student's evolving conceptions of heat and temperature", **Journal of Research in Science Teaching**, 36, 55-87.
- Haslam, F. ve Treagust, D.F. (1987). "Diagnosing secondary students' misconceptions of photosynthesis and respiration in plants using a two-tier multiple-choice instrument", **Journal of Biological Education**, 21(3), 203-211.
- Hırça, N., Çalık, M. ve Akdeniz, F. (2008). "Investigating grade 8 students' conceptions of energy and related concepts", **Journal of Turkish Science Education**, 5(1), 75-85.
- İpekoğlu, H.Y., Üçgül, İ. ve Yakut, G. (2014). "Yenilenebilir enerji algısı anketi: Güvenirlilik ve Geçerliliği", **Süleyman Demirel Üniversitesi YEKARUM e-dergi**, 2(3), 20-26.
- Kandpal, T.C. ve Gang, H.P. (1999). "Energy Education", **Applied Energy**, 64, 71- 78.
- Kaya Uyanık, G. ve Güler, N. (2016). "Kavram haritası puanlarının güvenilirliğinin incelenmesi: genellenebilirlik kuramında çaprazlanmış karışık desen örneği", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31(1), 1-14.
- Kesidou, S. ve Duit, R. (1993). "Students' conceptions of the second law of thermodynamics - An interpretive study", **Journal of Research in Science Teaching**, 30, 85-106.
- Köse, E. (2015). "Bilimsel araştırma modelleri", Kınca, R.Y.(Ed.)**Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köse, S., Bağ, H., Sürücü, A. ve Uçak, E. (2006). "Prospective science teacher' about energy", **International Journal of Environmental and Science Education**, 1(2), 141-152.
- Kruger, C., Palacio, D. ve Summers, M. (1992). "Surveys of English primary school teachers' conceptions of force, energy and materials", **Science Education**, 76(4), 339- 351.
- Kurnaz, M. A. ve Arslan, A.S. (2010). "Praxeological analysis of the teaching conditions of the energy concept", **Crpriot journal of educational sciences**, 5, 233-242.
- Lancor, R.A. (2014). "Using student-generated analogies to investigate conceptions of energy : A multidisciplinary study", **International Journal of Science Education**, 36(1), 1- 23.
- Lijnse, P. (1990). "Energy between the life-world of pupils and the world of physics", **Science Education**, 74 (5), 571-583.
- Liu, X., Ebenezer, J. ve Fraser, D.M. (2002). "Structural characteristics of university engineering students' conceptions of energy", **Journal of Research in Science Teaching**, 39(5), 423-441.
- Liu, X., ve McKeough, A. (2005). "Developmental growth in students' concept of energy: Analysis of selected items from the TIMSS database", **Journal of Research in Science Teaching**, 42(5), 493-517.
- Mann, M. F. (2003). **Student's use of formal and informal knowledge about energy and the human body** (Unpublished doctoral dissertation), Curtin University Of Technology, Australia.

- Mann, M. ve Treagust, D.F. (2010). "Students' conceptions about energy and the human body", **Science Education International**, 21(3)144-159.
- MEB (2013). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara.
- Novak, J. D., Gowin, D. B., ve Johansen, G. T. (1983). "The use of concept mapping and knowledge vee mapping with junior high school science students", **Science Education**, 67, 625-645.
- Ogborn, J. (1990). "Energy, change, difference and danger", **School Science Review**, 72 (259), 81-85.
- Okur, E. ve Yalçın Özdilek, Ş. (2013). "Enerjinin etkin kullanımı ve teknolojik kirlilik farkındalık ölççeği", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 21(1), 271-286.
- Özdemir, N. ve Çobanoğlu, E. O. (2008). "Türkiye'de nükleer santrallerin korunması ve nükleer enerji kullanımı konusundaki öğretmen adayların tutumları.", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34, 218-232.
- Pınarbaşı, T. Canbolat, N. ve Sözbilir, M. (2009). "Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin mumun yanmasıyla ilgili anlayışları", **Erzincan University Journal of Science and Technology**, 2(1), 73- 88.
- Sağlam Arslan, A. (2010). "Cross- grade comparison of students' understanding of energy concepts", **Journal of Science Education and Technology**, 19, 303-313.
- Solomon, J. (1992). **Getting to know about energy in school and society**, London: Falmer.
- Taale, K.D. ve Anderson, I.K. (2014). "Ghanaian senior high school students' perceptions of energy", **Research on Humanities and Social Sciences**, 4(4), 93- 102.
- Taber, K. S. (1989). "Energy-by many other names", **School Science Review**, 70(252), 57- 62.
- Taştan Akdağ, F. ve Güneş, T. (2016). "Determination of perceptions of science high school students on energy and their levels of interdisciplinary association", **International Journal Of Social Sciences And Education Research**, 2(2), 774-787. Retrieved from <http://dergi-park.gov.tr/ijsser/issue/26513/279072>
- Töman, U., Karataş, F.Ö. ve Odabaşı Çimer, S. (2012). "Enerji ve enerji ile ilişkili kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik standart bir testin geliştirilmesi süreci vetaştanuygulanması", **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1), 116-134.
- Töman, U. ve Odabaşı Çimer, S. (2011). "Enerji kavramının farklı öğrenim seviyelerinde öğrenilme durumunun araştırılması", **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6 (1-2), 27-39.
- Töman, U. ve Odabaşı Çimer, S. (2012). "Enerji dönüşümü kavramının farklı öğrenim seviyelerinde öğrenilme durumunun araştırılması", **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14(2), 289-312.
- Trumper, R. (1997). "A survey of conceptions of energy of Israeli pre service high school biology teachers", **International Journal of Science Education**, 19(1), 31-46.

◆ Selda Kılıç / Nilüfer Cerit Berber

- Trumper, R., ve Gorsky, P. (1993). "Learning about energy: The influence of alternative frameworks, cognitive level, and closed mindedness", **Journal of Research in Science Teaching**, 30 (7), 637-648.
- Ünal Çoban, G., Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). "İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin enerjiyle ilgili görüşleri", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(1), 175-184.
- Watts, D. M. (1983). "Some alternative views of energy", **Physics Education**, 18, 213- 216.
- Yalçın, P. ve Yıldırım, H. (1998). "Disiplinler arası öğretim üzerine bir uygulama", **Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17, 146-150.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, Y., Vanides, J., Ruiz-Primo, M.A., Ayala,C.C., ve Shavelson, R.J. (2005). Comparison of two concept-mapping techniques: Implications for scoring, interpretation and use. **Journal of Research in Science Teaching**, 42(2), 166-184.
- Yürümezoğlu, K., Ayaz, S. ve Çökelez, A. (2009). "İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin enerji ve enerji ile ilgili kavramları algılamaları", **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 3(2), 52-73.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK İSTİSMARI VE İHMALİ DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ANNE BABA GÖRÜŞLERİ*

Hatice KEFELİ**
Gelengül HAKTANIR***

Öz: Çocuk istismarı ve ihmali; çocuğun aileden kötü muamele görmesi, ailesi veya başkaları tarafından bilinçli ya da bilinçsiz çocuğun büyüme ve gelişmesini normal olarak tamamlayabileceği şekilde bakım ve ilgi görmeyerek iyilik durumu dışında olmasıdır. Bu araştırma ile okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin istismar ve ihmal davranışlarının neler olabileceğine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel desende ve Tokat ilinde yürütülmüş olup çalışma grubu 21 ebeveyn'den oluşmaktadır. Veriler görüşme yöntemiyle elde edilmiş ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Sonuç olarak ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerinin istismar davranışlarına ilişkin olarak genellikle cinsel ve fiziksel istismarı düşündükleri, öğretmenlerin ihmal davranışına ilişkin de çocukla yeterince ilgilenmeme ve çocuk ayrımı yapmayı vurguladıkları belirlenmiştir. Katılımcılar çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesine yönelik eğitimler verilmesi ve ceza yaptırımlarının artırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynler, ihmal, istismar, okul öncesi öğretmeni

* Bu çalışma 2-5 Eylül 2015 tarihlerinde Hacettepe Üniversitesi'nde düzenlenen 4. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğr. Gör.; Gaziosmanpaşa Üniversitesi Pazar Meslek Yüksekokulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Tokat, Türkiye. E-mail: hatice.kefel@gop.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-3276-5601, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 25.12.2015-12.02.2018.

*** Prof. Dr.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye. E-mail: gelengulhaktanir@gmail.com, ORCID NO:0000-0002-0783-592X.

PARENTAL VIEWS ABOUT PRESCHOOL TEACHERS' CHILD ABUSE AND NEGLECT BEHAVIOURS*

Hatice KEFELİ**
Gelengül HAKTANIR***

Abstract:

Child abuse and neglect known as maltreatment of the family, consciously or unconsciously not giving the child care and attention that he deserves and as a result of these attitudes, child's not growing, developing normally and can't be well. The purpose of this study was to determine the views of the families on preschool teachers' abuse and neglect behaviours. The study was carried out in qualitative decent in Tokat province and the study group consist of 21 parents. Data were obtained by interview and analyzed by content analysis method. Results of the study showed that parents generally concerned about sexual and physical abuse of preschool teacher's abusive behaviors and they emphasize teacher's neglect behaviors as do not care enough about child and make a child discrimination. Participants thought that training for the prevention of child abuse and neglect should be provided and criminal sanctions should be increased.

Key words: Parents, abuse, neglect, preschool teacher

1. Giriş

Çocuk istismarı ve ihmali dünya genelinde var olan, önemi ve etkileri daha yeni anlaşılmaya başlayan ve çocukların gelişimlerini olumsuz etkileyen büyük bir sorundur (Yılmaz, 2009; Pietrantonio vd., 2013). Dünya üzerinde birçok çocuk istismar ve ihmal davranışlarına maruz kalmakta, bu vakaların bir kısmı ölümlle sonuçlanmaktadır. Amerikan Sağlık ve İnsan Hizmetleri Kurumu Çocuk İstismarı ve İhmali (2017) verilerine göre Amerika'da 2015 yılında 683.000 çocuk istismar ve ihmal kurbanı olmuş ve bunların yaklaşık dörtte üçü (%75,3) ihmale, % 17,2'si fiziksel istismara, % 8,4'ü cinsel istismara uğramıştır. Yine aynı verilere göre Amerika'nın elli eyaleti içerisinde

* This paper was presented as an oral presentation at the 4th International Preschool Education Congress held at Hacettepe University on 2-5 September 2015.

** Lecturer, Gaziosmanpaşa University, Pazar School of Vocational Technology, Department of Child Care and Youth Services, Tokat, Türkiye, E-mail: hatice.kefel@gop.edu.tr.

*** Prof. Dr., Ankara University, Faculty of Education Sciences, Department of Primary Education, Pre-School Education Division, Ankara, Türkiye. E-mail: gelengulhaktanir@gmail.com.

◆ Hatice Kefeli / Gelengül Haktanır

2015 yılında istismar ve ihmal kurbanı çocukların %27,7 'sinin 3 yaşın altında olduğu %24,2'sinin ise 1 yaşın altında olduğu, çocuk istismarı ve ihmali yüzünden 1.670 çocuğun öldüğü, ölen çocukların %80,9'unun üç yaşın altında olduğu bulunmuştur. Türkiye'de ise 2008 yılında 7-18 yaş grubunda bulunan her iki çocuktan birinin duygusal istismara maruz kaldığı, çocukların %45'inin fiziksel istismara ve %25'inin ise ihmale maruz kaldığı belirlenmiştir (SHÇEK ve UNICEF, 2010).

Çocuk istismarı ve ihmali, içerisinde birçok davranışı barındırmaktadır. Bu kavramları detaylı şekilde inceleyecek olursak çocuk istismarı ve ihmali, çocuğa kötü muamele ve çocuk mağduriyeti birbirleriyle yer değiştirebilen terimler olarak çocukları ve aileleri karşı karşıya getiren önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Giordino vd., 2010). Çocuğa kötü muamele; fiziksel ve duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal ve çocuklara ihmalkâr muamele ve ticari veya başka şekilde sömürü olarak nitelendirilmektedir. Çocuk istismarı ve ihmali birlikte ele aldığımızda genel olarak; çocuğun aileden kötü muamele görmesi, ailesi veya başkaları tarafından bilinçli ya da bilinçsiz çocuğun büyüme ve gelişmesini normal olarak tamamlayabileceği şekilde bakım ve ilgi görmeyerek iyilik durumu dışında olması olarak tanımlansa da (Polat, 2007) istismar ve ihmal kavramları birbirinden farklı anlamlar ifade etmektedir.

Yılmaz (2009) çocuk istismarını; "Çocukların bir yetişkin tarafından, beden ve ruh sağlıklarına zarar veren ya da fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişmelerini engelleyen ve kaza sonucu olmayan eylemlere maruz kalmaları" olarak tanımlamaktadır. Çocuk istismarı kaza sonucu olmayan yani kasıtlı yapılan davranışları kapsamaktadır ve genel olarak duygusal, fiziksel ve cinsel istismar olarak üç başlık altında ele alınmaktadır (Öztürk, 2011). Dinç (2011) tarafından, "Bir çocuğun kaza ile olmayan, elle ya da herhangi bir aletle vurma, dövme, itme, ısırma, tırmalama, kesme, yakma, boğma vs. sonucu zarar göreceği bir şiddete maruz kalması" fiziksel istismar olarak tanımlanırken; Polat (2007) tarafından; "Çocuk ve gençlerin, kendilerini etkileyen tutum ve davranışlara maruz kalarak ya da gereksindikleri ilgi, sevgi ve bakımdan mahrum bırakılarak toplumsal ve bilimsel standartlara göre psikolojik hasara uğratılmaları durumu" duygusal istismar olarak tanımlanmaktadır. Cinsel istismar ise; kendisinden en az beş yaş büyük biri ya da bir yetişkin tarafından bir çocuğun cinsel içerikli bir eyleme/olaya müdahil olması veya maruz kalması, cinsel tatmin ya da cinsel bir amaç için kullanılmasıdır (Coşkun, 2011, 76). Çocuk ihmali ise; çocuğa bakması gereken kişilerin bu yükümlülüğünü yerine getirmemesi, barınma, beslenme, uygun ve temiz giyim, tıbbi bakım, sosyal ve duygusal gereksinim gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaması ve çocuğu fiziksel ve duygusal olarak ihmal etmesi olarak tanımlanmaktadır (Polat, 2007; Hergüner, 2011).

Çocuk istismarı ve ihmali anlayışı kültürden kültüre farklılaşabilmektedir (WHO, 2002). Bazı ülkelerde normal kabul edilen davranışlar diğer ülkeler tarafından çocuk istismarı veya çocuk ihmali olarak nitelendirilebilmektedir. Bu tür davranışlar ebeveynler ve diğer aile üyeleri, bacıcılar, arkadaşlar, eş dost, yabancılar, diğer yetkililer

(Örneğin öğretmenler, askerler, polis memurları ve din adamları), işverenler, sağlık çalışanları ve diğer çocuklar tarafından gerçekleştirilebilmektedir (Butchart, 2006, U.S. Department of Health and Human Services, 2017). Ancak bu konuda yapılmış çalışmalar incelendiğinde çocuk istismarı ve ihmali davranışlarının en çok aile içerisinde gerçekleştiği ve yapılan araştırmaların da çoğunlukla ailelerin istismar ve ihmal davranışları üzerine odaklandığı görülmektedir (Bilir vd., 1991; Güler vd., 2002; Özmen, 2004; Bilgin, 2008; Page vd., 2008; Ünal, 2008; Karaçanta, 2009; Pelendecioğlu vd., 2009; Toros ve Tiirik, 2014; Yalçın vd., 2014). Ailelerin çocuklara yönelik istismar ve ihmal davranışları sergilemesinde aile yapısı, çocukları disipline etme isteği, sosyal ayırma, eğitimsizlik, aile içi sıkıntı ve stres, ebeveynlerin akıl sağlığında bozukluklar, alkol ve madde kullanımı, düşük sosyoekonomik statü, çocuğun yaşı, cinsiyeti ve erken yaşta veya istenmeyen çocuk sahibi olmak gibi etkenler rol oynamaktadır (Eamon, 2001; Ünal, 2008; Yılmaz, 2009; Yolcuoğlu, 2010). Ayrıca anne ve babaların çocukluklarında istismara veya ihmale maruz kalmış olmaları veya eşlerden birinin diğerine şiddet uyguluyor olması da çocuğa yönelik istismar ve ihmal davranışı göstermelerinde etkili olmaktadır (Güler vd., 2002; Kutlu vd., 2007; Page vd., 2008; Ünal, 2008; Yılmaz, 2009).

2017 yılında yayınlanan Amerikan Sağlık ve İnsan Hizmetleri Kurumu Çocuk İstismarı ve İhmali 2015 raporuna göre aileler tarafından çocuğa yönelik istismar ve ihmal davranışlarının belirlenmesinde sağlık çalışanları ve öğretmenler büyük rol oynamaktadır. Çocuk istismarı ve ihmali vakaları en çok (%18,4) eğitim personeli tarafından bildirilmektedir. Ancak çocuğa yönelik istismar ve ihmal olguları sadece aile ile sınırlı kalmamaktadır. Özellikle de çocuğun ailesinden sonra en çok zaman geçirdiği okullarda da çeşitli istismar ve ihmal vakaları görülebilmektedir. Theoklitou vd. (2012) tarafından Kıbrıs'ta 17 okuldan 1.339 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda 708 öğrencinin öğretmenleri tarafından ihmal edildiği, 443 öğrencinin duygusal istismara uğradığı, 128 öğrencinin fiziksel istismara uğradığı ve 296 öğrencinin de tüm istismar çeşitlerine maruz kaldığı ortaya konmuştur. Benbenishty vd. (2002) tarafından yapılan ve İsrail genelinde 161 okulun 7-11. sınıfları arasındaki 10.410 öğrenciyi kapsayan çalışmada, okullarda bulunan eğitim personelinin çocuklara yönelik duygusal, fiziksel ve cinsel istismar davranışları araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaklaşık dörtte biri okul çalışanları tarafından duygusal istismara uğradıklarını belirtirken, yaklaşık beşte biri de istismarın fiziksel formlarından en az birine maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada katılımcıların % 8,2'si okul personeli tarafından uygunsuz cinsel davranışlara maruz kaldıklarını söylemişlerdir. American Association of University Women (2001) tarafından 8-11. sınıf arası 1.559 çocuğun katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada kız ve erkeklerin %66'sının öğretmenleri veya diğer okul personeli tarafından istenmeyen cinsel yorumların, şakaların, bakışların ve jest ve mimiklerin hedefi olduğu, %58'inin de fiziksel temas içerikli cinsel istismara maruz kaldığı bulunmuştur. Öğretmenlerin veya diğer okul personelinin öğrencilere yönelik cinsel istismar davranışlarının olduğunu ortaya koyan başka çalışmalar da bulunmaktadır (Shakeshaft, 2004; Shoop, 2004). Bu olayların çocuğun

◆ Hatice Kefeli / Gelengül Haktanır

gelişimi ve gelecek yaşantısı üzerinde birçok olumsuz etkisi vardır (Frias-Armenta, 2002; Ulusoy vd., 2005; Polat, 2007; Yılmaz, 2009). Özellikle çocukların kendilerini sözcüklerle yeterince ifade edemedikleri okul öncesi dönemde ailelerin çocuğa yönelik istismar ve ihmali fark edebilmesi ve bu konuda önlem alması gerekmektedir.

Bu araştırma ile okul öncesi eğitime devam eden çocuğu olan anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin istismar ve ihmali davranışlarının neler olabileceğine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1) Anne ve babalara göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı davranışları neler olabilir?

2) Anne ve babalara göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmali davranışları neler olabilir?

3) Anne ve babalara göre çocuk istismarını ve ihmali önlemeye yönelik neler yapılabilir?

2. Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu desende farkında olunan bir konu üzerinde derinlemesine araştırma yapmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat il merkezinde bulunan bağımsız anaokulları arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenen iki anaokulunun velileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmada yer almak isteyenler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında ulaşılan 36 veliden 21'i araştırmaya katılmayı kabul etmiştir.

Tablo 1: Anne babaların demografik özellikleri

Cinsiyet	Sayı
Kadın (anne)	18
Erkek (baba)	3
Toplam	21
Medeni Durumu	Sayı
Evli	19
Bekâr	2
Öğrenim Durumu	Sayı
Lise	8
Ön lisans	3
Lisans	9
Yüksek lisans	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 18’i anne ve 3’ü babadır. Aynı aileden sadece anne veya babayla görüşülmüş olup katılımcıların hepsi farklı ailelerdendir. Babaların hepsi evli, annelerin ise ikisi bekâr diğerleri evlidir. Babalardan biri lise diğer ikisi lisans mezunuyken annelerden 7’si lise, 3’ü ön lisans, 7’si lisans ve 1’i yüksek lisans mezunudur.

Anne ve babaların yaşları 25 ile 42 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 33,14’tür. Anne ve babaların meslek dağılımları incelendiğinde annelerden beşinin öğretmen, dördünün hemşire, ikisinin ev hanımı, birinin diş protez teknikeri, birinin muhasebeci, birinin acil tıp teknikeri, birinin insan kaynakları uzmanı, birinin firma elemanı, birinin büro personeli ve birinin de anaokulunda destek eğitim personeli olarak görev yaptığı; babaların ise birinin esnaf, birinin bilgisayar işletmeni ve birinin de öğretmen olduğu belirlenmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form için uzman görüşleri alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Formun ilk kısmında katılımcıların demografik özelliklerini öğrenmeye yönelik sorular; ikinci kısmında ise görüşlerini öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşmeler araştırmada yer alan iki anaokulunun, araştırmacı ve katılımcının yüz yüze ve yalnız görüşebileceği şekilde seçilmiş uygun alanlarında, anne ve babaların gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Anne ve babalardan her biriyle yalnız görüşülmüştür. İzin veren on altı veliden ses kaydı alınmış, diğer beş velinin görüşleri araştırmacı tarafından forma kaydedilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu tür analizde amaç, araştırma kapsamında elde edilen verileri açıklayabilecek kavram, kategori ve ilişkilere ulaşmaktır. Genellikle elde edilen verilerden birbirine benzeyenlerin ortaya çıkan tema ve kavramlar çerçevesinde toplanarak okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım vd., 2013). Verilerin analizinde, görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları ve formlardaki bilgiler Microsoft Word formatına aktarılmıştır. Veri analizinde Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği analiz basamakları kullanılmıştır. Her veli "V" olarak belirtilmiş ve numaralandırılmış olup (V1, V2 gibi) elde edilen veriler her soruya verilen cevaplar alt alta gelecek şekilde yazılarak kodlamalar yapılmıştır. Bu kodlamalar doğrultusunda ortaya çıkan ifadelerin frekans değerleri bulunmuş ve tekrarlanma sıklıkları ortaya konulmuştur. Nitel verilerin sayısallaştırılması güvenilirliği artırır, yanlılığı azaltır, verinin analizi sonucunda ortaya çıkan tema veya kategoriler arasında karşılaştırma yapmamıza olanak verebilir ve yapılan çalışmaların daha geniş bir örnekleme ulaşarak tekrar sınanmasına olanak tanır (Yıldırım vd., 2013). Analiz sürecinde güvenilirliği arttırmak amacıyla alanında doktora derecesine sahip üçüncü bir uzman tarafından veriler bağımsız olarak değerlendirilmiş ve yeniden kodlama işlemi yapılmıştır. Böylece elde edilen veriler araştırmacılar tarafından elde edilen verilerle karşılaştırılmış ve görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeler belirlenerek veri analizinin güvenilirlik hesaplamaları Miles & Huberman'a (1994) ait Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Veri analizinin güvenilirliğine ilişkin sonuçlar

Veri çeşitleri	G.B.*	G.A.*	Güvenirlik
Öğretmenlerin çocuk istismarı davranışlarına ilişkin	27	2	% 93.1
Öğretmenlerin çocuk ihmali davranışlarına ilişkin	25	4	% 86.2

G.B.*: Görüş birliği, G.A.*: Görüş ayrılığı

Nitel görüşmelerde anne ve babaların söylemleri çok farklılaştığı ve soruların içeriği dışında yanıtlar da yer aldığı için bunların kategorilendirilmesinde kısmen farklı değerlendirmeler ortaya çıkmıştır. Fakat Miles & Huberman'a (1994) göre %70 oranının üzeri güvenilir kabul edildiği için analiz sonuçları güvenilir olarak değerlendirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde anne ve babaların görüşmeler sırasında paylaştıkları bilgiler analiz edilerek düzenlenmiş bir şekilde verilmektedir. Elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında tablolara aktararak açıklanmıştır.

3.1. Anne ve Babalara Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı Davranışları

Anne ve babaların “Sizce okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik istismar davranışları neler olabilir? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin yanıtlarına yönelik bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı davranışlarına ilişkin görüşleri

Yanıtlar	f
Çocuğa cinsel anlamda dokunma vb. cinsel istismar davranışları	8
Şiddet (Dayak, vurma, çimdikleme vb.)	7
Psikolojik baskı (Tehdit etme, özgüven kırıcı sözler vb.)	5
Fikrim yok	4
Yemek yemediği halde yemiş gibi göstermek	1
Çocuğa bağırma	1
Cinsiyete ve çocuğa göre ayırım yapma (Çocuğun dış görünüşü vb)	1

Tablo 3 incelendiğinde bazı anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı davranışlarına ilişkin birden fazla görüş belirttikleri ve sekiz katılımcının öğretmenin çocuğu cinsel anlamda dokunarak istismar edebileceğini düşündüğü görülmektedir. Yedi katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik istismar davranışı olarak şiddet uygulayabileceğini belirtmiş ve bu tür şiddet davranışlarının çocuklara dayak atılması, vurulması, çocukların çimdiklenmesi şeklinde ortaya çıkabileceğini vurgulamıştır. V2 ve V18’in cümleleri buna örnek olarak verilmiştir. V2: “Dayak olabilir. Yani başka ne olabilir? İstismar olarak başka türlü bilmiyorum.”, V18: “Yani illa ki şiddet uygulayabilir. Ne biliyim çocuk köşede ya da tuvalette en ufak bişey de pis yapar. Ne biliyim idrarını damlatır ya da yere damlatır. Öğretmen o anda çok sinirlidir ya da evinde tartışmış olabilir. Diğer olumsuzluklar olabilir. İnsan sonuçta beşeriyiz yani. Her şey olabilir çocuğa bir anda vurabilir, çimdikleyebilir morartabilir. Çocuğu belki sıkıştırabilir ki “Bi söylersen yarın yine aynısını yaparım.” diye korkutabilir.” Yine Tablo 3’te beş katılımcı öğretmenlerin çocuklara psikolojik baskı uygulayabilecekleri şeklinde görüş belirtmiştir. Buna ilişkin V3: “Bence psikolojik baskı olabilir yani. Çünkü çocuklara o yönde üstünde daha yoğun etkisi olduğu için.”, V6: “Öğretmenler çocukları duygusal yönden istismar edebilir. Yani ben buna şahit oldum mesela. Ee öğretmeni çocuğa diyordu ki bir yerde bir ortamda «Eğer» diyordu «Bu şekilde davranmaya devam edersen okula gidince sana soracağım». Bu bir istismardır yani çocuğa karşı bence” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. V12: “Eee öğretmenin kendi fikirlerini sanki karşısındaki çocuğun fikriymiş gibi düşünerek ona fikirlerini kabul ettirme ya da işte davranışlarını bu şekilde yapacakları gibi davranışlara itmeye çalışma gibi psikolojik baskı şeklinde

◆ Hatice Kefeli / Gelengül Haktanır

olabilir» diyerek okul öncesi öğretmenin kendi görüşlerini çocuğa zorla benimsetmeye çalışmasını ve çocuğa psikolojik baskı yapmasını çocuk istismarı davranışı olarak vurgulamıştır. Dört katılımcı bu konuda fikirlerinin olmadığını söyleyerek okul öncesi eğitim kurumlarında bu tür davranışların olacağını düşünmediklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı çocuğun yemeğini yemediği halde öğretmen tarafından çocuğun yemeğini yemiş gibi gösterilmesini çocuğa yönelik istismar olarak nitelendirmektedir. Katılımcılardan biri öğretmenin çocuğa sesini yükseltmesinin ve bağırmasının çocuk istismarı davranışı olduğunu vurgularken bir diğer katılımcı öğretmenin çocuğun dış görünüşünden veya sosyoekonomik durumundan dolayı çocuklar arasında ayırım yapmasını çocuk istismarı davranışı olarak nitelendirmiştir.

3.2. Anne ve Babalara Göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk İhmali Davranışları

Anne ve babaların “Sizce okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara yönelik ihmal davranışları neler olabilir? Açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin yanıtlarına yönelik bulgular Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmali davranışlarına ilişkin görüşleri

Yanıtlar	f
Çocuk ayırımı yapmak	6
Çocukla yeterince ilgilenmemek	6
Çocuğa yeterince sevgi göstermemek	3
Çocukları stajyerlere bırakmak, eğitim planını uygulamamak	2
Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamamak (Aç bırakmak, üzerini değiştirmemek vb)	2
Çocukları birebir gözlemlememek, gelişim düzeylerini takip etmemek	2
Fikrim yok	2
Aileyi bilgilendirmemek	1
Çocuğun sosyal olarak gelişmesine yardımcı olmamak	1

Tablo 4 incelendiğinde anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmali davranışlarına yönelik birden fazla görüş belirttikleri ve altısının öğretmenin çocuklar arasında ayırım yapmasını çocuk ihmali davranışı olarak nitelendirdiği görülmektedir. Bu veliler okul öncesi öğretmenlerinin çocukların görünüşüne, cinsiyetine, sosyoekonomik düzeyine ve sevimli olma durumlarına göre çocuklara farklı davrandıklarını ileri sürmektedirler. Buna örnek olarak Veli 1’in söyledikleri verilmiştir. V1: “*Öğrenci ayırt etme olabilir. Yani çocuklara farklı muamelede bulunma, ilgi, alaka yönünden hani çocukları ya çok aşırı sindirme, mesela o da çocukları duygusal anlamda hani besleyememesi,*

yıpratması, o şekilde olabilir.” V19: “İhmal davranışları çocuk ayırt etme olabilir. Yani gözlemlediğim kadar söylüyüm bu ortamın içinde olduğum için hani çocuk ayırt etme var. Çocukların hani giyimiyle, kuşamlarıyla, onlara dikkat ederek. Yani bunlara çok rastladık biz” şeklinde öğretmenlerin ihmal davranışlarını belirtmiştir. Çocuklar arasında ayırım yapma alan yazına göre duygusal istismar davranışı (Polat, 2007; Yılmaz, 2009; Runyan ve Zolotor, 2010) olmasına karşın anne ve babalar bu davranışları ihmal olarak değerlendirmişlerdir. Buna ilişkin V4 şunları söylemiştir: “Şey olabilir mesela. Bir grup sınıfı hani her şeyde olabilir, ilkokul lisede de bu böyledir. Öne gelen sivri öğrenciler olur hani, başı çeken tabiri caizse. İuu, o öğrencilere daha fazla eğilim olur, diğer öğrencileri bir kat arkada bırakabilir. O da bir ihmaldir bana göre.” Altı katılımcı çocukla yeterince ilgilenmemeyi, üç katılımcı çocuğa yeterince sevgi göstermemeyi, iki katılımcı da öğretmenlerin çocukları stajyer öğrencilere bırakmasını okul öncesi öğretmenlerinin çocuk ihmali davranışı olarak belirtmişlerdir. Bu davranışları iki katılımcı çocuğun üzerinin değiştirilmemesi, aç bırakılması gibi ihtiyaçlarının karşılanmaması olarak nitelendirmiş, iki katılımcı da çocukların öğretmen tarafından birebir gözlemlenmemesi, gelişim düzeylerinin takip edilmemesi ve kişisel özelliklerinin bilinmemesi şeklinde belirtmişlerdir. V15 bu konuda “Çocuklarla ilgilenmeyerek, yani kendi aralarında oturur sohbet ederler, çocukları bir köşeye bırakırlar. Hani çocuk bir yerden düşer ya da ne bileyim eee aç kalır. Onları düşünüyorum ihmali olarak” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir katılımcı çocukla ilgili konularda ailenin bilgilendirilmemesini okul öncesi öğretmenin çocuk ihmali davranışı olarak vurgulamıştır. Buna örnek olarak V2'nin söylemleri verilmiştir. V2: “Çocukları birebir gözleme eksikliği olabilir ihmali olarak başka zannetmiyorum hani öğretmen arkadaşlarda da her biriyle farklı farklı, her birinin ilgilenmesi farklı oluyor çocuklarla. Onların gelişim düzeylerini takip etmemek de bir ihmaldir mesela. Veya onların her birinin hangi özelliklere sahip olduğunu görebilmek. Bu da nedir eğer göremiyorsa bu da bir ihmaldir sonuçta. Veya aile ile iletişimde bulunmak çocukla ilgili, o da olabilir. Bilgilendirmiyorsa bu da ihmale girer.” Katılımcılardan biri çocuğun sosyal olarak gelişmesine yardımcı olmamayı okul öncesi öğretmenin çocuk ihmali davranışı olarak belirtmiştir.

3.3. Anne ve Babaların Çocuk İstismarını ve İhmalini Önlemeye Yönelik Neler Yapılabileceğine İlişkin Görüşleri

Anne ve babaların “Sizce çocuk istismarını ve ihmali önlemeye yönelik neler yapılabilir?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplara yönelik bulgular tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Anne Ve Babalara Göre Çocuk İstismarını Ve İhmalini Önlemeye Yönelik Yapılabilecekler

Yapılacaklar	f
Eğitim verilmeli	17
Cezalar ağırlaştırılmalı	5
Yaptırımlar olmalı	3
5.1 Eğitimin Kimlere Verileceğine İlişkin Bulgular	f
Aileye	14
Çocuklara	5
Öğretmenlere ve okul çalışanlarına	3
Tüm topluma	3
5.2 Cezaların Ağırlaştırılması ve Yaptırımlara İlişkin Bulgular	f
Cezai yaptırımlar ağırlaştırılmalı	5
Bu tür haberlerin yapılması engellenmeli ve gündeme gelmemeli	2
Bu tür konular gündeme çok fazla gelmeli	1
Sosyal medya ve internet siteleri denetimden geçirilmeli	1

Tablo 5 incelendiğinde anne ve babaların çocuk istismarının ve ihmalinin önlenmesine yönelik yapılabileceklerle ilişkin birden fazla görüş belirttikleri görülmektedir. Tablo 5'e göre katılımcıların birçoğunun bu konuda eğitim verilmesi gerektiği görüşünde oldukları görülmektedir. Yine eğitimlerin kime verilmesi gerektiğine yönelik olarak katılımcılar birden fazla görüş bildirmiş ve on dört katılımcı bu konuda ailelere eğitim verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. V13: "Valla bu konuda eğitimler düzenlenebilir. Seminer düzenlenebilir. Yani mesela ne bileyim atıyorum burada bir okul önder olabilir. Bu konuda hani eğitim ya da seminer yapılıp sonuçta bağlantı kurulabilecek bu konuda uzman insanlar var. Onlar işte davet edilip okuldaki veliler de çağrılmak suretiyle hani velilere şey verilebilir. Eğitimler verilebilir." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Beş katılımcı çocukların bu konuda eğitilmesi gerektiğini düşünürken, üç katılımcı öğretmenlere ve okul çalışanlarına eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. V8 konuya ilişkin şunları söylemiştir: "Bu konuda iş yine ailelere ve eğitimcilere düşer. Çocuğun gelişim ve davranışlarını takip etmek, farklı davranışlarını gözlemleyebilmek ve çocuğu bu konuda bilinçlendirmek". Üç katılımcı ise tüm toplumun bu konuda eğitilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunlara örnek olarak V15'in sözleri verilmiştir. V15: "Bence öncelikle aileler bilinçlendirilmeli. Hani neler yapılması gerektiği, nelere daha dikkat edilmesi gerektiği. Daha sonra bence tüm topluma eğitim verilmeli bunun için. Yani sadece ailelerle yetmiyor çünkü ailelerin dışında gelişen olaylar günümüzde çok fazla. Tüm toplumun bilinçlendirilmesi, özellikle de ben çocukların bilinçlendirilmesinden yanayım." Beş katılımcı çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesine

yönelik olarak cezai yaptırımların ağırlaştırılması gerektiğini vurgulamış, iki katılımcı ise çocuk istismarı ve ihmaline (özellikle de cinsel istismar) yönelik olayların gündeme gelmemesi ve bu tür haberlerin engellenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Bunun sebebi olarak da bu tür haberlerin insanları suça teşvik edebileceğini göstermişlerdir. Buna ilişkin V6: *“Valla bence cezalar öncelikle arttırılmalı. Yani bu tarz cinsel yönden yakalanan adamları şöyle ibreti âlem için ortalıkta böyle asacaksınız tamam mı, ondan sonra bunlar lanse edilip her tarafta deşifre edilip iğrenç bir şekilde lanse edilse yani çok ciddi cezalar verildikten sonra biraz daha göz korkusu artar. Haberlere çıkması engellenmeli bence. Çünkü neden insanlar özeniyor. Yani bilmiyorum siz nasıl düşünüyorsunuz ama ben duyarken tüylerim ürperiyor ama sapık zihniyetli insanlar bunu gördükçe aaaa bu da oluyormuş gibisinden örnek alabiliyorlar”* şeklinde düşüncelerini dile getirmiştir. Bu katılımcıların aksine bir diğer katılımcı bu tür konuların ve olayların gündeme daha fazla gelmesi gerektiğini, böylece insanların bu konuda farkındalık kazanabileceğini vurgulamıştır. Bir katılımcı ise çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesine yönelik olarak sosyal medyanın ve internet sitelerinin denetimden geçirilmesi gerektiğini çünkü buralarda bulunan birçok video ve resmin bilinçli olmasa bile insanları bu tür davranışlara ittiğini belirtmiştir.

4. Tartışma

Bu çalışmayla çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin istismar ve ihmal davranışlarının neler olabileceğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Anne ve babalara göre okul öncesi öğretmenlerinin yapabileceği çocuk istismarı davranışları incelendiğinde ilk sırada çocuğa yönelik cinsel istismar davranışlarının yer aldığı görülmektedir. Aileler medyada bu tür haberlerle karşılaşmalarının bu tür davranışları düşünmelerine sebep olduğunu öne sürmüşlerdir. Amerika çapındaki Associated Press (2007) soruşturması, 2001’den 2005’e kadar, öğretmenlerin öğrencilere yönelik cinsel suistimal iddialarının ardından eğitimcilerin cezalandırıldığı 2.570 vakayı bulmuştur. Beş yıl boyunca da Amerika’da bu konuya ilişkin devlet eylemini içeren davaların sayısı sürekli artış göstermiştir (Knoll, 2010). Knoll (2010) öğrencilere yönelik cinsel istismarda bulunan eğitimcilerin çoğunluğunun sınıf öğretmenleri (% 18) olduğunu, okul ortamında sık rastlanan diğer istismarcıların ise antrenörler olduğunu (% 15), ancak otobüs sürücülerini, yöneticiler ve okulla bağlantılı diğer kişilerin de öğrencileri cinsel olarak istismar ettiğini öne sürmüştür. Sungü (2013) ulusal basında okullarda meydana gelen şiddet olaylarını incelediği çalışmasına yayın grupları ve satış rakamlarını dikkate alarak Habertürk, Hürriyet, Posta, Sabah ve Zaman gazetelerini dâhil etmiştir. Bu gazetelerde 1 Eylül 2009 tarihinden 31 Ağustos 2012 tarihine kadar yer alan ve okullarda şiddet olaylarını içeren haberleri analiz etmiş ve okullarda en çok fiziksel şiddet olaylarını içeren haberlerin gazetelerde yer aldığını, ikinci sırada ise cinsel şiddet olaylarının yer aldığını belirlemiştir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında cinsel şiddet içeren olaylara rastlamamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki istismar ve ihmal davranışlarının belirlenmesine yönelik Kefeli (2016) tarafından

Tokat ilinde bulunan bağımsız anaokullarından birinde yapılan araştırmada sınıf içerisinde ve bahçede gözlemlenen iki okul öncesi öğretmeninin çocuklara yönelik cinsel istismar davranışında bulunmadıkları belirlenmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında cinsel istismarın belirlenmesine yönelik Türkiye’de yapılmış başka bir çalışmaya rastlanılmamış olması da bu konuda elde edilen verilerin yetersizliğini ve daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır. Bulut (2008) okullarda öğretmenlerin öğrencilere yönelik olan fiziksel şiddet davranışlarını incelediği araştırmasında 2001 ve 2006 yılları arasında gazete ve televizyonlara yansımış şiddet haberlerini incelemiştir. 16 gazete ve 11 televizyon kanalının dâhil edildiği araştırmada 172 olay incelenmiştir. Gazetelerde reşit olmayan öğrencilerin öğretmenleri tarafından kaçırılması, alıkonulması ve tecavüzü ile öğrenciye yönelik cinsel tacizi içeren 24 olay saptanmıştır. Bu da öğretmenden öğrenciye yönelik cinsel istismar davranışlarının da azımsanmayacak boyutlarda olduğunu göstermektedir. Uslu ve Kapıcı (2014) son zamanlarda çocuk cinsel istismarına yönelik yapılan çalışmaların artmakta olduğunu vurgulasa da Türkiye’de özellikle okul personeli tarafından çocuklara yönelik cinsel istismarın belirlenmesine yönelik çalışmaların yetersiz kaldığı görülmektedir.

Araştırma bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin istismar davranışlarında çocuğa yönelik şiddetin ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi ve daha üst eğitim kurumlarında şiddete yönelik haberlerin ve videoların kitle iletişim araçlarında yer alması bu bulguların elde edilmesinde etkili olabileceği gibi ailelerin yaşadıkları çevrede bu tür olaylarla karşılaşmış olmaları, kendilerinin veya yakınlarının böyle bir olaya maruz kalmış olması veya bu tür olaylara ilişkin duyular almış olmaları da bu bulguların elde edilmesinde etkili olabilmektedir. Yapılan araştırmalarda da çocukların öğretmenler tarafından şiddete maruz kaldığı görülmektedir (Süngü, 2013). Chen ve Wei (2011) Tayvan’ın Taichung şehrinde 7-9.sınıf arası 1.376 öğrenci ile yaptıkları çalışma sonunda öğrencilerin %26,9’unun bir önceki dönemde okulda en az bir kez öğretmenler tarafından kötü muameleye maruz kaldığını ve vurma, dayak ve tokatlamanın en sık kullanılan kötü muamele şekilleri olduğunu ortaya koymuştur. Okoza vd. (2011) tarafından Nijerya’nın Edo eyaletinde 1.537 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin öğretmenler tarafından uygulanan korkutma, izole etme, görmezden gelme, ayrımcılık yapma, aşağılama, baskı yapma ve sözlü saldırı gibi duygusal istismar türlerine maruz kaldıkları bulunmuştur. Shumba (2004) 1990 ve 1997 yılları arasında Zimbabve’nin altı eyaletinde bulunan ortaokullarda öğretmenler tarafından çocuklara yönelik fiziksel istismar davranışı vakalarını incelemiş ve Zimbabve Eğitim, Spor ve Kültür Bakanlığı’na gelen şikâyetlerden lisans derecesine sahip öğretmenler tarafından çocukların bedensel olarak cezalandırıldıkları 34 vaka tespit etmiştir. Shumba, öğrencilerin öğretmenler tarafından cimcik, kırbaç, yumruk, tekme, tokat gibi yöntemlerle cezalandırıldığını ve kızların daha çok bu tür şiddete maruz kaldığını tespit etmiştir. Yine Shumba (2001) Zimbabve Eğitim, Spor ve Kültür Bakanlığı’na 1990 ve 1997 yılları arasında gelen şikâyetlerden Zimbabve’de bulunan ilkokullardaki öğretmenlerin çocuklara yönelik şiddet davranışlarını araştırmış ve 38

vakaya rastlamıştır. Diğer araştırmayla benzer şekilde çocukların tokat, yumruk, cim-cik, vurma ve tekme gibi yöntemlerle cezalandırıldıkları bulunmuştur. Araştırmalarda öğretmenlerin şiddeti çocuklar üzerinde disiplin sağlamada etkili bir yöntem olarak gördükleri belirtilmektedir. Oysa çocuklara yönelik bu tür şiddet ve benzeri eylemler onların gelişimini olumsuz etkilemekte ve çeşitli davranış problemlerine neden olabilmektedir (Cheng, 2000; Deb and Walsh, 2012; Ferguson, 2013; Gershoff, 2013; Deb vd., 2016). Maguire-Jack vd. tarafından (2012) yapılan çalışmada 3.870 çocuk doğumdan beş yaş sonuna kadar incelenmiş ve ailelerin popoya tokat, şaplak gibi davranışlarının çocukların gelişimi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonunda bir yaşındaki çocuklara yönelik bu tür davranışların az görüldüğü, 3 yaşında çocukların %56'sının bu tür davranışlara maruz kaldığı ve 5 yaşında bu oranın %51'e düştüğü belirtilmektedir. Ayrıca bu tür muameleye bir yaşında maruz kalan çocukların 3 ve 5 yaşlarında davranışsal problemleri içselleştirme ve dışsallaştırmada daha yüksek puan aldıkları ve 3 yaşında bilişsel becerilerinin daha düşük olduğu bulunmuştur. Tokat ve şaplak gibi şiddet türlerine 3 yaşında maruz kalanların 3 ve 5 yaşlarında daha fazla dışa dönük davranış sorunları yaşadıkları, 5 yaşındayken maruz kalanların ise 5 yaşında daha yüksek dışlayıcı davranış sorunları sergilediği ve 5 yaşındayken daha fazla içselleştirici davranış problemleri yaşadığı ancak bilişsel beceriler arasında fark olmadığı ortaya konmuştur.

Araştırma bulguları kapsamında öğretmenlerin uygulayabilecekleri istismar davranışları ele alındığında üçüncü sırada psikolojik baskı bulunmaktadır. Bu psikolojik baskı katılımcılar tarafından tehdit etme, özgüven kırıcı sözler söyleme ve aşağılama şeklinde açıklanmıştır. Bunlar da duygusal istismar davranışları içerisinde yer almaktadır. Aras vd. (2016) tarafından İzmir ilinin Konak ilçesinde 5. sınıflardan 434 öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada öğrencilerin %59,4'ünün öğretmenleri tarafından gerçekleştirilen en az bir duygusal istismar türüne, % 42,9' unun ise fiziksel şiddete maruz kaldığı bulunmuştur. Ba-Saddik ve Hattab (2012) tarafından Yemen, Aden'de 7,8 ve 9. sınıf 1.066 öğrenci ile yapılan araştırmada çocukların %55,2'si okul yaşamları boyunca en az bir kez duygusal istismara uğradıklarını ve %45,6'sı da duygusal istismarın öğretmenler tarafından gerçekleştirildiğini, % 5'i ise idari personel tarafından gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin kullandıkları en yaygın duygusal istismar türleri bağırma, isim takma ve kötü notla tehdit etme olarak belirlenmiştir. Theoklitou vd. (2012) tarafından Kıbrıs Rum Kesimi'nde 4,5 ve 6. sınıflardan 1.339 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada ilkökul öğretmenlerinin çocuklara uyguladığı fiziksel ve duygusal istismar ile ihmal davranışları incelenmiştir. Sonuç olarak 708 çocuğun öğretmenleri tarafından ihmal edildiği, 443 çocuğun duygusal istismara, 128 çocuğun da fiziksel istismara maruz kaldığı belirlenmiştir. Araştırmada çocuk ihmali davranışları üzerinde çocuğun cinsiyetinin etkili olmadığı bulunurken, çocuk istismarı davranışlarında çocuğun cinsiyetinin etkili olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca öğretmenlerin davranışlarında çocuk ihmali ilk sırada gelirken ikinci olarak duygusal istismar davranışlarının geldiği, fiziksel istismarın

ise üçüncü ve son sırada olduğu ve bu araştırmanın aksine diğer iki türe göre daha az görüldüğü saptanmıştır. Khoury-Kassabri (2009) tarafından İsrail’de 324 okuldaki 7-11. sınıflar arasından 16.604 öğrencinin katılımıyla yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerinin % 33.2’sinin son bir ay içerisinde okul personeli tarafından duygusal istismara, %20.7’sinin de fiziksel istismara uğradığı belirlenmiştir. Bununla birlikte Kim vd. (2000) Çin’den Şangay ve Yanji ve Kore’den Seul ve Kimpo şehirlerinden 4,5 ve 6. sınıflardan 972 çocukla yaptıkları çalışmada Çin’deki katılımcıların %51.1’ine, Kore’deki katılımcıların ise %62’sine öğretmenleri tarafından fiziksel ceza uygulandığını belirlemişlerdir. Yine Lee (2015) Seul’daki ortaokullardan 1.777 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerden %18.2’sinin öğretmenleri tarafından duygusal istismara, %24.3’ünün de fiziksel istismara uğradığını ortaya koymuştur. Brendgen ve diğerleri (2006) tarafından Kanada’da anaokulundan 6.sınıfa kadar 7 yıllık bir süreçte 399 beyaz öğrencinin her yıl değerlendirilmesiyle yapılan çalışma sonucunda çoğu çocuğun (% 85) ilköğretim boyunca öğretmen tarafından sözel istismar hedefi olma riskinin neredeyse sıfıra düştüğü, bununla birlikte, anaokulunda öğretmen tarafından sözlü taciz edilme riski yüksek olan bir azınlığın (% 15) var olduğu ve bu riskin ilkokul döneminde daha da arttığı ortaya konmuştur. Bu çalışmalar bağlamında öğrencilerin okul ortamında öğretmenleri tarafından istismarın çeşitli türlerine maruz kaldıkları ve ihmal edildikleri söylenebilmektedir. Khoury-Kassabri vd. (2014) tarafından İsrail’de bulunan Arap okul öncesi öğretmenlerinden 86’sının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin dörtte birinden fazlası (%27.9) çocukların yanlış davranışları karşısında öğretmenlerle yapılan ankette belirtilen bedensel cezalardan en az birini kullanmalarının muhtemel olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca Kefeli (2016) tarafından Tokat ilinde bulunan bağımsız anaokullarından birinde yapılan çalışmada sınıf içerisinde ve bahçede gözlemlenen iki okul öncesi öğretmenin çocuklara yönelik istismar ve ihmal davranışları incelenmiş ve öğretmenlerin birçok duygusal istismar davranışı sergiledikleri belirlenmiştir. Duygusal istismarın çocuklar üzerinde yıkıcı etkileri bulunmaktadır (McEachern vd., 2008). Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali davranışlarının belirlenmesi ve önlenmesine yönelik araştırmalar önemli bir rol oynamaktadır. Ancak araştırmaların genellikle ilkokul ve ortaokul düzeylerindeki öğrencilerle sınırlı olduğu ve okul öncesi döneme yönelik bu tür araştırmaların sayıca çok az olduğu görülmektedir.

Öztürk’e (2007) göre aile dışında uygulanan duygusal istismar toplumda tepki çekmekte iken, aile içindeki duygusal istismar davranışları çoğunlukla normal karşılanmaktadır. Duygusal istismarın sadece anne baba tarafından değil, onların yerini tutan bakıcı ve yakın akraba gibi kişiler tarafından, okullarda öğretmenler, idareciler ve diğer öğrenciler tarafından da çocuğa uygulanabileceği ileri sürülmektedir. Benzer şekilde bu çalışmanın bulguları içerisinde çocuğun ailesi ve yakın çevresinin yanında öğretmenlerin de çocuk istismarı davranışı gösterebileceği yer almaktadır. Araştırma sonuçlarının aksine Bilge vd. (2013) tarafından Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Çocuk Polikliniği ve Acil Servisi’ne başvuran hastalardan 1043 çocuğun anne-babası-

na anket uygulanmasıyla gerçekleştirilen çalışmada katılımcıların çocuk istismarının % 83,5 oranında çocuğun tanımadığı kişiler tarafından gerçekleştirileceğini, % 25,9 oranında da aile tarafından gerçekleştirileceğini düşündükleri bulunmuştur.

Anne ve babalara göre okul öncesi öğretmenlerinin uygulayabileceği çocuk ihmali davranışları incelendiğinde çocuklar arasında ayırım yapma davranışının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu davranış duygusal istismar (Polat, 2007; Yılmaz, 2009; Runyan ve Zolotor, 2010) kapsamında yer almakla birlikte anne ve babalar tarafından öğretmenlerin ihmal davranışı olarak nitelendirilmiştir. Çocuklar arasında ayırım yapma davranışı öğretmenlik mesleğinin etik kurallarında da yer almakta ve öğretmenlerin çocuklar arasında ayırım yapmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin ihmal davranışları olarak ikinci sırada çocukla yeterince ilgilenmemek gelmektedir. Bu dönemde aileler öğretmenlerden çocuğa karşı daha çok ilgi ve sevecenlik beklemekte ve öğretmenlerin bunu karşılayamamasından endişe etmektedirler. Öğretmenlerin çocukları stajyerlere bırakarak ihmal etmesi de dikkat çeken bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Amerika'nın Kuzeydoğusundaki 6,7 ve 8. sınıflardan 700 öğrenci ile yapılan araştırmada çocukların dörtte üçünün (%78,9) öğretmenler tarafından duygusal veya bilişsel olarak ihmal edildiği belirlenmiştir (Casarjian, 2000). Theoklitou vd. (2012) Kıbrıs Rum Kesimi'nde ilkökul öğretmenlerinin çocuklara uyguladığı fiziksel ve duygusal istismar ile ihmal davranışlarını inceledikleri araştırmada öğretmenlerin davranışlarında çocuk ihmalinin ilk sırada geldiği belirlenmiştir. T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ile UNICEF'in hazırladığı Türkiye de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Rapor'unda (2010) ise 61 ilde 1328 hanede 7-18 yaş aralığında 1886 çocukla yapılan görüşmeler sonucunda ihmal davranışlarından söz eden çocukların sayısının oldukça az olduğu fakat çocukların %25'inin ihmal edildiği ve çocukların ihtiyaçlarını ihmal eden yetişkinlerin baba, anne ve öğretmen olduğu belirtilmiştir. En çok söz edilen ihmal davranışı ise sevgi gösterilmemesidir. Kefeli (2016) tarafından Tokat ilinde bulunan bağımsız anaokullarından birinde yapılan araştırmada sınıf içerisinde ve bahçede gözlemlenen iki okul öncesi öğretmenin 10 günlük gözlem süresince toplamda 51 kez ihmal davranışı sergiledikleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin çocuklara yönelik duygusal istismar davranışları ile ihmal davranışları çocukların benlik saygısını olumsuz etkilemekte ve sınıftaki duygusal ve davranışsal katılım düzeylerini düşürmektedir (Casarjian, 2000). Bu nedenlerle öğretmen eğitimlerinde ve izleme değerlendirme süreçlerinde ihmal ve duygusal istismar konuları üzerinde önemle durulması gerektiği düşünülmektedir.

Anne ve babaların çocuk istismarını ve ihmalini önlemeye yönelik neler yapılabileceğine ilişkin önerileri incelendiğinde büyük çoğunluğunun bu konuda eğitimler verilmesinin gerekliliğinden bahsettiği saptanmıştır. Çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesine yönelik birçok kuruluş ve dernek çalışmalar sürdürse de bu konuda toplumun bilinçlenmesini sağlayacak ve aileleri, sağlık çalışanlarını ve eğitim personelinin kapsayacak nitelikte eğitim programlarının olmadığı görülmektedir. Oysa Karadağ

◆ Hatice Kefeli / Gelengül Haktanır

vd. (2015) tarafından İzmir’de 197 okul öncesi öğretmeninin katılımıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim almalarının çocuk istismarı ve ihmali bulgularını belirlemede önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur. Aynı çalışmada ebeveyn olmak, çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim almak, daha önce kötü muamele görmüş bir çocukla karşılaşmış olmak ve yüksek iş statüsüne sahip olmak gibi faktörlerin okul öncesi öğretmenlerinin muhtemel çocuk istismarı ve ihmali işaretlerini anlamalarında önemli rol oynadığı belirtilmektedir. Bu çalışmada yer alan anne ve babalar çocukların da bu konuda eğitilmesi gerektiği görüşünü öne sürmüşlerdir. Adana ili Seyhan ilçesinde 36 ilkokul 4. sınıf öğrencisi ile yapılan deneysel çalışmada deney grubuna dört gün süre ile cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programı uygulanmış ve araştırma sonucunda cinsel istismarı önleme programına katılan öğrencilerin katılmayanlara göre anlamlı bir biçimde cinsel istismarın önlenmesine yönelik ölçekten yüksek puan aldıkları ve 8 hafta sonrasında da programın etkilerinin devam ettiği ortaya konmuştur (Çeçen-Eroğul ve Hasırcı, 2013). Bu da çocuklara verilecek eğitimin çocuk istismarının azalmasında etkili olabileceğini bize göstermektedir. Akdoğan (2005) da cinsel istismar olaylarında çocukların birine durumu anlatabileceklerini söylediklerinde cinsel istismara uğrama oranının azaldığını, bu yüzden çocukların bu konuda eğitilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Shakeshaft (2004) de bu araştırma sonuçları ile benzer şekilde eğitim kurumlarında çocuğa yönelik cinsel istismarın önlenmesinde hem kurum personelinin, hem ailelerin hem de çocukların eğitilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca bu çalışmada anne ve babalar bu konuda uygulanan cezai yaptırımların artırılmasının gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Bu tür konuların gündeme gelmesi ile ilgili olarak ise farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Bazı veliler çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin haberlerin gündeme gelmemesi gerektiğini savunurken bir velinin bu haberlerin daha fazla gündeme gelmesi gerektiğini savunması dikkat çekicidir.

5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda katılımcı anne ve babaların okul öncesi öğretmenlerinin istismar davranışlarına ilişkin olarak ilkönce cinsel istismara, ikinci olarak ta fiziksel istismara odaklandıkları belirlenmiştir. Anne ve babalar duygusal istismar olarak nitelendirilen psikolojik baskıya yönelik tehdit etme, özgüven kırıcı sözler söyleme, aşağılama gibi davranışları da okul öncesi öğretmenlerinin istismar davranışları olarak sıklıkla ele almışlardır. Öğretmenlerin olası çocuk ihmali davranışlarına ilişkin ise çocuklar arasında ayırım yapmayı vurgulamışlardır. Çocuğun sosyoekonomik düzeyi, görünüşü, giyimi vb. özelliklerini öğretmenlerin ayırım yapma davranışına neden olarak göstermişlerdir. Duygusal istismar kapsamına giren bu davranış aileler tarafından ihmal olarak nitelendirilmiştir. Çocukla yeterince ilgilenmemek, çocuğa sevgi göstermemek de aileler tarafından okul öncesi öğretmenlerinin ihmal davranışları olarak belirlenmiştir. Katılımcı anne ve babalar çocuk istismarı ve ihmalinin önlenmesine yönelik eğitimcilere, ailelere ve çocuklara eğitimler verilmesi gerektiğini, bu tür suçlara

ilişkin cezaların ağırlaştırılması ve çeşitli yaptırımların olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına dayanılarak katılımcıların da önerdiği gibi başta anne ve babalar olmak üzere toplumun tüm kesimlerine çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim verilmesi, toplumun bu konuda bilinçlenmesinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle küçük çocuklara verilecek eğitimlerde istismardan korunmaya yönelik çocuklar için hazırlanmış yardımcı kaynaklardan yararlanılabilir. Örneğin, Avrupa Konseyi tarafından çocukların cinsel istismara karşı bilgilendirilmesi amacıyla hazırlanan “Kiko ve El” (2013) kitabı ile çocukların kabul edilebilir bedensel temas ile kabul edilemez bedensel teması öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Yine orta öğretim kurumlarındaki ilgili ders içeriklerinde veya ayrı bir ders olarak çocuk istismarı ve ihmali konusunun yer alması sağlanmalıdır. Sosyal medyada, internet ortamında, kitle iletişim araçlarında ve çocuğa yönelik hazırlanmış materyallerde (örneğin giysilerin etiketlerine ebeveynler için bilgi koymak) toplumun çocuk istismarı ve ihmeline yönelik bilinçlenmesi amacıyla çeşitli farkındalık çalışmaları yapılmalı, bu çalışmalar sadece cinsel istismara odaklanmamalıdır.

Alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisindeki istismar ve ihmali davranışlarının belirlenmesine yönelik Türkiye’de yapılmış sadece bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu konuya yönelik araştırmalara yer verilmeli ve öğretmenlerin istismar ve ihmali davranışlarının belirlenmesine yönelik çeşitli gözlem yöntemleri kullanılmalıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans programlarından itibaren çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim alması sağlanmalı, bu tür davranışların ortaya çıkma durumuna karşın eğitim kurumlarında bir kontrol mekanizması geliştirilmelidir. Bu konuda ailelerin ve uzmanların görüşüne başvurulmalıdır.

Kaynaklar

- AKDOĞAN, Hüseyin. (2005). “Çocuğun cinsel istismarı ve Türkiye’de çocuk cinsel istismarını önlemeye yönelik çalışmalar”, *Polis Bilimleri Dergisi*, 7,(1), ss.1-15.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN (2001). **Hostile hallways: bullying, teasing and sexual harassment in school**, American Association of University Women Educational Foundation, Washington, DC.
- ARAS, Şahbal, ÖZAN, Sema, TIMBİL, Sevgi, ŞEMİN, Semih, ve KASAPÇI, Oya (2016). “*Exposure of students to emotional and physical violence in the school environment*”, *Arch Neuropsychiatry*, 53, ss.303-310.
- AVRUPA KONSEYİ MATERYALİ (2013). “**Kiko ve El**”, 25 Temmuz 2017. http://www.cocukhaklarizleme.org/wp-content/uploads/PREMS188713_TUR_2029_KikoBook_BAT_245x245mm_WEB.

◆ Hatice Kefeli / Gelengül Haktanır

- BA-SADDİK, Amal S S, HATTAB, Abdullah S (2012). "Emotional abuse towards children by schoolteachers in Aden Governorate, Yemen: A cross-sectional study", **BMC Public Health**, 12, (647), ss. 1-8.
- BENBENİŞHTY, Rami, ZEİRA, Anat, ve ASTOR, Ron Avi (2002). "Children's reports of emotional physica and sexual maltreatment by educational staff in Israel", **Child Abuse & Neglect**, S.26, ss.763-782.
- BİLGİN, Asude (2008). "Aile içi bedensel cezaya ilişkin bir çalışma", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 41,(31), ss.29-50.
- BİLİR, Şule, ARI, Meziyet, DÖNMEZ, Necati B., ATİK, Belma ve SAN, Pınar (1991). "Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşlar arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi", **Aile ve Toplum**, S.1, ss.53-66.
- BRENDGEN, Mara, WANNER, Brigitte, VİTARO, Frank (2006). "Verbal abuse by the teacher and child adjustment from kindergarten through grade 6", **Pediatrics**, 117, (5), ss.1585-1598.
- BULUT, Sefa (2008). "Öğretmenden öğrenciye yönelik olan fiziksel şiddet: Nicel bir araştırma", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, (1), ss. 105-118.
- BUTCHART, Alexander (2006). *The nature and consequences of child maltreatment*. WHO (Ed.), **Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence** (pp. 7-16). , WHO Press, Switzerland.
- CASARJIAN, Bethany (2000). **Teacher psychological maltreatment and students' school-related functioning**, Columbia University School of Arts and Sciences (Unpublished Doctoral Dissertation), Colombia.
- CHEN, Ji-Kang ve WEİ, Hsi-Sheng (2011). "Student victimization by teachers in Taiwan: Prevalence and associations", **Child Abuse & Neglect**, S.35, ss.382-390.
- CHENG, Karen O. (2000). **Review of the literature regarding the short-and long- term consequences of corporal punishment on children**, Biola University Faculty of the Rosemead School of Psychology, (Unpublished Doctoral Dissertation), California.
- COŞKUN, Murat (2011). **Çocuklarda cinsel istismar**. M. Öztürk (Haz.). *Çocuk hakları açısından çocuk ihmal ve istismarı* (s. 73-90). Çocuk Vakfı, İstanbul.
- ÇEÇEN-EROĞUL, Ayşe Rezan, HASIRCI, KAF Özlem (2013). "İlköğretim birinci kademe öğrencilere yönelik geliştirilen cinsel istismarı önleme psiko-eğitim programının etkililiğinin sınanması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 13, (2), ss. 719-729.
- DEB, Sibnath, WALSH, Kerryann (2012). "Impact of physical, psychological, and sexual violence on social adjustment of school children in India", **School Psychology International**, 33, (4), ss. 391-415.
- DEB, Sibnath, RAY, Mrinalkanti, BHATTACHARYYA, Banhishikha, SUN, Jiandong (2016). "Violence against the adolescents of Kolkata: A study in relation to the socio-economic background and mental health", **Asian Journal of Psychiatry**, 19, ss. 4-13.

- DİNÇ, Mehmet (2011). Çocuklarda fiziksel istismar. M. Öztürk (Haz.). Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı (s. 55-72). Çocuk Vakfı, İstanbul.
- EAMON, Mary Keegan (2001). "Antecedents and socioemotional consequences of physical punishment on children in two-parent families", **Child Abuse & Neglect**, 5,6, ss.787-802.
- FERGUSON, Christopher J. (2013). "Spanking, corporal punishment and negative long-term outcomes: A meta-analytic review of longitudinal studies", **Clinical Psychology Review**, 33, ss. 196-208.
- FRIAS-ARMENTA, Martha (2002). "Long-term effects of child punishment on Mexican women: a structural model", **Child Abuse & Neglect**, 5,26, ss.371-386.
- GERSHOFF, Elizabeth T. (2013). "Spanking and child development: we know enough now to stop hitting our children", **Child Development Perspectives**, 7,(3), ss. 133-137.
- GIARDINO, Angelo P., LYN, Michelle A., GIARDINO, Eileen R. (2010), **Introduction: Child Abuse and Neglect**. Giardino, A.P., Lyn, M.A., Giardino, E.R. (Ed.), *A Practical Guide to the Evaluation of Child Physical Abuse and Neglect* (pp. 3-30) , Springer Science+Business Media ,London.
- GÜLER, Nuran, UZUN, Sultan, BOZTAŞ, Zeynep ve AYDOĞAN, Sevinç (2002). "Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler", **Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 24, (3), ss.128-134.
- HERGÜNER, Sabri (2011). **Duygusal istismar ve ihmal**. M. Öztürk (Haz.). Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı (s. 41-54), Çocuk Vakfı, İstanbul.
- KARADAĞ, Sevinç Çırak, SÖNMEZ, Sibel, DEREÖBALI, Nilay (2015) "An investigation of preschool teachers' recognition of possible child abuse and neglect in izmir, Turkey", **J Interperence Violence**. 30,(5), ss.875-891.
- KARAÇANTA, Hatice (2009). "Anne babanın çocuğa uyguladığı ceza ile çocuğun anne babaya karşı sevgisi arasındaki ilişki", **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5,25, ss.41-49.
- KEFELİ, Hatice (2016). **Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali davranışları ile kurum personelinin konuya ilişkin görüşleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KHOURY-KASSABRİ, Mona (2009). "The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership", **Child Abuse & Neglect**, 5, 33, ss. 914-923.
- KHOURY-KASSABRİ, Mona, ATTAR-SCHWARTZ, Shalhevet ve ZUR, Hana (2014). *The likelihood of using corporal punishment by kindergarten teachers: The role of parent-teacher partnership, attitudes, and religiosity*", **Child Ind Res**, 5,7, ss.369-386
- KIM, Dae-Ho, KIM, Kwang-Iel, PARK, Yong-Chon, ZHANG, Liang-Dong ve LU, Ming-Kang (2000). "Children's experience of violence in China and Korea: A transcultural study", **Child Abuse & Neglect**, 24, (9), ss. 1163-1173.
- KNOLL, James (2010). "Teacher sexual misconduct: Grooming patterns and female offenders", **Journal of Child Sexual Abuse**, 19, ss. 371-386.

◆ Hatice Kefeli / Gelengül Haktanır

- KUTLU, Leman, BATMAZ, Makbule, BOZKURT, Gülçin, GENÇTÜRK, Nuran ve GÜL, Asiye (2007). "Annelere çocukluklarında uygulanan ceza yöntemleri ile çocuklarına uyguladıkları ceza yöntemleri arasındaki ilişki", **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, S.8, ss.22-29.
- LEE, Ji Hyeon (2015), "Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea", **Child Abuse & Neglect** S. 46,(2015), ss. 113-120.
- MAGUIRE-JACK, Kathryn, GROMOSKE, Andrea N., BERGER, Lawrence M. (2012). "Spanking and child development during the first 5 years of life", **Child Development**, 83,(6), ss. 1960-1977.
- McEACHERN, Adriana G., ALUEDE, Oyaziwo, KENNY, Maureen C. (2008). "Emotional abuse in the classroom: Implications and interventions for counselors", **Journal of Counseling & Development**, 86, ss. 3-10.
- MILES, Matthew B., HUBERMAN, A. Michael (1994). **Qualitative Data Analysis**. Sage Publications, United States.
- OKOZA, Jolly, ALUEDE, Oyaziwo, AJUGO, Austin (2011). "Sex and class of secondary school students in experiencing emotional abuse by teachers in Edo State, Nigeria", **Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities**, 19, (2), ss. 385-392.
- ÖZMEN, Suna Kaymak (2004). "Aile içi öfke ve saldırganlığın yansımaları", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 37 (2), ss.27-39.
- ÖZTÜRK, Sema (2007). Çocuklarda duygusal istismar. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- ÖZTÜRK, Mücahit (2011). **Giriş/ Çocuk ihmali ve istismarı**. M. Öztürk (Haz.). Çocuk hakları açısından çocuk ihmali ve istismarı (s. 13-29). İstanbul: Çocuk Vakfı.
- PAGE, Ayten Zara, ve İNCE, Merve (2008). "Aile içi şiddet konusunda bir derleme", **Türk Psikoloji Yazıları**, 11 (22), ss.81-94.
- PELENDECİOĞLU, Betül ve BULUT, Sefa (2009). "Çocuğa yönelik aile içi fiziksel istismar", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi**, 9 (1), ss.49-62.
- PIETRANTONIO, Anna Marie, WRIGHT Elise, GIBSON, Kathleen N., ALLDRED, Tracy, DUSTIN, Jacobson ve NIEC, Anne (2013). *Mandatory reporting of child abuse and neglect: Crafting a positive process for health professionals and caregivers*. **Child Abuse & Neglect**, S.37, ss.102-109.
- POLAT, Oğuz (2007). **Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı tanımlar 1**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- RUNYAN, Desmond K., ZOLOTOR, Adam J. (2011). "International issues in child maltreatment." C. Jenny (Ed.). **Child abuse and neglect: diagnosis, treatment and evidence** (s.620-627). Kanada: Elsevier Saunders.
- SHAKESHAFT, Charol (2004). "Educator sexual misconduct: A synthesis of existing literature", U.S. Department of Education, Washington D.C.
- SHOOP, Robert J. (2004). "Sexual Exploitation in Schools", Thousand Oaks, CA: Sage

- SHUMBA, Almon (2001). "Epidemiology and etiology of reported cases of child physical abuse in Zimbabwean primary schools", **Child Abuse & Neglect**, 5,25, ss. 265-277.
- SHUMBA, Almon (2004). "Pupil physical abuse by teachers: a child-rearing practice or a cultural dilemma?", **Journal of Agression, Maltreatment & Trauma**, 8(4), ss. 143-159.
- SÜNGÜ, Hilmi (2013). "Ulusal basında okullarda şiddete ilişkin haberlerin değerlendirilmesi", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, (2), ss. 89-106.
- T.C. SOSYAL HİZMETLER VE ÇOCUK ESİRGEME KURUMU & UNICEF (2010). **Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması özet rapor (2010)**.
- THEOKLITOU, Dimitra., KABİTSİS, N., ve KABİTSİ, Anastasia. (2012). "Physical and emotional abuse of primary school children by teachers", **Child Abuse & Neglect**, 5,36, ss.64-70.
- TOROS, Karmen ve TİİRİK, Riine (2014), "Preschool teachers'perceptions about and experience with child abuse and neglect", **Early Childhood Education Journal**. 2 Ekim 2014. <http://www.springer.com>
- ULUSOY, Meliha Demet, DEMİR, Nilüfer Özcan, BARAN, Aylin Görgün (2005). "Ebeveynin çocuk yetiştirme biçimleri ve ergen problemleri: Ankara ili örneği", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3,(3), ss.351-365.
- USLU, Runa İdil, KAPÇI, Emine Gül (2014). **Karanlığa ışık tutmak, Türkiye’de çocukların cinsel sömürü ve cinsel istismarı: Son 12 yılda yayınlanan araştırmaların sistematik değerlendirilmesi**, Alp Ofset Matbaacılık, Ankara
- U.S. Department of Health and Human Services (2017). **Child Maltreatment (2015)**.
- ÜNAL, Fatma (2008). "Ailede çocuk istismarı ve ihmali", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 12,(1), ss.9-18.
- World Health Organization (2002). **World report on violence and health (2002)**.
- YALÇIN, Hatice, KOÇAK, Nurcan ve DUMAN, Gökhan (2014). "Anne babaların çocuk istismarıyla ilgili tutumlarının incelenmesi", **KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi**, 16(Özel Sayı 1), ss.137-143.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2013). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Aynur (2009). "Çocuk istismarı ve ihmali: Risk faktörleri ve çocukların psiko-sosyal gelişimi üzerindeki etkileri", **Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (1), ss.63-79.
- YOLCUOĞLU, İsmet Galip (2010). "Çocukların ihmal-istismara uğramasında aile ve çocuklara yönelik risk faktörleri ve sosyal hizmet müdahalesi", **Toplum ve Sosyal Hizmet**, 21 (1), ss.73-83.

ÖĞRETMEN ATAMALARINDA SÖZLÜ SINAV UYGULAMASININ DEĞERLENDİRİLMESİ: ATANAN VE ATANAMAYAN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNE DAYALI NİTEL BİR ANALİZ*

Didem KOŞAR**
Emre ER***
Serkan KOŞAR****
Ali Çağatay KILINÇ*****

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasını, atanmış ve atanmamış öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Durum çalışması deseninde kurgulanan bu nitel araştırmanın çalışma grubunu 29.09.2016 tarihinde açıklanan sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınavı sonuçlarına göre atanmış dokuz ve atanmamış yedi olmak üzere toplam 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların sözlü sınavındaki soruların genellikle alan dışından olduğunu, sözlü sınav komisyonlarının puanlamada yanlış davrandığını, sözlü sınav süresinin değerlendirme için yetersiz olduğunu ve sözlü sınavla atama yönteminin objektif olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Bununla birlikte katılımcılar sözlü sınav uygulamasıyla öğretmenlerin değersizleştirildiğini, sözlü sınavın öğretmen niteliğine herhangi bir katkı sağlamadığını ve mesleğin geleceğine ilişkin kaygı duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ilgili alanyazınla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, öğretmen atama, sözlü sınav

* Bu çalışma, 11-13 Mayıs 2017 tarihleri arasında düzenlenen "12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi"nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

** Yrd. Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, didemkosar@hacettepe.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-4959-1094, Makale Gelişim Kabul Ediliş Tarihi: 21.08.2017 – 06.10.2017.

*** Arş. Gör., Gazi Üniversitesi, emreer@gazi.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-9084-6768.

**** Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, skosar@gazi.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-2581-5145.

***** Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, cagataykilinc@karabuk.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-9472-578X.

EXAMINING THE ORAL EXAMS IN TEACHER APPOINTMENTS: A QUALITATIVE ANALYSIS DEPENDING ON THE OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES*

Didem KOŞAR**
Emre ER***
Serkan KOŞAR****
Ali Çağatay KILINÇ*****

Abstract:

The purpose of the current study was to examine the oral exam process of teacher appointment according to the opinions of those teachers who appointed to an empty teaching position and those who did not. A total of 16 teachers, nine of which were appointed and seven of which were not according to the results of contracted teacher oral exam results participated in this qualitative study designed as a case study. Maximum variation and criterion sampling under purposeful sampling methods were used to select the participants. The data of the study were gathered through a semi-structured interview form developed by the researchers. The data were analysed through descriptive and content analyses as two of data analyses techniques used in qualitative studies. Results revealed that participants stated that questions used in the oral exams to select contracted teachers were out of the area of expertise, the oral exam commissions were not objective in scoring, the duration of the exam was inadequate, and the method of appointing teachers through oral exams was wrong. Furthermore, the participants suggested that teachers were depreciated through oral exams and that oral exams did not contribute well to the teacher quality and that they worried about the future of teaching profession. Results of the study were discussed in line with the related literature and some suggestions were made.

Keywords: Teaching professions, teacher assignment, oral exam

* This study is based on an oral presentation which presented in 12.National Educational Administration Congress during May 11-13 2017.

** Asistant Professor, Hacettepe University, didemkosar@hacettepe.edu.tr.

*** Res.Assist., Gazi University, emreer@gazi.edu.tr.

**** Assoc.Professor, Gazi University skosar@gazi.edu.tr.

***** Assoc.Professor, Karabük University, cagataykilinc@karabuk.edu.tr.

Giriş

Öğretmen ihtiyacının artması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB); kalkınmada birinci derecede öncelikli yöreler olmak üzere boş öğretmen norm kadrosu bulunan örgün ve yaygın eğitim kurumlarında 14 Temmuz 1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin (B) fıkrası kapsamında sözleşmeli öğretmen istihdam etme kararı almıştır. Bu kapsamda sürecin usul ve esaslarını belirlemek üzere 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazetede *Sözleşmeli Öğretmenlik İstihdamına İlişkin Yönetmelik* ile 5 Ağustos 2016 tarihinde resmi web sayfasından sürecin işleyişine yönelik kılavuz niteliğinde *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu* yapmıştır. Söz konusu duyuruda 79 farklı alanda açık bulunan 15000 boş öğretmen kadrosuna, 17 Nisan 2015 tarihli ve en son 8 Eylül 2016'da güncellenen *MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*nde öğretmenliğe başvuru koşullarını sağlayanların yanı sıra 657 sayılı kanunun 4/B maddesi kapsamında daha önce sözleşmeli öğretmen olarak çalışıp sözleşmesi feshedilenlerden bir yıl bekleme süresini tamamlamış ve daha önce devlet memurluğundan ve meslekten çıkarılmayı gerektiren herhangi bir ceza almamış adaylar arasında atanmak istedikleri alanın gerektirdiği KPSSP10 veya KPSSP121 puan türlerinden 50 ve üzerinde puan almış olanların başvurabileceği açıklanmıştır. Bununla birlikte, başvuru yapan adaylar arasından KPSS puanı üstünlüğüne göre ilgili alanlarda açıklanan kontenjanların üç katı kadar adayın sözlü sınava davet edileceği duyurulmuştur (MEB, 2016; Resmî Gazete, 2015, 2016; TEDMEM, 2016).

İlgili yönetmelik ve duyuruda sözlü sınav süreci; Bakanlıkça belirlenen 18 (Adana, Afyonkarahisar, Aksaray, Ankara, Antalya, Bursa, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kayseri, Konya, Malatya, Mardin, Muğla, Samsun, Sivas ve Trabzon) sınav merkezinde gerçekleştirilmiştir. Sözlü sınava alınacak adaylar *Sözleşmeli Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu* üzerinden sözlü sınav komisyonunca değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Sözlü sınavda adaylar, "bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri" bakımından değerlendirilmiş ve bu sınav sonucunda 60 ve üzerinde puan alanlar başarılı sayılarak sözleşmeli öğretmenliğe atanmak üzere tercih yapma hakkını elde etmiştir (MEB, 2016; Resmî Gazete, 2016; TEDMEM, 2016).

Alanyazında öğretmenlerin mesleki gelişimi ve okulların akademik ve sosyal çıktılarının iyileştirilmesi bağlamında üzerinde önemle durulan konuların başında öğretmen seçme süreci yer almaktadır. Dünyanın çeşitli yerlerinde öğretmenlerin hangi kriterlere göre seçileceği önemli bir tartışma alanı olarak görülmekte ve birçok değişkenle ilişkili olarak söz konusu kriterlerde değişiklikler yapılması yoluna gidilmektedir. Örneğin Washington Eyaletinde alınan bir kararla, 2009 yılından itibaren, belirlenen mesleki standartların altında yer alan adayların elenmesi amacıyla öğretmen atama başvuruları merkezi ofis tarafından kabul edilmeye başlanmıştır (Jacob, 2016). Adayların üç aşamalı olarak sınava tabi tutulduğu sistemde, öğretmenlik konu alanıyla ilgili

yeterliklerin ve müfredat bilgisinin ölçüldüğü yazılı sınav, eğitim bölgesi yöneticileri ile otuz dakika süren yapılandırılmış mülakat ve eğitim bölgesi yöneticilerinin gözlem ve değerlendirmeleri için örnek ders anlatımı uygulanmaktadır. Bununla birlikte öğretmen seçme sürecini ele alan söz konusu çalışmada, öğretmen niteliğinin artırılması için en yüksek etkiye ve en düşük maliyete sahip alternatif yöntemler üzerinde çalışılmasının önemine vurgu yapılmıştır.

Öğretmen seçiminde alternatif bir uygulama olarak bulanık analitik hiyerarşi yöntemini ele alan bir çalışmada (Kabak ve Kazançoğlu, 2012), sayısal ve dilsel değişkenler birlikte kullanılarak, adayların analitik ve yansız bir şekilde sıralanması önerilmiştir. Çalışmada askeri okullarda öğretmenlik yapacak adayların seçilmesi amacıyla gerekli niteliklerin belirlenmesi ve alan uzmanları tarafından gerçekleştirilen görüşmeler ile değerlendirme yapılması süreçleri açıklanmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen seçimi sürecinde, bulanık mantık çerçevesinde ele alınan analitik hiyerarşi temelli sözlü sınav yönteminin nesnel ve bilimsel bir yöntem olarak yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Öğretmenlerin atanması ve görevlerine devam etmelerinde önemli bir kriter olarak öğrenci başarısının değerlendirildiği örnekler mevcuttur (Cannata ve diğerleri, 2017; Cohen-Vogel, Little ve Fierro, 2017). Florida ve Teksas örnekleminde gerçekleştirilen çalışmalarda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin okulda göreve başlaması ve görevlerine devam etmelerine karar verme süreçlerinde öğrenci başarısının oldukça belirleyici rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu durum veriye dayalı olarak karar vermenin yaygınlaştırılması ve nesnel ölçütlerle öğretmenlerin değerlendirmesi bakımından önemli görülebilir. Benzer şekilde ulusal ve yerel eğitim standartlarının yanı sıra okulun kendine özgü koşullarını, alan bilgisini ve öğretim becerilerini dikkate alarak öğretmen atamasının gerçekleştiği örnekler de mevcuttur (Ingle, Rutledge ve Bishop, 2011; Jacob, Rockoff, Taylor, Lindy ve Rosen, 2016; Liu, Liu, Stronge ve Xu, 2016). Öğretmen niteliği ile istihdam edilebilirlik arasındaki bağlantının incelendiği bir çalışmada, nitelikli öğretmenin özellikleri arasında, hizmet öncesi değişkenler, mesleki beceriler ve diğer etmenler olmak üzere üç boyut sıralanmıştır (Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt ve Wyckoff, 2011). Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, öğretmenlik sertifikaları ve sınav sonuçları, mesleki kıdem ve öğrenci başarısı gibi değişkenler ile öğretmenlerin nitelikleri ilişkili bulunmuştur. Çalışmada öğretmenlerin istihdam edilmelerinde en etkili değişkenin hizmet öncesi eğitim ve mezun olunan üniversite olduğu ifade edilmektedir. Nitelikli öğretmenlerin başarı düzeyi yüksek olan okullarda görev yapmaları sonucunda öğretmenler ve okulların karşılıklı olarak gelişim kaydettiği ifade edilmektedir (Loeb, Kalogrides ve Béteille, 2011). Bunun bir sonucu olarak mesleki gelişim imkânı bulan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre iş bulma olanakları genişlemektedir.

Öğretmen istihdamını üç aşamalı olarak ele almak gerekirse, etkili bir eğitim sisteminin ihtiyaç duyduğu insan kaynağını sağlamak amacıyla, öğretmen yetiştiren ku-

rumlara öğrencilerin seçim süreci (hizmet öncesi), öğretmen adayları arasından seçim yapılarak atama yapılması (istihdam edilme) ve öğretmenlik mesleğini sürdürenlerin performanslarının değerlendirilmesi ve mesleki becerilerinin iyileştirilmesi (sürekli mesleki gelişim) bir bütün olarak ele alınmalıdır. Bu durum öğretmenlik mesleğine yönelik yapılacak planlamaların uzun dönemli ve çok boyutlu doğasına da işaret etmektedir.

Öğretmen atamalarına ilişkin mevcut yasal düzenlemeler uyarınca halihazırda gerek öğretmenliğe ilk atamada gerekse aday öğretmenlikten asil öğretmenliğe geçişte sözlü sınavların kullanıldığı görülmektedir. İlgili alanyazında öğretmen atamalarında gerçekleştirilen sınavları incelemek üzere bir dizi çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Örneğin Atav ve Sönmez (2013) öğretmen adayları üzerinde yürüttükleri bir çalışmada, öğretmen adaylarının büyük bir kısmının Kamu Personel Seçme Sınavı'ndaki (KPSS) eğitim bilimleri sorularının öğretmenlik bilgisini ölçecek düzeyde olmadığını ve bu süreçte adaylara sözlü sınav yapılması gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Sezgin ve Duran'ın (2011) öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri bir çalışmada öğretmen adaylarının KPSS'ye bir alternatif olarak öğretmen atamalarında yazılı ve sözlü sınavların kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Alanyazında, öğretmen atamalarında sözlü sınavların yapılması gerektiğine (Karataş ve Güleş, 2013) veya tam tersine sözlü sınavların öğretmen atamalarında uygun bir seçme yöntemi olmadığına (Eraslan, 2004) yönelik bulguların üretildiği başka çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bununla birlikte öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin algılarını ve öğretmen istihdamını ele alan araştırmalar mevcuttur (Epeçan, 2016; Gore, Barron, Holmes ve Smith, 2016; Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008; Kuran, 2012; Sezgin-Nartgün, 2008; Şahin, 2011; Şahin ve Demir, 2016). Söz konusu çalışmalarda genellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ve öğretmenlik mesleğine atanma koşullarına ilişki görüşleri incelenmektedir. Yapılan çalışmalarda genel olarak öğretmenliğe alım süreçlerine ilişkin farklı eleştirilerin olduğu görülmektedir. Bununla birlikte KPSS ile öğretmen ataması yapılmasını hesapverebilirlik bağlamında inceleyen Yüksel (2013) öğretmen adaylarının eğitim fakültelerine giriş puanları ile KPSS puanlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada yüksek puanla üniversiteye giren öğrencilerin aynı performansı KPSS'de gösteremedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmen alımında uygulanan sözlü sınavların bu sınavlara giren öğretmen adayları tarafından değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktada sözlü sınavlara giren öğretmen adaylarının ilgili sınava ilişkin görüşlerini ortaya koymak, yapılan sınavların amaca uygunluğu ve etkililiği noktasında veri sunması beklenmektedir. Zira öğretmenlik mesleğine girişte yapılan sözlü ya da yazılı sınavlarda amaç, öğretmenlik mesleğine nitelikleri açısından en uygun adayların atanmasını sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında yapılan sınavların bütüncül bir değerlendirmesini yaparak bu sınava giren öğretmen adaylarının görüşlerine göre etkililiğini ortaya koymak

önemli görülebilir. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen bulguların yapılan sözlü sınavların yapı, kapsam ya da uygulama boyutunun geliştirilmesi noktasında önemli bir veri kaynağını oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasını, atanan ve atanamayan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranmıştır.

Atanan ve atanmayan öğretmenlerin;

1. sözleşmeli öğretmen istihdamına yönelik olarak sözlü sınav uygulamasıyla ilgili genel düşünceleri nelerdir?
2. sözlü sınav ile KPSS konu içeriklerinin uygun olup olmadığı konusundaki düşünceleri nelerdir?
3. sözlü sınav uygulaması kişisel yaşamını olumlu ya da olumsuz olarak nasıl etkilemiştir?
4. sözlü sınav uygulaması öğretmenlik mesleğine bakışlarını nasıl etkilemiştir?
5. sözlü sınav uygulamasının nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılanmada katkısı nedir?
6. sözlü sınavda, sözlü sınav komisyonu tarafından ölçülmesi gerektiği düşünülen özellikler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ile yapılmış bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması deseni bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyleri, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmanın amacı öğretmen atamalarında sözlü sınav uygulamasının atanan ve atanamayan öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Yani mevcut çalışmada, sözlü sınava girip bu sınavda başarılı olarak atanan ya da başarısız olarak atanamayan, ve bu sözlü sınavı deneyimlemiş aday öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirildiği için durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 29.09.2016 tarihinde açıklanan sözleşmeli öğretmenlik sözlü sınavı sonuçlarına göre atanan dokuz ve atanamayan yedi olmak üzere toplam 16 öğretmen adayı oluşturmaktadır. *Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemi kulla-*

nılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışma grubunun seçiminde öğretmenlik branşı çeşitlenmesine dikkat edilmiş ve MEB tarafından yapılan sözlü sınav sonucunda atanan ve atanamayan aday öğretmenler ölçütüne dikkat edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1
Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Atanan	Atanamayan
		<i>n</i>	<i>n</i>
Cinsiyet	Erkek	7	2
	Kadın	2	5
Yaş	23-33	9	7
Görev	Sınıf Öğretmeni	3	2
	Branş Öğretmeni	6	5
Öğrenim durumu	Lisans	6	5
	Yüksek Lisans	3	2

Veri Toplama Aracı

Durum çalışmalarında başlıca veri toplama yöntemlerinden biri görüşmedir (Büyüköztürk vd., 2012; Bogdan ve Biklen, 1998; Creswell, 2007; Fraenkel ve Wallen, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde yerli ve yabancı alanyazın taranmış ve bunlara dayalı olarak sorular (6 soru) oluşturulmuştur. Altı sorudan oluşan görüşme formunun kapsam geçerliği için iki farklı alan uzmanı ve çalışma grubuna girmeyen sözlü sınav sonucunda atanan ve atanamayan birer öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Son hali verilen görüşme formunda ana soruların yanında, sorunun anlaşılması ya da yanlış anlaşıldığı durumlarda alternatif sorular ve gerektiğinde kullanılmak üzere katılımcıların fikirlerini daha iyi organize edebilmeleri amacıyla sonda tipi sorular da kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından toplanmış, araştırmacılar çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında kısa bilgiler sunmuş ve çalışmaya katılım için gönüllülük göstermeleri halinde görüşme yapmak için uygun bir zamanda ve mekânda görüşme yapmak istediklerini kendilerine ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında belirlenen öğretmen adaylarıyla aynı ilde (Ankara) olanlarla yüz yüze ve farklı ilde olanlarla (Karabük) ise telefonla görüşmeler yapıl-

muştur. Katılımcılarla daha önce belirlenen yer ve saatte yüz yüze veya telefonla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Creswell (2007) nitel araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkelere söz etmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmada bu etik ilkelere uyum doğrultusunda görüşmeye başlanmadan önce katılımcılara araştırmanın amacı tekrar edilmiş ve yapılacak görüşmeye katılıp katılmama konusunda özgür oldukları, istedikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri ve katılmak istemeleri halinde yapılan görüşmenin ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı hususlarında tekrar bilgilendirme yapılmıştır. Bununla birlikte katılımcılara araştırma bulguları raporlanırken isimlerinin gizleneceği ve talep etmeleri halinde araştırma sonuçlarının kendilerine ulaştırılacağı belirtilmiştir. Bütün katılımcılar ses kaydına izin vermişlerdir. Her bir görüşme yaklaşık 35-45 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi tekniği olarak betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Konuya ilişkin yasal metinlerin içeriğine ve önceki literatürde ifade edilen sorun alanlarına yönelik betimsel analiz yoluyla kod ve kategoriler belirlenmiştir. Kavramsal çerçeveye uygun olarak daha önceden belirlenen tema, kategori ve kodlamalar yapılarak ifadeler tablo halinde gösterilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda yeniden ele alınan kod ve kategoriler altında içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın iç geçerliği için verilerin anlamlılığına, bulguların kendi içinde tutarlı olup olmadığına, daha önceki kavramsal çerçeveye uyumuna bakılmıştır. Ayrıca güvenilirliği artırmak için katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak kadar birlikte zaman geçirilmesine gayret edilmiş, katılımcı teyidi sağlanmış ve son olarak önceden oluşturulmuş, ayrıntılı bir kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak analizler yapılmıştır. Atanan öğretmenler adayları 'A', atanamayan öğretmen adayları 'B' kısaltması ve *numaralarla* temsil edilmiştir. Bu çalışmada yapılan tema, kategori ve kodlamalar, Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlilik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olacaktır. Bu çalışmada da yapılan hesaplamalar sonucunda %93 oranında bir uzlaşma olduğu bulunmuştur.

Bulgular

Araştırmada belirlenen sorulara ilişkin görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Araştırmaya katılan *öğretmen adaylarının sözleşmeli öğretmen* istihdamına yönelik olarak sözlü sınav uygulamasına ilişkin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına Yönelik Olarak Sözlü Sınav Uygulamasına İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	A	B
		n	n
Soru türleri	Alan dışı	4	3
	Öğretmen adaylarının alanıyla ilgili sorular	2	1
	Genel kültür	2	2
	Eğitim bilimleri	1	-
	Teknoloji	-	1
Sözlü sınav komisyonu	Komisyondun takdir ettiği puanların yanlılığı	5	7
	Komisyondun üyelerinin seçiminin uygunsuzluğu	5	4
	Hak kaybına neden olan puanlama	3	3
	Zarflardan çıkan soruları dikkate almama	3	2
	Komisyondunlar arasındaki farklılıklar	2	1
Sözlü sınav süresi	Değerlendirme için yetersiz	7	6
	Değerlendirme için yeterli	2	1
Sözlü sınavla atama	Objektif değil	5	4
	Adil değil	5	4
	Mesleğin itibarını zedeleme	3	2
	KPSS'ye güvensizlik	3	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar, sözleşmeli öğretmen istihdamına yönelik olarak sözlü sınav uygulamasını soru türleri, sözlü sınav komisyonu, sözlü sınav süresi ve sözlü sınavla atama kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Soru türleri kategorisinde, alan dışı ($n_A = 4, n_B = 3$) ve öğretmen adaylarının alanıyla ilgili sorular ($n_A = 2, n_B = 1$); sözlü sınav komisyonu kategorisinde, komisyondun takdir ettiği puanların yanlılığı ($n_A = 5, n_B = 7$) ve komisyondun üyelerinin seçiminin uygunsuzluğu ($n_A = 5, n_B = 4$); sözlü sınav süresi kategorisinde, değerlendirme için yetersiz ($n_A = 7, n_B = 6$) ve değerlendirme için yeterli ($n_A = 2, n_B = 1$) ve sözlü sınavla atama kategorisinde, objektif değil ($n_A = 5, n_B = 4$) ve adil değil ($n_A = 5, n_B = 4$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Katılımcılar özellikle sınavın kapsamına ilişkin eleştirileri dikkate alındığında, öğretmenlik meslek bilgisi ile doğrudan ilgisi bulunmayan sorulara yönelik ifadeleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte sınavın uygulanma ve değerlendirme süreçlerine ilişkin atanan öğretmenlerin dahi memnun olmadıkları görülmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Zarflardan çıkan sorular her ne kadar objektif sorular olsa da kimine branşına uygun sorular gelirken kimine tek kelime edemediği sorular gelmektedir. Farklı bir komisyonda girsem belki daha düşük puanlar alabilirdim. Atamalar KPSS puan üstünlüğüne göre yapılmalıdır. Mülakat yapılacaksa kaldı geçti şeklinde olmalıdır. (A1)

Soruların soruların biri alanıyla ilgiliydi tatmin edici açıklama yapma fırsatı buldum. Genel anlamda sorular yeterli değil. Puanların hiçbir objektifliği yok. Atanacak bir puan almış olsam da bu puanı beklemiyordum. (A2)

Ben iyi bir puan almıştım. Ancak komisyon üyelerinin verdiği puanlar birbiriyle pek tutarlı değil. (A3)

Sözlü sınav sisteminin güvenilirlik ve geçerlilik puanının oldukça düşük olduğunu düşünüyorum. Sorular öğretmenlik meslek bilgisini ölçebilecek niteliklerde değildi. (A4)

Puanlarda bir tutarlılık olmalı bir komisyonun verdiği puanla diğeri arasında uçurum olmamalı. Atamalar yine en adil sistem olan KPSS puanıyla olmalı. (A5)

Sorular ÖSYM'nin açıkladığı dağılıma uygun olmakla birlikte 10 dk. gibi kısa bir sürede bu sorularla öğretmenlik mesleğinin yeterliliklerin sorgulanması saçmalaktan başka bir şey değildir. Yapılan sözlü mülakatlarda iller arası hatta aynı il içerisinde bile komisyon üyelerindeki tutum farklılıklarını hepimiz görmüş bulunmaktayız. (A6)

Mülakat sistemi baştan aşağı yanlış bir sistem. (A7)

Kendi şahsım adına sorularım genelde branşımın ilgili oldu. Zarftan çıkan soruları çok önemsemedi komisyon. Mülakat sisteminin sağlıklı işlemediğini düşünüyorum. (A8)

Sorular genellikle akademik ve güncel bilgilere dayalı. Bununla beraber teknolojik gelişmelere dayalıdır. (A9)

Sözlü sınav uygulamasında tüm soruların belirtilen nitelikleri ölçtüğünü düşünmüyorum. Sadece zarftan çıkan soruların ilgili niteliklere uygun olduğunu onun dışında soruların komisyon üyelerine göre farklılık gösterdiği için adil olmadığını ve öğretmenlik mesleğiyle ilgisiz olduğunu düşünüyorum. Ayrıca 10-15 dakika gibi kısa bir süre içinde ilgili niteliklerin her adayda eşit olarak ölçülmesi de oldukça zordur. (B1)

Sözlü sınav uygulamasının herhangi bir alt yapı çalışması yapılmadan aniden uygulamaya konulmasıyla bu zamana kadar süregelen durumu kötü etkilediğini düşünüyorum. (B2)

Benim için takdir ettikleri puanın uygun olduğunu düşünmüştüm. Ancak daha sonra duydum ve gördüm ki benim kadar uygun cevap vermeyen kişiler çok uçuk puanlar almışlar. (B3)

Kasım atamasında atanan çoğu kişinin KPSS puanının benimkinden düşük olduğunu gördüm bu da beni üzdü, sonuçta büyük bir emek verip bir sene çalışıp sınava giriyoruz ama pek bir etkisi olmuyor, üstelik KPSS objektif bir değerlendirme iken mülakat nispeten subjektif bir değerlendirme. (B4)

Bir öğretmen adayını 5 ile 10 dakikada değerlendirip bir puana tabi tutmak ne kadar sağlıklı bir ölçme-değerlendirme olur bir anlamıyorum. Bazı komisyon üyeleri KPSS puanın yakın puanlar verirken bazıları ise ya çok yüksek ya da çok düşük puanlar veriyor. Dayısı olan orayı hak etmeyen kişilerin atanabileceği bir atama sistemidir bu sistem. Liyakat yine dikkate alınmıyor maalesef. (B5)

Her ne kadar objektif davranılsa da 450 komisyonun 1350 üyesi aynı ölçmeyi yapamaz. (B6)

Soru türleri çoğunlukla branşımızla ilgili olmuyor. Kısmen eğitim bilimleri ve genel kültürle alakalı sorularla karşılaşılıyor. Bizler, üç aşamalı bir sınavdan geçerek mülakata girmeye hak kazandık: Genel kültür/genel yetenek, eğitim bilimleri ve alan bilgisi sınavı. Bu üç ayrı sınav bir öğretmenin profesyonelliğini sorgulamakta oldukça yeterliyken bu yıl dördüncü bir aşama olarak mülakat şartının getirilmesi, öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırmaktan öteye gitmiyor. (B7)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü sınav ile KPSS konu kapsamlarının uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3
Sözlü Sınav ile KPSS Konu Kapsamlarının Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Kodlar	A	B
	n	n
Uygun	2	2
Kısmen uygun	2	4
Uygun değil	3	1
Komisyon üyelerinin bireysel ilgilerine yönelik sorular	2	-

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar, sözlü sınav ile KPSS konu kapsamlarının uygunluğunu uygun, kısmen uygun, uygun değil ve komisyon üyelerinin bireysel ilgilerine yönelik sorular kodlarında değerlendirmişlerdir. Sözlü sınav ile KPSS konu içeriklerinin uygun olduğunu ($n_A = 2, n_B = 2$), kısmen uygun olduğunu ($n_A = 2, n_B = 4$), uygun olmadığını ($n_A = 3, n_B = 1$) ve komisyon üyelerinin bireysel ilgilerine yönelik sorular ($n_A = 2, n_B = -$) olduğunu ifade eden öğretmen adaylarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde sözlü sınav ile KPSS konu içeriklerinin farklılaştığını şeklinde yorumlanabilmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Bana çıkan sorulara göre cevap verecek olursam bana çıkan iki sorudan biri sınıf yönetimiyle ilgiliydi. Diğerinin KPSS ile bir alakası yoktu. (A1)

Alakası yok tabii iki sınav arasında. Kaç ay KPSS çalıştıktan sonra atasözünü açıklamasının ya da siyasi sorular sorulmasının mantıklı bir yanı olmadığı görüyşündeyim. (A2)

Bana gelen soruların bir kısmı KPSS içeriğiyle uygundu. KPSS ile tamamen uyumlu değil ancak tamamen bağımsız da değil. (A3)

KPSS konu içeriği ile ortak olan bir soru ile karşılaşmadım. (A4)

Kesinlikle değil çünkü komisyon kendisi de soru sorabiliyor. Bu durum güvenirliliği düşürmektedir. (A5)

Sözlü sınavla KPSS konu içeriğinde sadece Türkçe bölümündeki okuduğunu anlama ve yorumlama kısmı uyuzmaktadır. Bunu öğretmen zaten girdiği sınavda fazlasıyla yapmaktadır. İletişim becerisini ölçmek için ise geç kalınmış bir uygulamadır. Öğretmen adayının eğitim fakültesine başlamadan böyle bir süreçten geçirilmesi daha sağlıklıdır. (A6)

Zarftan çıkan sorular KPSS ile paralel. Fakat asıl önemli olan jürinin sorduğu zarfta olmayan sorular. Asıl puanı jürilerin sorularına verdiklerini düşünüyorum. (A7)

Zarftan çıkan sorular KPSS sınavındaki eğitim bilimleri ile ilişkiliydi. Komisyonun sorduğu soruların alan sınavıyla ilişkiliydi. (A8)

Sözlü sınavla KPSS arasında hiçbir benzerlik yok. (A9)

Sözlü sınav uygulamasının KPSS konu içeriğiyle çok uygun olduğunu düşünmüyorum. (B1)

Sözlü sınav sorularının çoğu zaman öğretmen adayının alanından bağımsız olması sebebiyle yine adaylarda belirsizlik ve kaygı yarattığını düşünüyorum. (B2)

Yeterince uygun olmadığını düşünüyorum. (B3)

Sözlü sınav ile KPSS konu içeriklerinin birbiriyle örtüştiği noktalar olduğu gibi örtüşmediği noktalar da var, örneğin sözlü sınavlarda da güncel konularla ilgili soru gelebiliyor veya eğitim bilimleri ile alan konularından sorular gelebiliyor. KPSS sorularının çoğu bilgi ağırlıklıyken mülakat sorularının çoğunluğu yoruma dayalı, bazen bir atasözü veya özdeyiş çıkabiliyor. Kısmen içerikleri örtüşüyor diyebilirim. (B4)

Sözlü sınav kesinlikle sadece yorum gücü ve diksiyona bakıyor. KPSS içeriği ile hiçbir alakası yok. (B5)

Daha önce söylediğim gibi soruların bir kısmı KPSS konu içerikleri ile birebir aynıdır. Sıkıntı da buradan kaynaklıdır. KPSS'de ölçülen yeterliliklerin tekrar mülakat sınavında ölçülmesi anormaldir. Yoruma dayalı olan açık uçlu sorular

sorulması ve kişinin kendini ifade edebilmesi ile ilgili sorular sorulması daha uygundur. (B6)

KPSS Eğitim Bilimleri konularıyla örtüşen birçok soru sözlü sınavda adaylara sıklıkla soruluyor. Bunun dışında genel kültür düzeyini ölçen sorular da KPSS müfredatıyla paralellik gösteriyor. (B7)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü sınav uygulamasının kişisel yaşama etkisine ilişkin görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4
Sözlü Sınav Uygulamasının Kişisel Yaşama Etkisine İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	A	B
		n	n
Psikolojik	Umutsuzluk duygusu	7	7
	Stres ve kaygı düzeyi	6	6
	Güvensizlik	4	6
	Haksızlığa uğrama	3	5
	Yaşamdan zevk almama	3	5
	Geleceğe ilişkin belirsizlik	2	4
Sosyal	Aile fertlerinin hayal kırıklığı	3	5
	Arkadaş sohbetlerinden uzaklaşma	3	4
	Sözlü sınav konusunun açılmasından hoşlanmama	2	4
	Atananlara çevrenin torpilli gözüyle bakması	3	3
Sistem	Sözlü sınav için alt yapının oluşturulmaması	2	4
	Sisteme güvensizlik	2	4
	Kendinden olanları kayırma	1	3
	Sözlü sınav puanı üstünlüğünün yanlışlığı	1	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar, sözlü sınav uygulamasının kişisel yaşama etkisini psikolojik, sosyal ve sistem kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Psikolojik kategorisinde, umutsuzluk duygusu ($n_A = 7$, $n_B = 7$) ve stres ve kaygı düzeyi ($n_A = 6$, $n_B = 6$); sosyal kategorisinde, aile fertlerinin hayal kırıklığı ($n_A = 3$, $n_B = 5$) ve arkadaş sohbetlerinden uzaklaşma ($n_A = 3$, $n_B = 4$) ve sistem kategorisinde, sözlü sınav için alt yapının oluşturulmaması ($n_A = 2$, $n_B = 4$) ve sisteme güvensizlik ($n_A = 2$, $n_B = 4$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sözlü sınav uygulamasının kişisel yaşamlarına etkilerinin psikolojik, sosyal ve sisteme olan güven boyutlarında oldukça olumsuz etkileri görülmektedir.

Özellikle öğretmenlerin psikolojik etkiler bağlamında ifade ettikleri bütün yaşamlarını etkileme potansiyeli taşımaktadır. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Mülakattan önceki sıralamamla bir sonraki dönemde atanacağımı düşünüyordum, az düzeyde kaygım vardı. (A1)

Öncelikle bulunduğum şehirde mülakat yapılmayacak olması ayrı bir stres sorulacak soruların ve puanların objektif olamayacağını düşünmek ayrı bir stres kaynağı. (A2)

Psikolojik olarak sözlü sınav sürecinde manevi anlamda çok yıprandım, çünkü KPSS sınavında gereken başarıyı elde etmişken önümüze yeni ve belirsizliklerle dolu bir aşama gelmesi beni çok olumsuz etkiledi. Çevremde (ailem, arkadaşlarım) neredeyse başka türlü diyalog kuramaz olmuştum ve insanlarla olan iletişimimi olumsuz etkiledi. (A3)

Hayatımı çok fazla etkilemedi fakat hak ettiğim karşılığı bulamam diye kaygı oluşturdu. (A4)

Psikolojik olarak ve sosyal yaşamı etkiliyor. Çünkü insanlar toplum baskısından dolayı dışarı bile çıkamıyor. (A5)

Hayatının her alanını olumsuz etkilediğini düşünmekteyim. Yıpratıcı süreç kişiyi karamsarlığa sürüklemektedir. (A6)

Mülakatın sisteminin stresi ayrı dert diğer öğretmen adaylarının torpil arayışları içinde olması bizleri psikolojik olarak derinden etkilemektedir. (A7)

Stres açısından çok olumsuz etkiledi beni. Tüm herkes torpil sonucunda atandığımızı ima eder oldu. Başarımızı etrafta ve sosyal ortamda söylemekten çekinir olduk. (A8)

Sözlü sınav KPSS'den daha heyecan verici olduğu için psikolojik ve bedenen çok yıpratıcı. (A9)

Bunun gibi radikal değişikliklerin en az bir kaç yıl öncesinden haber verilmesi o yıl böyle bir sınava hazırlanacak bireyler için psikolojik olarak hazır olmasını sağlayabilir. (B1)

Bir yıl boyunca emek vererek hazırlandığımız ve yine aynı kurumlar tarafından yapılan bir diğer sınavın tamamen geçersiz hale gelmesi atanma durumunun aslında benim çabama bağlı olmadığı gibi bir sonuç çıkarıyor. (B2)

Belirsizlik hissi beni yıpratmıştı. Kendi yaş grubumda sürekli mülakatla ilgili konuşmaktan sıkıldım. (B3)

Sözlü sınavda 3 tane komisyon üyesi ile bir odada baş başasın, bu da benim gibi heyecanlı öğretmen adaylarını oldukça olumsuz etkiliyor psikolojik anlamda. Sözlü sınav uygulamasının adaletli olmadığı söylentileri de yine beni oldukça olumsuz etkiledi. (B4)

Süreç beni psikolojik olarak tamamen karamsar bir ruh haline bürümüştür. Bir yıl boyunca harcadığım emeklerin, zamanın tamamen 3 kişiye bağlı. Papatya falı gibi olacak mı olmayacak mı? sürekli bunu düşünüyorsun. (B5)

Psikolojik olarak pek etkilemedi. Başka bir işte çalıştığım için bu süreçte mülakat pek odaklanmadım. Sosyal yaşamımı da kısmen etkiledi. (B6)

Eğer sözlü sınav uygulaması olmasaydı, aldığım puanla büyük olasılıkla bir okula atanmış olacaktım ve şu an yaşadığım stresi yaşamıyor olacaktım. Sözlü sınav uygulamasında gördüğüm birçok adaletsizlik beni oldukça yıprattı. Sözlü sınav uygulamasından bahsedilen ortamlara girmemeye çalışıyorum. Hak ve adalet kavramları üzerine oldukça fazla düşünmemi sağladı bu uygulama. Birçok insanın haksızlığa uğradığını, birçoğunun da hakkı olmadığı halde atanmış olduğunu düşünüyorum. (B7)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü sınav uygulamasının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açısına ilişkin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5
Sözlü Sınav Uygulamasının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Bakış Açısına İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	A	B
		<i>n</i>	<i>n</i>
Mesleğin statüsü	Öğretmenlerin değersiz hale getirilmesi	5	6
	Mesleğin itibarının zedelenmesi	4	6
	Diplomanın boşa çıkması	3	2
	Öğretmenleri birilerine muhtaç etmeye zorlama	2	3
	Kendilerine dürüst olmamaya zorlama	-	1
	Değişiklik olmadı	2	-
Öğretmenlerin niteliği	Azalttı	7	6
	Katkısı olmadı	1	-
	Artırdı	1	2
Mesleğin geleceği	MEB'in atama politikalarındaki değişkenlik	4	3
	Farklı kadro türlerinin yarattığı belirsizlik	4	2
	Atama bekleyen aday sayısının yarattığı baskı	3	2

Tablo 5 incelendiğinde katılımcılar, sözlü sınav uygulamasının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını mesleğin statüsü, öğretmenlerin niteliği ve mesleğin geleceği kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Mesleğin statüsü kategorisinde, öğretmenlerin değersiz hale getirilmesi ($n_A = 5$, $n_B = 6$) ve mesleğin itibarının zedelenmesi ($n_A =$

4, $n_B = 6$); öğretmenlerin niteliği kategorisinde, azalttı ($n_A = 7, n_B = 6$) ve katkısı olmadı ($n_A = 1, n_B = -$) ve mesleğin geleceği kategorisinde, MEB'in atama politikalarındaki değişkenlik ($n_A = 4, n_B = 3$) ve farklı kadro türlerinin yarattığı belirsizlik ($n_A = 4, n_B = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sözlü sınav uygulamasının öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açılarını birçok açıdan olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin özellikle mesleğin statüsüne ilişkin kaygılarını belirttikleri ve mevcut öğretmen alım yönteminin mesleğin niteliğini olumsuz etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini ve öğretmenlerin niteliğini etkilememiştir geliyor bana. (A1)

Öğretmenlik mesleğinin statüsü mü kalmış ki mülakatla daha da kötü etkilen-sin? Atandım ve bunu rahatlıkla söylüyorum. Öğretmenler odasında ücretli, geçici, sözleşmeli, kadrolu gibi ayrımların bulunduğu bir eğitim sisteminde öğ-retmenlik mesleğinin geleceği yoktur. (A2)

Öğretmen toplumun tarafsız ve güvenilir kitlesi olmalıdır. Ancak öğretmen-lerin güvenilirliğine ve öğretmen olanların da başkalarına olan güvenine zarar vermiştir. Sözlü sınav sonucu her ne kadar yüksek puan alsam da mesleğimin statüsüne zarar verildi. (A3)

Öğretmenlik mesleğine bakış açım da bir değişim olmadı. (A4)

Hak yenecek ve adil bir alım olmayacaktır. (A5)

Öğretmeni vasıfsızlaştırmış, var olan haklarını kullanamaz hale getirmiştir. (A6)

Mülakat sistemi hem Milli eğitimin üniversitelere olan güvensizliğini ortaya koymakta hem de öğretmenlerin milli eğitime olan güvenini düşürmektedir. Mülakatla öğretmen atama öğretmenin statüsünü zedelemektedir. Öğretmen-lerin niteliği de düşmektedir. (A7)

Ben şahsi olarak kesinlikle mülakata karşıyım. İnsanların dört beş yıllık emek-lerinin karşılığını ölçmek için yeterli süre kesinlikle 10-15 dakikayla sınırlan-dırılmamalıdır. (A8)

Sözlü sınav öğretmenliği bitiren bir uygulamadır. Nedeni de yerinde ve hakkıyla yapılmaması. (A9)

Öğretmenlik mesleğine ulaşmak için bir adım daha eklenmiştir fakat bu aşama-ya gelmeden önce halledilmesi gereken formasyon, ücretli öğretmen gibi daha önemli sorunlar varken bu durumun gerekliliği sorgulanmalıdır. Sözlü sınav uygulaması nitelikli öğretmenlerin seçilmesi açısından iyi bir uygulamadır fa-kat bu adil ve doğru bir şekilde yapılmalıdır. Her yıl fazlasıyla verilen forma-syon zaten fazla olan atama bekleyen öğretmen sayısının her geçen yıl artmasına neden olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin geleceğini de karatmakta. (B1)

Sözlü sınavın gereklerine uygun ortak bir görüş ve dürüstlük çerçevesinde yapılması halinde aslında olması gerektiğini düşünüyorum. Ancak sistemin hazırlıksız bir şekilde uygulamaya konulması ve bu sisteme doğal bir süreçte değil zorunlu bir şekilde geçilmiş olması bana göre sistemin yanlış işlemesine sebep oluyor. (B2)

Öğretmenlerin gelecekleri hakkında söz hakları olmadığını düşünmeye başladım. (B3)

Nitelikli öğretmen seçilmeli ama zamanlama önemli, aldığımız diplomayı boşa çıkaracak şekilde olmamalı. (B4)

Aldığı KPSS puanın atamaya yetmeyeceğini düşünen öğretmeni de mülakat sistemi ile kendilerine muhtaç bıraktılar. Öğretmenlerin statüsünü de düşürdüler. Öğretmen adayı da meclisi torpil için aşındırmaya başladı. Öğretmenlik mesleği sürekli toplum nezdinde değersizleştiriliyor. Öğretmenlik mesleğinin geleceği pek parlak görünmüyor. (B5)

Amaç he ne kadar kaliteli öğretmen yetiştirmek olsa sözleşme kısmı bu kalitenin önüne geçtiği için meslek statüsünü olumsuz etkilemektedir. Bu uygulama mesleğin geleceği ile ilgili olarak mesleğe olan güveni sarsmıştır. (B6)

Öğretmenlik mesleğinin statüsü ne yazık ki yıldan yıla düşmekteyken, uygulanan sözlü sınav uygulaması bu mesleğin itibarını fazlasıyla zedeliyor. İnsanlar artık, aday öğretmen bileğinin hakkıyla atanmış dahi olsa o öğretmene "birilerin adamı" gözüyle bakıyor. (B7)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü sınav uygulamasının nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamaya katkısına ilişkin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Sözlü Sınav Uygulamasının Nitelikli Öğretmen İhtiyacını Karşılamaya Katkısına İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	A	B
		n	n
Sözlü sınavın yapılış şekli	Katkı sağlamaz	7	5
	Kısmen katkı sağlar	1	1
	Katkı sağlar	1	1
Sözlü sınavın yapılış zamanı	Eğitim fakültesine yerleşirken yapılmalı	3	2

Tablo 6 incelendiğinde katılımcılar, sözlü sınav uygulamasının nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamaya katkısı sözlü sınavın yapılış şekli ve sözlü sınavın yapılış zamanı kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Sözlü sınavın yapılış şekli kategorisinde, katkı sağlamaz ($n_A = 7$, $n_B = 5$) ve kısmen katkı sağlar ($n_A = 1$, $n_B = 1$) ve sözlü sınavın

yapılış zamanı kategorisinde, eğitim fakültesine yerleşirken yapılmalı ($n_A = 3$, $n_B = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sözlü sınav uygulamasının nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamaya katkısının olmayacağı şeklinde bir değerlendirmeye sahip olduğu görülmektedir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Sağlamaz. Torpille atanan öğretmenler öğrencilere dürüst olmayı, başkalarının hakkına saygı duymayı öğretmez. (A1)

Benim düşüncem mülakat sisteminin olmaması o kadar yıl boşu boşuna mı okuyor bu insanlar? Eğitim fakültelerine girerken ya da mezun ederken mülakat yapmak daha mı mantıksız? Hiçbir katkısı olmadığı düşüncesindeyim. (A2)

Bu tarz bir uygulama ile kısa sürelerde herhangi bir uzmanlığı olmayan kişilerin yaptığı seçimler nitelikli öğretmen profili için yeterli değildir. (A3)

Katkı sağlayabileceğini düşünüyorum fakat bunun için sözlü sınavın niteliği artırılmalıdır. Buna ek olarak sözlü sınav eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra değil önce yapılmalı ve öğretmen olma yeterliliğine sahip görülmeyen bireyler boşuna zaman kaybetmemelidir. (A4)

Katkı sağlayacağını kesinlikle düşünmüyorum. (A5)

Katkı sağladığını düşünmemekteyim. Bunun sağlıklı olması için yapılan uygulamada sürenin uzatılması komisyonlar arası farklılığın sifira indirgenmesi ve soruların daha nitelikli seçilmesi gerekmektedir. (A6)

Bizlerin niteliğini branşımızla ilgili olmayan ve 5 dakikalık konuşma ile belirleyemezler. Bu da niteliği düşük kişilerin torpille nitelikli öğretmen adaylarının önüne geçmesini sağlamaktadır. Bu yüzden nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kılmaktadır. (A7)

Niteliği ve niceliği ölçmede 15 dakikalık bir sürenin yeterli olmadığını düşünüyorum. Temel konularda yararlı olabilir ama uzun vadede kesinlikle sağlamaz. (A8)

Şu an kişi sistemdeki bir sözlü sınavın hiçbir katkısı yoktur. Lâkin liyakatli ve öğretmenlik mesleğinin gerekleri üzerinde yapılacak bir mülakat mesleğin geleceğine ve niteliğine katkı sağlayacaktır. (A9)

Eğer tüm öğretmen adaylarını eşit şekilde ve verilen nitelikleri dikkate alarak bir uygulama yapılırsa nitelikli öğretmen ihtiyacının karşılanacağını düşünüyorum. (B1)

Sözlü sınavdaki soruların her branşa aynı şekilde sorulması yerine öğretmen adayına alanıyla ilgili ekstra soruların sorulması ve bu uygulamanın üniversiteye giriş aşamasında yapılması daha yerinde olacaktır. (B2)

Bu haliyle hayır sağlamaz. Çünkü kriterleri ve yapıma şekli uygun değil. (B3)

Bu uygulama nitelikli öğretmen alımına elbette ki katkı sağlar ancak doğru ve

adaletli uygulandığı sürece. (B4)

Kesinlikle bir nitelik kazandırmayacaktır. Bu sistemin niçin getirildiğini bile kimse bilmiyor. (B5)

Gereken düzeltmelerin yapılması sonucunda nitelikli öğretmen ihtiyacı biraz da olsa karşılanabilir. (B6)

Hayır sağlayamaz. Başlangıçta gerçekten profesyonelliği ölçmek amacıyla bir takım kriterleri de işin içine katarak bir uygulama yapmaya çalışılmışsa da işin sonu tam anlamıyla hüsrana olmuştur. Objektif bir testin bile güvenilirliği sorgulanırken, o ölçümde bile hatalar olabilirken subjektif bir uygulamayla nitelik gibi çok geniş kapsamlı bir özellik ölçülemez. (B7)

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sözlü sınavda, sözlü sınav komisyonu tarafından ölçülmesi gereken özelliklere ilişkin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Sözlü Sınavda, Sözlü Sınav Komisyonu Tarafından Ölçülmesi Gereken Özelliklere İlişkin Görüşler

Kategoriler	Kodlar	A	B
		n	n
Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü	Ölçülemez	8	6
	Kısmen ölçülebilir	1	1
İletişim becerileri, özgüven ve ikna kabiliyeti	Ölçülemez	5	4
	Kısmen ölçülebilir	4	3
Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık	Ölçülemez	7	6
	Kısmen ölçülebilir	2	1
Topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri	Ölçülemez	6	5
	Kısmen ölçülebilir	3	2

İlgili yönetmelik ve duyuruda, sözlü sınava alınacak adaylar *Sözleşmeli Öğretmen Sözlü Sınav Değerlendirme Formu* üzerinden sözlü sınav komisyonunca değerlendirilme tabi tutulmuştur. Sözlü sınavda adaylara, “bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü; iletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti; bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri” bakımından değerlendirilmiştir. Tablo 7’de söz konusu özelliklere ilişkin olarak katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir. İlgili yönetmelik ve duyuruda sözlü sınavda, sözlü sınav komisyonu tarafından ölçülmesi gereken özellikler *bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme gücü, iletişim becerileri, özgüven ve ikna kabiliyeti, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri* kategorilerinde değerlendirilmiştir. Bir konuyu kavrayıp özetleme, ifade yeteneği ve muhakeme

gücü kategorisinde, ölçülemez ($n_A = 8, n_B = 6$) ve kısmen ölçülebilir ($n_A = 1, n_B = 1$); iletişim becerileri, özgüven ve ikna kabiliyeti kategorisinde, ölçülemez ($n_A = 5, n_B = 4$) ve kısmen ölçülebilir ($n_A = 4, n_B = 3$); bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık kategorisinde, ölçülemez ($n_A = 7, n_B = 6$) ve kısmen ölçülebilir ($n_A = 2, n_B = 1$) ve topluluk önünde temsil yeteneği ve eğitimcilik nitelikleri kategorisinde, ölçülemez ($n_A = 6, n_B = 5$) ve kısmen ölçülebilir ($n_A = 3, n_B = 2$) ifadeleri öne çıkan kodlar arasında yer almaktadır. Bu açılardan değerlendirildiğinde öğretmen adayları, değerlendirme formunda yer alan özelliklerin ölçülebilmesinin oldukça zor olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

Toplum önünde temsil yeteneği ve nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken konularda sözlü sınavlar gerçekleştirilmelidir. (A1)

15 dakika da bu özelliklerden hangisini ölçebiliriz ki? Soru sorulacaksa öğretmenin alanı hakkında bilgisini ve öğretilmekte olanı hakkında bilgisi olan özellikleri ölçmeli tabii böyle bir soru varsa ve bir mülakat süresi içerisinde değerlendirme yapılabilirse. (A2)

Kısa bir sürede bu tarz niteliklerin öğretmenlerdeki varlığını saptamak pek mümkün değildir. Özellikle bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık konusunda sadece bakanlığın okullardaki uygulamalarını kullanıp kullanmadığını soruyorlar. (A3)

Belirtilen niteliklerin tamamının ölçülmesi gerekmektedir ancak bunun için sözlü sınavın yeterli olmadığını düşünüyorum. (A4)

Bir konuyu kavrayıp özetleme ve düşüncelerini ifade edebilme niteliği kısmen ölçülebilir. (A5)

Özelliklerin hepsi ölçülmelidir. Fakat tekrar söylüyorum buna öğretmen adayının eğitim fakültesini bitirdikten sonra karar verilmesi hem Milli Eğitim için hem de öğretmen adayı için geç kalmış bir uygulamadır. (A6)

Özelliklerin hepsine dikkat edilsin. Fakat bunun sonucunda puan değil olumlu-olumsuz şeklinde ayırım yapıp KPSS puanına göre atamalar yapılsın. (A7)

Bu özelliklerin hepsini barındırması gerekli. Üniversitelerin eğitim fakültelelerinde bu eğitimin yeterli olarak verildiğini düşünüyorum. (A8)

Kendini ifade etme. Bir konuyu kavrama. Karşıdakini anlama ve geri dönüt verebilme. Azda olsa kılık kıyafet. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere ilgi. Güncel olayları takip ve mesleğin akademik boyutu. (A9)

Sözlü sınavda ölçülen özelliklerin yeterli ve gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak tüm bu özelliklerin 10-15 dakikada bir kaç soruyla ve tüm adaylarda eşit şekilde ölçülebileceğini zannetmiyorum. (B1)

Kendini ifade yeteneği, iletişim becerileri, vücut dilini nasıl kullandığı, alanına hakimiyeti sözlü sınavda öğretmenlerde ölçülecek özelliklerden olabilir. Ancak

soruların zorluk derecesi ve puanlama anahtarı her komisyonunda aynı düzeyde olmalı diye düşünüyorum. (B2)

Ölçülmesi planlanan özellikler oldukça güzel, ancak 5-10 dakikada bunların nasıl ölçüleceği merak konusudur. (B3)

Mülakatlarda tüm bu özellikler ölçülmelidir, ancak bunu anlamak elbette ki 10 dakika ile sınırlı olmamalıdır, sürece yayılmalıdır. Bunlara ek olarak öğretmenin psikolojik özelliklerine bakılmalıdır, testler görüşmeler yapılmalıdır. (B4)

Bir öğretmen adayında yukarıdakilerin çoğunun olması gerektiğini düşünüyorum. Ama bunu 5-10 dakikada ölçemezsiniz. Kendinizi o öğretmen adayının yerine koyup düşünün.4 yıl boyunca üniversitede eğitim görüyorsunuz 1 yıl boyunca bir sınava hazırlanıyorsunuz ve bunları 10 dakikada bir sihirbaz gibi sergilemeni istiyorlar. Bunu da ölçme değerlendirmesine güvenmediğin bir komisyon önünde yapmanı istiyorlar. (B5)

Yukarıdakilerin tamamının ölçülmesi gerektiğini düşünüyorum ve gerçekten de yukarıdaki yeterlilikler komisyon tarafından ölçülmektedir. Sıkıntı farklı komisyonlardaki farklı üyelerin cevaplara keyfi puanlar vermesidir. (B6)

Bu özellikler bir öğretmende mutlaka bulunması gereken özellikler, sözlü sınavda temel alınan ölçüler de bunlar. Fakat başından beri söylediğim gibi, insanı insanla ölçmeye çalışırsanız sonucunda ortaya çıkan hatalara da katlanmak zorunda kalırsınız. Aynı kriterlere verilen puanlar kişiden kişiye hatta ilden ilde göre bile değişmekte. Sırf bir ildeki komisyonlar yüksek, diğer ildeki komisyonlar düşük puan veriyor diye mülakat yerini değiştirmek isteyen adaylar bile var. Böyle bir sistem içinde objektif seçimler yapıldığını söylemek ne derece doğrudur? (B7)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yetiştirilmesi, istihdamı ve mesleki gelişim süreçleri üzerinde uzun zamandır devam eden tartışmalara yönelik olarak bu çalışma sonucunda öğretmen atamaları ile ilgili önemli bulgular elde edilmiştir. Söz konusu bulguların önemli bir bölümü öğretmenlerin sözlü sınav uygulamasına ilişkin eleştirilerini içermektedir. Bu verilerden hareketle öğretmen ataması için gerçekleştirilen sözlü sınav uygulamasının nitelikli öğretmenlerin Türk Milli Eğitim sistemine kazandırılması için gereken bilimsel, ahlaki ve mesleki kriterler açısından yeterli görülmediği söylenebilir. Bu durum sözlü sınav sonucunda başarılı olup öğretmenlik mesleğine başlayan ve başarısız olup öğretmenlik ataması hakkı kazanamayan katılımcıların bazı boyutlar açısından ortak görüşleri olması bakımından önemlidir. Örneğin sözlü sınav sonucunda adayların elde ettiği puanların yanlış olduğunu düşünmeleri, komisyon üyelerinin seçiminin uygun olmadığı düşüncesi ve hak kaybına neden olan puan verme yöntemi gibi ifadeler her iki gruptaki öğretmenlerin paylaştıkları görüşler arasında yer almaktadır. Dahası

sözlü sınav sonucunda öğretmenlik atamasına hak kazanan katılımcıların önemli bir kısmının sınavı değerlendirme için yetersiz bulmaları, objektif olmadığını düşünmeleri ve adil olmadığını ifade etmeleri uygulamanın yeniden değerlendirilmesinin gerekliliği açısından önemli ipuçları sunmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmen alımlarında yapılan sözlü sınav uygulamasına yönelik görüşlerinin dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar, sözlü sınavın içeriği, uygulanma biçimi ve sınav sonucuna göre gerçekleştirilen atama süreçleri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Sözlü sınavda adaylara yöneltilen soruların alan dışından olması, sözlü sınav komisyonunun uygun değerlendirme yapamamış olması, sınav süresinin yetersizliği ve sözlü sınavla atama yapmanın objektif ve adil olmaması katılımcılar tarafından vurgulanan görüşler arasında yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının görüşlerini özetlemek gerekirse; katılımcılar; sözlü sınavın-
daki soruların genellikle alan dışından olduğunu, sözlü sınav komisyonlarının puanla-
mada yanlı davrandığını, sözlü sınav süresinin değerlendirme için yetersiz olduğunu,
sözlü sınavla atama yönteminin objektif olmadığını, sözlü sınavın mesleğin itibarını
zedelediğini ve KPSS'ye güvensizlik durumunu ortaya çıkardığını, sözlü sınav soru-
larıyla KPSS içeriklerinin kısmen uygun olduğunu, sözlü sınav uygulamasının ken-
dilerinde psikolojik, sosyal olarak olumsuz etkileri olduğunu ve sisteme güvensizlik
oluşturduğunu, sözlü sınav uygulamasıyla öğretmenlerin değersizleştirildiğini, öğret-
men niteliğine herhangi bir katkı sağlamadığını ve mesleğin geleceğine ilişkin kaygı
duydıklarını, sözlü sınav uygulamasının yapılaş şeklinin nitelikli öğretmen seçiminde
herhangi bir katkısı olmayacağını, sözlü sınav yapılacaksa eğitim fakültelerine giriş
aşamasında bu tarz uygulamalara yer verilmesi gerektiğini, sözlü sınav konularının
belirlenen sürede ölçülmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcıların görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde, sözlü sınav uygu-
lamasına yönelik atanan ve atanmayan öğretmen statüsündeki katılımcıların önemli
bir çoğunluğunun sözlü sınav uygulamasına yönelik olumsuz görüş belirttiği anlaşılmak-
tadır. Alanyazında, KPSS ile öğretmen atanmasına yönelik olarak yapılan çalış-
malarda katılımcıların genellikle yazılı sınavın yan sıra alan bilgisini ve öğretmenlik
becerilerini de kapsayan sözlü sınavların yapılmasının yerinde olduğunu ifade ettiği
bilinmektedir (Atay ve Sönmez, 2013; Karataş ve Güleş, 2013; Sezgin ve Duran, 2011).
Dolayısıyla mevcut çalışmada ortaya konan bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde
öğretmen atama sürecinde KPSS dışında sınavların yapılmasına farklı kesimlerin taraf
olduğu görülmektedir. Benzer şekilde farklı ülkelerin eğitim sistemlerinde öğretmen
seçiminde genellikle adayların mesleki becerilerini ifade etmesine olanak tanıyan söz-
lü sınav ve ders anlatma gibi yöntemler kullanılmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de
öğretmen atamalarında kullanılan sözlü sınav uygulaması ilkesel olarak yerinde bir
karar olmasına rağmen uygulamada yaşanan güçlüklerden bahsetmek mümkündür.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların önemli bir kısmı sözlü sınavda adaylara yöneltilen soruların KPSS'deki konu içerikleri ile tutarlı olmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu farklı açılardan değerlendirmeye açıktır. Sözlü sınavda KPSS konu içeriklerinden doğrudan olmasa da dolaylı olarak yararlanılması beklenebilir. Nitekim sözlü sınavda dikkat edilmesi gereken niteliklerden bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklık, eğitimcilik ve muhakeme gücü gibi nitelikler (MEB, 2016) aynı zamanda KPSS ile ölçülmek istenilen yeterliklerle örtüşmektedir.

Çalışmanın başka bir bulgusuna göre katılımcılar sözlü sınav sürecinde psikolojik, sosyal rahatsızlıklar yaşamakta ve eğitim sistemine yönelik olarak olumsuz algılar geliştirmektedirler. Benzer şekilde okul yöneticisi adaylarının girdikleri sözlü sınavlar sonucunda psikolojik sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir (Yolcu ve Bayram, 2015). Sözlü sınav sürecinde adayların kaygı duymaları beklenen bir durum olmakla birlikte, adayların sınava yükledikleri anlam, sınavın uygulanış biçimine ilişkin algılar ve toplumda sözlü sınavlara yönelik duyulan güvensizlik gibi nedenlerle kaygı düzeyinin arttığı ve bazı psikolojik ve sosyal sorunlara neden olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte katılımcıların bir bölümü sözlü sınavın uygulanma ve değerlendirme şeklinin eğitim sistemine olan güveni azalttığını ifade etmiştir.

Araştırmanın diğer bulgularına göre katılımcılar sözlü sınav uygulamasının öğretmenlik mesleğinin statüsüne olumsuz etki yaptığı ve öğretmenlerin niteliğini azalttığı görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik tehditler arasında MEB politikalarından kaynaklanan belirsizlik ve farklı kadro türlerinin oluşturduğu ikilemleri vurgulamışlardır. Öğretmen istihdamının önemli bir bölümü kamu personeli olarak gerçekleştiğinden, MEB'in insan kaynakları politikaları genellikle öğretmenler açısından tek belirleyici durumundadır. Mesleğin statüsünü, mevcut ve aday öğretmenlerin niteliğini geliştirirken geleceğe yönelik eğilimler çerçevesinde stratejiler belirlemek oldukça karmaşık bir süreçtir. Bununla birlikte eğitime yönelik karar alma süreçlerini genellikle eğitimin dışından kaynaklanan ve beklenmedik sosyal, siyasi veya ekonomik dinamiklerin etkileme potansiyeli olduğu bilinmektedir. Öğretmen istihdamı ve mesleki gelişim süreçlerini böylesi kaotik bir süreçte sağlıklı bir şekilde ele alabilmek açısından konuyla ilişkili farklı tarafların görüş ve beklentilerinin dikkate alınması önem taşımaktadır.

Çalışmada sözlü sınavın yapılış şekli ve zamanına yönelik katılımcıların bazı eleştiriler getirdikleri görülmektedir. Bu görüşler sözlü sınavın mevcut şekliyle nitelikli öğretmen seçimine katkı sağlamadığı ve sınavın Eğitim Fakültesine girerken yapılması gerektiği şeklinde özetlenebilir. Eğitim fakültelerine öğrenci alınırken sözlü sınav yapılması ve mevcut öğretmenlerin tezli yüksek lisans yapmaları gibi konular MEB ve YÖK eşgüdümüyle halen devam eden çalışmalar arasında yer almaktadır.

Katılımcıların sözlü sınavda ölçülmesi gereken özelliklere yönelik görüşleri incelendiğinde, sınav kapsamında ölçüldüğü ifade edilen muhakeme yeteneği, iletişim be-

cerileri, bilimsel ve teknik gelişmelere açıklık ve topluluk önünde temsil yeteneği gibi niteliklerin uygulanmasıyla ölçülebileceğini belirtmişlerdir. Az sayıda katılımcı ise söz konusu özelliklerin kısmen ölçülebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların sözlü sınavın belirtilen nitelikleri ölçemeyeceğine yönelik algılarının gelişmesinde daha önce edindikleri tecrübe ve algıları yanında sözlü sınavda karşılaştıkları eksiklikler neden olmuş olabilir. Aslında iyi yapılandırılmış bir sözlü sınav aracılığıyla söz konusu niteliklere uygun seçimlerin yapılacağı bir sözlü sınav yapmak olasıdır. Bu duruma ilişkin toplumda oluşan olumsuz algının düzeltilmesi bakımından önemli tedbirlerin alınması yerinde olacaktır.

Araştırmanın başka bir bulgusuna göre sözlü sınav komisyonu tarafından takdir edilen puanların yanlış olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca katılımcılar tarafından komisyon üyelerinin seçiminin uygunsuzluğu ve hak kaybına neden olan uygulamalardan bahsedilmiştir. Mevcut araştırmanın gerçekleştirildiği süre zarfında adayların sözlü sınav sonuçları ile KPSS puanları arasında zaman zaman önemli farklılıklar olması nedeniyle çeşitli sivil toplum kuruluşları ve eğitim sendikaları tarafından söz konusu uygulama yoğun bir biçimde eleştirilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının KPSS puanları referans alınarak sözlü sınavda verilecek puana ilişkin bir düzenleme yapılması yerinde olacaktır.

Personel seçimi ve yetiştirilmesinde eğitim dışındaki alanlardaki tecrübelerden faydalanılması önem taşımaktadır. Çalışanların geleneksel yollar ile seçildiği uygulamaların yanında insan kaynakları ve yönetim bilimleri açısından güncel yaklaşımların da benimsendiği örnekler mevcuttur. Askeri okullara öğretmen seçiminde bulanık analitik hiyerarşi yöntemi ile öğretmen alınması sürecini ele alan araştırmada (Kabak ve Kazançoğlu, 2012), bulanık (fuzzy) mantık yöntemiyle yapılandırılan sözlü sınav süreci sayesinde adayların istenilen özellikler açısından derinlemesine değerlendirilmesi ve en ideale yakın seçimin yapılması söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında sözlü sınav ile öğretmen seçimi yaklaşımını başlı başına olumlu ya da olumsuz değerlendirmek yerine, söz konusu yöntemin, etkili karar alma mekanizmaları ile desteklenmesi, alanında uzman kişiler tarafından ikame edilmesi ve sınav sürecinin öncesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi aşamaların ayrıntılı planlanması üzerine yoğunlaşılması daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Araştırma bulgularından hareketle, öğretmen atamaları için yapılan sınavların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesi açısından çeşitli öneriler getirilmiştir. Sözlü sınav sorularının alanında uzman olan kişiler tarafından hazırlanması ve öğretmen adaylarının alanlarını da dikkate alacak bir yapılanmaya gidilmesi önerilebilir. Bir sözlü sınav komisyonu yerine birkaç komisyon tarafından sınav yapılması ve değerlendirme notunun buna göre belirlenmesi, komisyon üyelerinin seçiminde yeterliğin ve yetkinliğin temel ölçüt alınması, sınav süresinin öğretmen adaylarının kendilerini ifade edebilecek yeterlikte olması ve sözlü sınavın kamera kaydına alınması sınavın daha sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemli görülebilir.

Ayrıca sınav sonrası süreçte, standart rubrik formlara göre değerlendirme yapılması, atama sürecinde sözlü sınav puanı yerine KPSS puanının referans alınması, sözlü sınavda takdir edilecek puanın KPSS puanının belirli bir yüzdesinin altında olmaması ve sözlü sınav uygulamasının daha önceki aşamalarda uygulamaya geçirilmesi önerilebilir. Öğretmen alım süreçlerinde karar almayı destekleyen alternatif yöntemlerin de dikkate alınarak daha nesnel bir yaklaşımın benimsenmesi yerinde olacaktır. Son olarak yapılacak uygulamaların öğretmenlik mesleğini değersizleştirici değil, ulusal öğretmen strateji belgesinde belirtildiği gibi her sınıfa nitelikli öğretmenin girmesini sağlayacak şekilde hayata geçirilmesi ve yeni yapılacak çalışmaların nicel veya karma araştırma yöntemleriyle araştırılması önerilebilir.

Kaynaklar

- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)'na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 1-13.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2011). Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. NBER Working Paper No.17177. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w17177> 1st May, 2017.
- Bogdan R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M., & Wyckoff, J. (2011). The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 88-110.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 11. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cannata, M., Rubin, M., Goldring, E., Grissom, J. A., Neumerski, C. M., Drake, T. A., & Schuermann, P. (2017). Using teacher effectiveness data for information-rich hiring. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 180-222.
- Cohen-Vogel, L., Little, M., & Fierro, C. (2017). Evidence-based staffing in high schools: Using student achievement data in teacher hiring, evaluation, and assignment. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 1-34.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epċaçan, C. (2016). Öğretmen adaylarının KPSS ve öğretmenlik atamaları hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 1065-1090.
- Eraslan, L. (2004). Öğretmenlik mesleğine girişte Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) yöntemi-nin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-31.

Öğretmen Atamalarında Sözlü Sınav Uygulamasının Değerlendirilmesi: Atanan ve... ◆

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gore, J., Barron, R. J., Holmes, K., & Smith, M. (2016). Who says we are not attracting the best and brightest? Teacher selection and the aspirations of Australian school students. *Australian Education Research*, 43(5), 527-549.
- Gündoğdu, K., Çimen, N. ve Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Ingle, K., Rutledge, S., & Bishop, J. (2011). Context matters: Principals' sensemaking of teacher hiring and on-the-job performance. *Journal of Educational Administration*, 49(5), 579-610.
- Jacob, B. A. (2016). *The power of teacher selection to improve education*. Economic Studies at Brookings. Evidence Speaks Report, 1(12).
- Jacob, B., Rockoff, J. E., Taylor, E. S., Lindy, B., & Rosen, R. (2016). Teacher applicant hiring and teacher performance: Evidence from DC public schools. NBER Working Paper No.22054. Retrieved from <http://www.nber.org/papers/w22054> 1st May, 2017.
- Kabak, M. ve Kazançoğlu, Y. (2012). Bulanık analitik hiyerarşi yöntemiyle öğretmen seçimi ve bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 15(1), 95-111.
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kuran, K. (2012). Öğretmen adaylarının KPSS kursu veren dershanelere ve KPSS'ye ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 143-157.
- Liu, S., Liu, C., Stronge, J., & Xu, X. (2016). Teacher characteristics for success in the classroom: Chinese principals' perceptions for hiring decisions. *Asia Pacific Educational Review*, 17(1), 107-120.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed.). USA: SAGE.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2016). *Sözleşmeli Öğretmenliğe Başvuru ve Atama Duyurusu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/05101302_szlemeliretmenalmduyurusu.pdf adresinden 03.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Resmî Gazete (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmî Gazete. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm> adresinden 03.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Resmî Gazete (2016). *Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik*. 3 Ağustos 2016 tarih ve 29790 sayılı Resmî Gazete. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/sozogristihdam/sozogristihdam_0.html adresinden 03.02.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır.

◆ Didem Koşar / Emre Er / Serkan Koşar / Ali Çağatay Kılınc

- Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu Personeli Seçme Sınavı'nın (KPSS) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 1-9.
- Sezgin-Nartgün, Ş. (2008). Aday öğretmenlerin gözüyle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen atama esasları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 47-58.
- Şahin, İ. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1194.
- Şahin, Ç. ve Demir, F. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği alan sınavına yönelik algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(4), 979-992.
- TEDMEM, (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 3(3), 102-126
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (1)*, 404-420.

SÜREĞEN HASTALIĞI OLAN ÇOCUKLAR VE HASTANE OKULLARI

Emine YILMAZ BOLAT*

Öz: Uzun süre bakım ve tedavi gerektirmesi nedeniyle süreğen hastalıklar, bireylerin eğitimlerini ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu hastalıklar, çeşitli kanserler, genetik hastalıklar, kalp hastalığı, şeker hastalığı, astım gibi hastalıklardır. Bunların bir kısmı doğuştan bir kısmı da sonradan meydana gelmektedir. Önemli olan bu hastalıkların ne zaman ve nasıl kazanıldıkları değil çocukların gelişimlerine süreç içerisinde ne kadar az olumsuz etkileyebileceği konusudur. Bu çalışmada sürekli hastalığı olan çocuklar, hastane okulları, çocukların sağlık hakları, hastane okulları eğitim ortamları düzenlemeleri, hastaneye hazırlayıcı eğitim, süreğen hastalığın çocuklar üzerindeki etkileri, hasta çocuk, ailesi ve eğitimcilerle iletişim konuları ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Süreğen hastalıklı çocuklar, hastane okulları, hasta çocukla iletişim

* Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin, emineyilmaz@mersin.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-1062-4752, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 27.07.2017 - 30.10.2017.

CHILDREN WITH LONG TERM DISEASE AND SCHOOLS AT HOSPITAL

Emine YILMAZ BOLAT*

Abstract:

Due to the need for long-term care and treatment, persistent diseases can affect the individual's education and development negatively. These diseases are various cancers, genetic diseases, heart diseases, diabetes, asthma. Some of them can be earned later on. What is important is not how and when these diseases are acquired, but how little they can affect the development of children in the process. In this study, communication issues of children with persistent illness, hospital schools, health rights of children, arrangements of hospital schools educational environments, hospital preparatory education, effects of persistent disease on children, sick child, family and educators were examined.

Keywords: Children with chronic illness, hospital schools, communication with sick children.

Giriş

Süreğen hastalıklı olma, gelişim sürecinde, bireyin, sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle, eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur. Başka bir tanımla; normalden sapma veya bozukluk gösteren, kalıcı yetersizlik bırakan, geriye dönüşü olmayan, patolojik değişiklikler sonucu oluşan, hastanın rehabilitasyonu için özel eğitim gerektiren, uzun süre boyunca bakım, gözetim ve denetim gerektirmesi beklenen durum olarak tanımlanmaktadır. Doğuştan anomaliler, doğuştan kalp hastalıkları, epilepsi (sara), kronik böbrek yetmezliği, kanserler, hemofili (kan pıhtılaşması yetersizliği), diyabet (şeker hastalığı), kistik fibrozis, astım, akdeniz anemisi (talassemi), kalp-damar hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, idrar yolları ve üreme organı hastalıkları, cilt ve deri hastalıkları, endokrin ve metabolik hastalıklar, ruhsal davranış bozuklukları, sinir sistemi hastalıkları, AIDS süreğen hastalıklar içerisinde ele alınmaktadır.

Ülkemizde 2011 Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre; toplam nüfusun %6,6'sının en az bir engeli vardır. En az bir engeli olan (3 ve daha yukarı yaş) nüfu-

* Assist. Prof. Dr., Mersin University, Faculty of Education, Mersin.

sun oranı %6,9 (4.876.000 kişi)'dur. Erkeklerde %5,9 olan bu oran kadınlarda %7,9'dur. Genel nüfus içinde engel grubuna göre engelli nüfus oranı açısından görmede zorluk yaşayanların nüfus oranı %1.4, duymada zorluk yaşayanlar %1.1, konuşmada zorluk yaşayanlar %0.7, yürümede, merdiven inmede çıkmada zorluk yaşayanlar %3.3, birşeyler taşımada, tutmada zorluk yaşayanlar %4.1, yaşlılarına göre öğrenmede, basit dört işlem yapmada, hatırlamada, dikkatini toplamada zorluk yaşayanların oranı %2.0'dır (<http://eyh.aile.gov.tr/data/551169ab369dc57100ffbf13/B%C3%BClten-Nisan2017.pdf>). 2016-2017 1. Dönem özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrenci sayısı incelendiğinde, 45.590'ı özel eğitim okullarında, 40.887'i özel eğitim sınıflarında, 219.728'i kaynaştırma eğitiminde olmak üzere toplam 306.205'dir (<http://www.iskur.gov.tr/kurumsalbilgi/istatistikler.aspx>).

Okul öncesi ve ilkokul çağındaki süregelen hastalığı olan bireylere evde veya hastanede yatarak tedavi gördüğü sürede verilecek eğitim hizmetlerinin planlanması ve yürütülmesiyle ilgili usul ve esaslar, 03/02/2010 tarih ve 2629 sayılı M.E.B. Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi doğrultusunda düzenlenmektedir (Anonim, 2010). Türkiye'de hastane okulları; T.C. M.E.B. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından açılmaktadır. Hastane Okulları Şubesi tarafından uzun süreli hastanede yatan çocukların sayıları ile ilgili istatistikî bilgiler toplanmakta, süregelen hastalıklı çocukların eğitimiyle ilgili planlamalar yapılmakta, programlar ve projeler geliştirilmekte, eğitim alanları düzenlemeleri belirlenmekte, öğretmenlere rehberlik edecek kitaplar hazırlanmakta, hizmet içi eğitim programları düzenlenmekte, gerekli araç-gereçler belirlenmekte, hastane okulları veya sınıfları açılmakta, spor ve sanat faaliyetlerinin gelişmesi için çalışmalar yapılmaktadır.

Hastane okulu açıldıktan sonra, müdür ve öğretmenler tarafından hastane okuluna gelebilen çocuk sayısı, çocukların hastalıkları, yatakta tedavisi gereken çocuk sayısı gibi şartlar dikkate alınarak, eğitim programı belirlenmektedir. Eğitim-öğretim hastane okulunda yapılmakta, ancak daimi yatak istirahatında ve tedavisinde olan çocuklar için, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nce görevlendirilmiş, ayrı bir sınıf öğretmeni çocuğun eğitimini yatağında sürdürmesini sağlamaktadır (Onur, 1999).

Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve üniversiteler arasında imzalanan protokole göre hastanede açılan "hastane okulları" veya "hastane sınıfları" sistemi, hastanede yatan okul dönemi çocuklarının okul yaşantılarının kesintiye uğramadan hastane ortamında devam ettirilmesi ve çocuğun kendi okuluna dönüşünde eğitimin kesintisiz devamının sağlanması amacıyla 1950'li yıllarda başlamıştır (MEB, 2010). Hastane okulları, çocuk klinikleri bünyesinde okul dönemi çocuklarının devam edebilecekleri bir ya da birkaç derslik, öğretmen ve yönetici odalarından oluşan eğitim birimleridir. Bu okullarda hasta çocuğun moral düzeyini yüksek tutarak okuldan soğumamasını ve öğrenmeye ilgisini sürdürmesini sağlamak da amaçlanmaktadır. Psikolojik travmanın etkisini azaltmak, sorunlarını paylaşmak ve acılarını dindirmek hastane okullarının temel amacıdır (Işıktekiner ve Akbaba-Altun, 2011, 320).

Hastanede bir aydan daha az süre yatarak tedavi gören hasta çocukların eğitimleri sorumlu olduğu öğretim programları esas alınarak okuma-yazma, problem çözme, resim yapma vb. serbest çalışmalar şeklinde sürdürülmektedir. Hastanede devam eden teşhis, tedavi ve ameliyat işlemleri göz önüne alınarak hastane okul programları, normal eğitim programlarına göre daha esnek uygulanmaktadır (Baykoç-Dönmez, 1999). Bir aydan fazla hastane ilkokul okuluna devam eden öğrencinin başarı durumu ve gelişimi okuluna bildirilir ve sınıf geçme işlemleri kayıtlı olduğu okul tarafından yürütülür.

Süreğen hastalığı olan çocuklara evde eğitim hizmetleri sunulabilmekte, hastane okullarına gönderilebilmekte ve kaynaştırma eğitimine alınabilmektedir. Kaynaştırma eğitimlerinde genellikle tam zamanlı kaynaştırma uygulanmaktadır. Süreğen hastalığı olan çocuklar zihinsel olarak akranlarından fazla farklılık göstermezken genellikle sosyal uyumda sorun yaşamaktadırlar.

Hastane Okulları Eğitim Ortamı Düzenlemesi

Hastane ilkokullarının eğitim ve sağlık gereksinimine cevap verecek şekilde tasarlanması, çocukların hastalık nedeni ile meydana gelecek zorlukları daha kolay baş edebilmelerini sağlayacaktır. Hastane okulunun mekanı oldukça önemlidir. İçinde kullanılan mimari elemanlar, mobilyalar, hasta çocukların kullanımına uygun ölçülerde olmalıdır. Hastanede seçilen renkler genel atmosferi rahatlatıcı özelliklere sahip olmalıdır. Çocukların fiziksel ve ruhsal birçok gereksinimleri vardır. Hastanede tedavi gören çocukların geçen süre içinde mutlu olmasını sağlamak, korku ve kaygı düzeylerini minimum düzeye indirmek önemlidir. Yaş gruplarına göre çocuklar için resim yapabilecekleri, müzik dinleyecekleri okul mekânlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlar hastane okulunda karşılanmaya çalışılmaktadır.

Şubat 2010/2629 nolu tebliğler dergisinde yayınlanan 03/02/2010 tarih ve 4 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesine göre eğitim ortamının temizlik, ısınma, aydınlatma, havalandırma ve benzeri bakımlardan sağlıklı bir eğitim yapılmasına ve öğretmenin önerileri doğrultusunda bireyin özelliğine uygun olarak düzenlenmesine özen gösterilmelidir. Dikkat dağıtabilecek her türlü uyarıcıdan kaçınılmalıdır. Hastane ilköğretim okulunda bulunan sınıflar, okul öncesi ve ilköğretim düzeyindeki bireylerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde donatılır. Hastane ilköğretim okulunda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılır. Sınıf ortamında grup eğitimi alamayacak durumda olan birey için odasında bire bir eğitime olanak sağlayacak düzenlemeler yapılır. Hastane ilköğretim okulundaki okul öncesi ile ilköğretimde grupların en fazla 10 (on) öğrenciden oluşması esastır. Hastane ilköğretim okulunda bulundurulacak öykü, roman, kaynak kitap ve benzeri materyal, 22/8/2001 tarihli ve 24501 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Kütüphaneleri Yönetmeliği hükümlerine göre belirlenir (MEB, 2010).

Hastaneye Hazırlayıcı Eğitim (HHE)

Süreğen hastalığı olan çocuklar sık sık hastaneye yatmaları nedeniyle bu çocuklara hastaneye hazırlayıcı eğitim uygulamalarına yer verilmelidir.

Hastaneye Geziler Düzenleme: Anaokulu veya ilkokuldan gelen çocuk guruplarına eğitimciler tarafından hastane servisleri gezdirilir. Çeşitli yöntemlerle (tanıtıcı resimler, slaytlar, kitaplar vb.) hastane personeli, hastanede yapılan işlemler, hastanede kullanılan aletler hakkında bilgiler verilir. Çocukların kaygıları azaltılarak ortama uyum sağlaması beklenir.

Film ve slayt gösterisi: Hastaneye hazırlayıcı eğitim programlarıyla ilgili görseller eğitim odasında ya da hastane içinde kurulacak bir çocuk sinemasında gösterilebilir. Hazırlanan film ve slaytlar çocuklara uygun ve anlaşılır olmalıdır.

Çocuk kitapları ve okuma terapisi: Hasta çocuklarla ilgili kitaplar okunabilir.

Tanıtım kitapları: Hastaneye hazırlayıcı eğitim programlarıyla ilgili konularda hazırlanan, hastanede kullanılan aletlerin, personelin ve yapılan işlemlerin resimlerini gösteren kitaplardır.

Hikaye Kitapları: Hastaneye yatmış çocuğun başından geçen olayları anlatan, hastaneye ilgili yaşantıları hayvanlara kişilik vererek canlandıran resimli kitaplardır.

Kartlar: Sağlığı koruma, hastalık ve hastane yaşantısını içeren tanıtım, sıralama, eşleştirme vb. kart dizinleridir. Çocukta duygusal rahatlama sağlar.

Kart oyunları: Sağlığı koruma ve hastane yaşantısıyla ilgili konularda ki domino, bul-yap, yap-boz vb oyun kartlarıdır. Çocuğun bilişsel gelişimini destekler.

Afiş-poster ve panolar: Hastane çocuk servisleri ve odaların tavanına, duvarına çizilmiş, yapıştırılmış sevimli kahramanların resimleri kullanılabilir.

Müzik: Hastanede çocuklar için hazırlanmış eğitici-eğlendirici CD'lerin olduğu bir müzik odası ve çeşitli müzik aletleri olmalıdır. Müzik çocuğu rahatlatıcı, kaygılarını giderici bir etki yapar. Çocukların olduğu odalarda müzik yayınları yapılabilir.

Televizyon-Video-CD yayınları: Hastaneye hazırlayıcı eğitim programı ya da seçilmiş eğlendirici çocuk programları yayınları yayınlanabilir.

Dramatizasyon: Çocukların hastanedeki yaşantılarını benimsemesi açısından önemlidir. Dramatizasyonda çocuğun gerçek duyguları, çatışmaları ve sevinçleri ortaya çıkar, çocuğun korku ve kaygıları giderilir, çocuk duygu ve düşüncelerini ifade edebilir.

Resim çizme: Çocukların resim çizmesi, duygu ve düşüncelerini dışa vurmalarını, psikolojik yönden rahatlama sağlar, çocuklara nasıl bir yaklaşımda bulunulacağını belirler. Çocuklara hastanede yaptıklarını anlatan resimler çizdirilebilir.

Oturumlar düzenleme: Hastaneye hazırlayıcı eğitim için her yöntem sonunda çocuklarla birlikte oturumlar düzenlenir. Bu oturumlara doktor, hemşire ve eğitimci de katılır. Çocukların soruları cevaplandırılıp, istekleri yerine getirilmeye çalışılır. Bu çalışmalar çocuğun hastane ortamına daha rahat uyum sağlamasını kolaylaştırır.

Haberleşme kutusu: Çocuklar çeşitli konularda dileklerini bildirmek için mektup yazarak kutuya atarlar, yabancı oldukları bu ortamlarda genellikle isteklerini bildirmekten kaçınarak, duygu ve düşüncelerini bu yolla ileterek rahatlamaya çalışırlar.

Sanat çalışmaları: Hastanede sanat çalışmaları için ayrılan bir mekanda resim çalışmaları, seramik, heykel, çamur, kil vb. sanat materyalleriyle yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve zevkli vakit geçirmeleri sağlanabilir.

Çevre gezileri: Tiyatro, sinema, müze, park-bahçe ve orman gezileri çocukların dış dünya ile bağlantılarını sürdüren, moral veren, çocuğu bir süreliğine hastaneden uzaklaştıran etkinliklerdir.

Hastaneye davet edilen ziyaretçiler: Hastanedeki çocuk ve gençler için, hastaneye zaman zaman sanatçılar, sporcular, çocukların öğretmen ve arkadaşları, lise ve üniversite öğrencileri, çeşitli kurum temsilcileri davet edilerek çocuk ve gençlerin kaliteli, güzel ve huzurlu günler geçirmeleri sağlanır.

Bilgisayar ve iletişim: Hastanede kalan çocukların sorunlarla başa çıkabilmeleri için iletişim teknolojileri önemlidir. Bu araçlarla yalnızlık düşüncesinden kurtulup ailesi, arkadaşları ve okuluyla iletişimini sürdürmesi sağlanır (Baykoç-Dönmez, 2010).

Hastanede Oyun

Çocuğun gerçek yaşantısının bir parçası olan oyun, içinde yaşadığı, mutlu olduğu bir dünyadır. Hastanede oyun, oyun odası, oyun araçları çocuğu her zaman bildiği, tanıdığı dünyaya götürür. Oyun, ailesi, evi, arkadaşları ve okulundan ayrı ve tanımadığı bir çevrede, bilmediği işlemlerle karşılaşan çocuğu rahatlatan eşsiz bir dünyadır. Çocuk ve hastane personeli arasındaki iletişim köprüsüdür. Oyun hastanede yatan çocukları rahatlatır, onların duygularını ve düşüncelerini açığa çıkarır. Özellikle duygularını belli etmeyen çocukları anlamak açısından oyun önemli bir araç olarak kullanılır. Çocuğun seçtiği oyun araçları, oyun çeşidi, oyun sırasındaki ifadeleri, çizdiği resimler onun ruhsal durumunu ortaya koyar. Oyun odasında, çocuklarla iyi iletişim kuran, onlara sevecen ve samimi davranan, sabırlı, gerçekçi, yumuşak fakat disiplinli bir eğitmenin olması gerekir. Çocuğun kendisiyle sürekli olarak ilgilenen bir kimse-nin olması, onu sık sık görmesi güvenini artırır. Bu kişi bir çocuk gelişimci, pedagoğ, psikoloğ veya öğretmen olabilir (Baykoç-Dönmez, 2010).

Hastanede yatan çocuklar için oyun daha büyük bir gereksinim haline gelir. Hareket, dil, bilişsel, sosyal gelişimlerinin devamını sağlar, hastane yaşantısından duyduğu korku ve kaygıları azaltır. Çocuk, duygu ve düşüncelerini oyuna yansıtır böylece ye-

tişkinler çocuğu daha iyi tanır, tepkilerinin nedenini bilir ve ona göre çözüm getirirler. Bu özellikler dikkate alındığında, hastanelerin çocuk bölümlerinde oyun oynamaya elverişli oyun odaları ve oyun materyallerinin bulunmasının gerekliliği kaçınılmazdır. Kitaplar, bebekler, sanat malzemeleri, bloklar, evcilik oyun malzemeleri, kuklalar, çeşitli dramatizasyon malzemeleri gibi pek çok oyun araçları ile dolu bir oyun odası çocukların tedavi işlemleri dışındaki zamanlarını burada toplanarak geçirmelerini sağlayacaktır. Ayrıca oyun odasından sorumlu ve çocuklarla sürekli birlikte olabilecek, çocuklara duygusal açıdan yakın bir yetişkin olmalıdır. Oyun odasının bahçeye açılan bir bölümü de olmalı, çocuklar hem açık havadan yararlanmalı, hem de bahçedeki oyun materyallerini kullanabilmeliler. Böylece kendilerini dış dünyadan kopmamış hissedeceklerdir. Bahçede ve oyun alanında çocukların yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri dramatizasyon materyalleri, çeşitli bloklar ve kutular, su, ıslak kum, yumuşak kil, toprak gibi elverişli yerler hazırlanmalıdır (Baykoç-Dönmez, 2010).

Hasta ve Hastanede Yatan Çocukların İhtiyaçları

Bebeklik Dönemi: 0-18 ay hasta bebeğin öncelikli ihtiyacı anne, iyi çevre koşulları, bakım, uyku, beslenme, oyun, müzik dinleme, görsel ve işitsel uyarılar, ses çıkarmasını sağlama, onunla konuşma, ona şarkı söyleme, kucağa alma ve dokunsal temasta sevgidir. Bebeklik döneminde hastanede yatan bebeklerin hastanede annesiyle birlikte kalması sağlanmalıdır. Bu durum özellikle ayrılık kaygısının arttığı 7-12 aylar arasında daha da önem kazanmaktadır. Böylelikle hem anne rahatlar hem de bebekler kendilerini güven içinde hissederler. Küçük çocuklar için annenin bakımının sürekliliği duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim için çok önemlidir. Bu sağlanmadığı takdirde düzenli ve mümkün olduğunca sık ziyaret edilmeleri sağlanmalıdır.

Bebekler için aydınlık, güneş alan, gürültüden uzak, sıcaklık derecesinin sabit olduğu odalar düzenlenmelidir. Bu bölümde 3-5 bebeğe bakacak bir personel sağlanmalı, bebek yataklarının yanında hareketli perdeler bulunmalıdır. Bebeklik döneminde görme ve işitme duyularını geliştirici uyarıcıların verilmesi çok yararlıdır. Bebeklerinin yataklarının üzerine görsel ve işitsel uyarı sağlayan, renkli, ses çıkaran, yumuşak materyaller asılmalıdır. Bebek bölümünün duvarları ve tavanı desenli kağıtlarla kaplanmalı veya sevimli hayvan figürleri, renkli şekiller, insan yüzleri gibi çeşitli desenler çizilmelidir. Bebeklerin dil gelişimini desteklemek amacıyla müzikten yararlanılabilir. Bebekle fırsat buldukça konuşmak ona şarkılar söylemek ve müzik dinletmek oldukça yararlıdır. Bebeklerin yapılan çalışmaları, dışardaki çocukların oynamalarını izlemeleri sağlanmalıdır. Hastanede yatan 6-12 aylık bebekler için çocuk parkları bulunmalıdır. Bu parkların çevresi bebeklerin kendilerini çekip kaldıracabilmeleri destek alarak yürüebilmeleri için tahta parmaklık veya kalın perdeden yapılmış olmalıdır. Tedavi ve incelemeler bebek uyanık olduğu zamana göre ayarlanmalıdır. Böylece bebek için güvenli bir ortam sağlanmış olur. Aileler için eğitim programları düzenlenmelidir (Baykoç-Dönmez, 2010).

Okul öncesi dönem: 4-6 yaş hasta çocukların öncelikli ihtiyaçları çizgi filmler, oyun arkadaşları, anne, beslenme, bakım, oyuncaklar, iyi fiziksel çevre koşulları, müzik-şarkılar, sevgi, şefkat, gülen yüzler, sevecen ses tonu ve çocuk kitaplarıdır. Oyun ve okul öncesi dönem çocukların hastanede kalmaya bağlı gösterdikleri korku ve kaygıları önlemek ya da azaltmak için ilk dönem anne çocukla birlikte kalmalıdır. Sürekli yatma zorunluluğu olanlar için dışarıyı görmelerini sağlayacak şekilde düzenleme yapılmalı, yataklarında yapabilecekleri etkinlikler sağlanmalıdır. Bu *çocuklarda* yemek yeme, giyinme, tuvalet gereksinimini karşılama önemlidir. *Çocukların özbakım* becerilerinde gerileme olabilir. Bunu önlemek için, çevre koşulları uygun biçimde düzenlenmelidir. Çocukların günlük el-vücut temizliğini, diş fırçalama vb alışkanlıklarını hastanede devam ettirmeleri sağlanmalıdır. Çocuklar hastanede genellikle az yemek yerler. Çocuklara yemek konusunda gerekirse yardımcı olunmalıdır. Bu çocukların ebeveyn çocuk bağı güçlendirilmeli, çocuğunun yanında sevdiği bir obje (oyuncak, eşya ya da fotoğraf) bulundurması sağlanmalıdır. Çocuk ameliyat olacaksa bir kaç gün önce hazırlık yapılmalı, çocuğa yapılacak işlemler çok fazla detaya girmeden, anlayabileceği şekilde basit kelimelerle, kuklalar ve tıbbi malzemeler kullanılarak anlatılmalı, çocuğun duygularını ifade etmesi sağlanmalıdır.

Hastaneye yatırılmış bir çocuk, evinde alışık olduğu düzeni isteyebilir, böylelikle tuvalet *eğitimi* yarım kalabilir veya gerileme görülebilir. Hastaneye yatan okul öncesi dönem çocuklarının birçoğunda, geçici olarak enürezis (alt ıslatma) ve/veya enkoprezis (dışkı kaçırmaya) görülebilir. Bu durum ya yabancı tuvalet düzeninden ya da anne baba veya hastane personeline karşı bir tepki olarak ortaya çıkar. Tuvaletler *çocukların buldukları yere yakın* olmalıdır. Çocuk boyu lavabolar, tuvaletler ve lazımlıklar olmalı, tuvalet ihtiyaçları için zaman zaman uyarılmalıdır (Baykoç-Dönmez, 2010).

Okul dönemi: Beden imajı ile ilgili kaygıları olan okul dönemi çocuğu ameliyat olacaksa hazırlığa 1-2 hafta önce başlanmalı, hastane, ameliyathane ve personel tanıtılmalı, çocuklar ameliyatın ne kadar süreceği, uyanık olup olmayacağı, ne zaman ayağa kalkacağı, ameliyattan sonra nasıl görüneceği gibi detaylar maket üzerinde ya da görsel araçlar (video, poster, broşür) kullanarak açıklanmalıdır. Çocuk uyku esnasında kendine başka işlemlerin yapılabileceğini düşünebileceğinden uyumak sözcüğü kullanılmamalı, gece uykusuyla anestezi arasında ki fark uygun dille anlatılmalıdır. Hastanede yatan okul dönemi çocukların öncelikli ihtiyaçları ailesi, kardeşi, okulu, dersleri, arkadaşlarıdır. İlgerileri ise TV, bilgisayar, müzik, oyuncaklar, kitaplar, çizgi filmlerdir. Hastaneye yatan çocuklar zamanının çoğunu hastanede geçirdiklerinden okula döndüklerinde çok fazla ders ve ödevle karşılaşacaklarını düşünerek kendileri üzebilirler. Sağlık açısından hastanedeki çocukların tedavi işlemlerinin yapılmasına öncelik verilmeli, eğitimsel açıdan bakıldığında hastanede uzun süreli yatan çocukların eğitim ihtiyaçları karşılanmalıdır. Çocuklar hastanedeki uzun saatleri doldurmak için müzikle uğraşmaları yararlıdır. Hastanede çocukların enerjilerini boşaltıp rahatlamaları için güvenli olan bahçe etkinliklerinden yararlanılabilir (Baykoç-Dönmez,

2010). Çocukların hoşlandıkları alanlarda çalışabilmeleri için hastane içinde çeşitli düzenlenmeler yapılabilir, çeşitli uğraş alanları oluşturulabilir.

Ergenlik: Hastanede yatan ergenlerin öncelikli ihtiyaçları ailesi, kardeşi, okulu, arkadaşları, haberleşme-telefon-internet, kitapları, kişisel alan, bilgisayar, TV, müzik, spor, ilgi alanları hobileridir. Gencin hastanede yatması, yeni gelişmekte olan kişiliğini ve bağımsızlığını tehdit edebilir. Bunun için hastanede gence yalnız kalabileceği, sessiz özel bir oda ayrılmalıdır. Hastane odaları, hastaların kalıcı olmayan değişimler yapabilecekleri şekilde düzenlenmelidir. Hastaya özel eşya için raf, çekmece, dolap bulunmalıdır. Bu gençlerin ziyarete gelen arkadaşları ile konuşabilecekleri, uyuyan oda arkadaşını rahatsız etmeden yüksek sesle müzik dinleyecekleri, resim ve el becerilerine dayalı etkinlikler yapabilecekleri ve daha küçük hastalardan ayrı olabilecekleri bir yer olmalıdır. Bu nedenle bu hastaların diğer çocuk ve yetişkin hastalardan daha geniş bir alana ihtiyaçları vardır (Baykoç-Dönmez, 2010). Bu bireyler ameliyat olacaksa hazırlığa, ameliyata karar verilmesi ile hazırlığa birlikte başlanmalıdır. Ergenin beden imajında oluşabilecek değişiklikler, kontrol ve bağımsızlığını kaybetme, akran grubundan reddedilme ve ölüm korkusu olabilir. Çocuğun bireyselliğine saygı gösterilmeli, ebeveyn bakıma katılmalı, ancak çocuğun soru sorması ve bilgi alması için uzmanlarla yalnız kalması da sağlanmalıdır. Gerçekçi ve dürüst açıklamalar yapılmalıdır. İşlemler maket üzerinde ya da vücut üzerinde gösterilebilir.

Süreğen Hastalığı Olan Çocuklarda Görülen Tepkiler

Uzun süreli (süreğen) hastalıklar ve hastanede yatmak, çocuklar ve yetişkinler üzerinde korku, kaygı gibi çeşitli duygusal etkiler yaratmaktadır. Hastalık veya hastane yaşantısının süresi, niteliği ve derecesi insanların gelecek yaşantılarını etkileyebilmekte, hatta bazıları derin izler bırakabilmektedir. Bu yaşantının olumsuz izler bırakmasını önlemek için çocuklar için annenin hastanede çocukla birlikte kalması, ayakta tedavinin geliştirilmesi, ziyaret saatlerinin arttırılması veya serbest bırakılması, hastanede oyun, eğlence, hastaneye hazırlayıcı eğitim programlarının düzenlenmesi, hastane okullarının yaygınlaştırılması, ailenin hastalık ve hastane konusunda eğitimi, ölümcül hastalığı olan çocuklar ve aileleri için özel eğitim hizmetleri, aile-çocuk-personel etkileşimi gibi konular dikkate alınarak birçok ülkede çeşitli önlemler alınmaktadır (Baykoç-Dönmez, 2010).

Hasta ve hastanede yatan çocuklarda, parmak emme, inkâr, korku-fobi, kaygı, ağlama, sözel ve fiziksel saldırganlık (bağırma), kıskançlık, düşmanlık, hayal kırıklığı, depresyon, sevgi yoksunluğu, regresyon (geriye dönüş), apati (gerçeğe, çevredeki kişi ve nesnelere karşı duyarsızlık), bağımlılık, iştahın azalması, düzensiz uyku-uykusuzluk, enüresiz/enkoprezis (idrar kaçırma/dışkı kaçırma), tırnak yeme ve içe kapanıklık tepkileri görülebilmektedir.

Çocuğun hastalığa karşı gösterdiği tepkilerin bazıları genel, bazıları ise hastalığa özgüdür. Çocukların hastalığa gösterdiği genel tepkiler çocuğun duygusal ve bilişsel

gelişim sürecine, önceki uyum yeteneğine, çocuğun hastalıktan önceki kişilik özelliklerine ve ayrılıklara gösterdiği psikolojik tepkilere, ağrının ve sakatlığın derecesine, hastalığın çocuk ve ailesi için taşıdığı anlama, ebeveyn-çocuk ilişkisine, çocuğun ebeveynin tepkilerini yanıtlama biçimine, hastalandığı yerin koşullarına hastalığın çocuğun tüm fiziksel, psikolojik işlevlerine getirdiği kısıtlamalara göre değişebilmektedir. Hastalığa özgü tepkiler hastalığın nitelik ve şiddetine bağlıdır. Çocuğun ihtiyaçları ve kapasitesi, içinde bulunduğu gelişimsel devreye bağlı olduğundan, çocuğun tepkileri ve sorunları gelişim dönemine göre farklılık gösterir (Aktaş, 1992).

Hastaneye yatan çocuklar fiziksel yönden zarar görme, ameliyat olma ve aileden ayrılma korkuları nedeniyle değişik derecelerde stres yaşarlar. Onların korku ve endişelerini azaltmak için daha önceden hastalıkları konusunda bilgilendirilmeleri ve hastane ortamını tanımaları sağlanmalıdır. Hastane deneyimi ve yapılacak işlemler konusunda bilgilendirilmeyen çocukların tepkileri, hastaneye ilişkin daha önceden edindikleri kendi bilgilerine, deneyimlerine ya da hayallerine bağlı olmaktadır (İnal ve Akgün, 2003). Hastaneye yatan çocuk ve ailesi genellikle çekingen ve kaygılıdır. Uzun süreli hasta ve hastanede yatan çocuklar için hastanede oyun olanaklarının sunulması, hastaneye hazırlayıcı eğitim verilmesi ve hastane okullarına devam etmeleri kaygı ve korkularını azaltan en önemli yöntemlerden biridir.

Süreğen Hastalığın Çocuk Üzerindeki Etkileri

Çocuk için hastalık ve buna bağlı olarak hastaneye yatma, onu korkutan, rahatsız eden ve hoş olmayan bir deneyimdir (Işıktekiner ve Akbaba-Akgül, 2011). Hastaneye yatmış olan bir çocuk hastalıkla mücadele ederken, tedavinin yan etkileri, acı verici işlemler, ailesinden, oyun arkadaşlarından ve okul çevresinden ayrılmanın verdiği kaygı ile mücadele etmek zorundadır (Çavuşoğlu, 2008). Özellikle bebek ve okul öncesi dönemi çocukların annelerinden ayrı olmaları, okul dönemi çocuklarının ise okul ve arkadaş çevresinden uzak kalmaları, eğitim-öğretimlerinin engellenmesi, hatta devamsızlık suretiyle sene kayıpları, çocuklar üzerinde olumsuz psikolojik etkiler yaratmakta ve ileride telafisi güç durumlarla karşılaşmaktadır (Bilir ve Baykoç-Dönmez, 1995). Uzun süre tedavi gören çocuklar, okul ve arkadaşlarından uzak kalmalarının yanı sıra hastanede geçirecekleri süreye bağlı olarak, eğitim ve öğretim açısından yaşıtlarına göre devamsızlık nedeniyle yıl kaybına uğrayabilmektedir.

Çocuğun hastaneye yatması, çocuk ve ailenin yaşam tarzında önemli değişiklikler meydana getirmekte, aile bireylerinin stres ya da kriz yaşamasına neden olmaktadır (Çavuşoğlu, 2001, Neyzi vd., 2002). Süreğen hastalığın çocuğun gelişimine etkisinin düzeyi, hastalığın oluşum zamanına doğuştan veya sonradan kazanılmış olmasına, kalıtsal olup olmayışına, çocuğun yaşı gibi değişkenlere bağlıdır. Bu değişkenlerin önemi, çocukların büyümeleri ve hatta bebeklikte bir vücut imajı geliştirmeye başlamalarıyla ilişkilidir. Bebekler kendi vücut bölümlerini keşfedip birleştirerek vücut imajlarını geliştirirler. Bu keşiflerinde bir bölümün olmadığı veya başka anomalileri

görürse, bunu kendi benlik imajlarıyla birleştirebilirler. Doğuştan diğer çocuklara göre bir farklılığı olan çocuklar, sonraki yıllarda bir farklılık oluşan çocuklara göre daha uyumlu, benlik imajını daha kolay kabullenmiş çocuklardır.

Süreğen hastalığı ya da fiziksel farklılığı olan çocuklar, benlik imajlarını kabul etme sürecinde veya kabul ettikten sonra yaşlılarından kabul görme sorunuyla karşılaşır. Küçük çocuklar, farklı olanları kolay kabullenirler. Bunda yetişkinlerin tutumları çok önemlidir. Yetişkinler çocuklarının özel durumu olan çocuklarla birlikte olmalarından dolayı onların olumsuz özelliklerini alabileceklerinden kaygılanabilir ve onları korumaya çalışabilirler.

Hastalık belirtileri gözle görülür olan çocuklar, çoğunlukla görünmeyenlere göre daha fazla ilgi ve destek görürler. Hastalığın kazanılma şekli ve zamanı, çocuğun hastalık döneminde yaşayacağı psikolojik ve sosyal değişiklikler açısından farklılıklar göstererek, tedavi sürecine, tedaviye ve verilecek olan hizmetlere tepkilerini farklı şekillerde etkilemektedir. Çocukların hastalıkları kazanım şekilleri doğuştan ve sonradan kazanılan hastalıklar olarak temelde ikiye ayrılmaktadır. Doğuştan getirilen hastalıklarda çocuk doğduğunda hastalığı taşımakta ve doğumdan kısa bir süre sonra hastalık belirtileri ortaya çıkmaktadır. Bu çocukların gelişim aşamaları hastalığının cinsi ve derecesine bağlı olarak sağlıklı çocuklarınkinden farklı olabilir. Bazen çocuklar normal gelişim gösterirken, çeşitli kazalar veya hastalıklar nedeniyle sonradan süreğen hastalıklara yakalanabilirler, aniden kendilerini hiç tanımadıkları, bilmedikleri ve ağırlı işlemlerin olduğu bir ortamda bulabilirler. Bu çocuklardan bazıları kaza veya hastalığın öncesindeki durumlarına kavuşamayabilirler.

Çeşitli kazalar sonucunda ortaya çıkabilen, olayın ciddiyeti ve çocukta oluşabilecek fiziksel problemlerin derecesine göre tedavi süresi tam olarak belirlenemeyen durumlar, akut hastalıklar olarak tanımlanmaktadır. Akut hastalığı olan çocuklar ilk müdahalelerini takiben durumlarına bağlı olarak yatarak veya ayaktan tedaviye devam edilebilir. Kronik hastalık; “normalden sapma veya bozukluk gösteren, kalıcı yetersizlik bırakabilen, geriye dönüşü olmayan, patolojik değişiklikler sonucu oluşan, hastanın rehabilitasyonu için özel eğitim gerektiren, uzun süre bakım, gözetim ve denetim gerektireceği beklenen durum» olarak tanımlanmaktadır. Akut bir nedenle hastaneye yatırılan çocukların ve ailelerin durumluk kaygı düzeyleri süreğen hastalık sebebiyle hastaneye yatırılan çocuklar ve ailelerinin kaygı düzeylerinden daha yüksektir. Beklenmedik olarak gelişen olay ailede ve çocukta şok etkisi yapmaktadır. Bu dönemde çocuğun durumuna bağlı olarak aile ve çocuk bilgilendirilmeli ve destek verilmelidir. Planlanmamış şekilde hastaneye yatırılan çocukların anne-babanın katılımı ve hastanede yatma durumunda desteklenmesi ile çocuğun ve anne-babanın bilgilendirilmesinin olumlu etkileri olduğu bilinmektedir.

Çocukluk hastalıklarında erken girişim çocuk, ailesi ve yaşadığı sosyal ortam için çok önemlidir. Erken müdahale hastalığın derecesinin artmasını ve daha üst düzey

sorunların ortaya çıkmasını önleyeceği gibi ailenin olayla baş edebilme yeteneğine olumlu katkı sağlayacaktır.

Süreğen hastalığı olan çocukların özellikleri ve gereksinimleri temel alındığında heterojen bir grup olmaları nedeni ile grubun özelliklerini söylemek güçtür. Sürekli hastalığı olan çocukların problemleri ve ihtiyaçları, hastalığın derecesi, ortaya çıkış yaşı ve gelişimine bağlı olarak akranlarından farklıdır. Bazı hastalıklarda problemlerin arttığı ve azaldığı dönemler vardır. Bazı hastalıklar uygun tedavi ile ortadan kalkabilmekte, bazıları ise ilaçlarla kontrol altına alınabilmektedir. Genel olarak yorgunluk ve hastalık nedeniyle okul devamsızlığının yanında, sınıf içinde birçok etkinliğe katılmadıkları, motor becerilerde yetersizlik, beden eğitimi derslerine katılmama gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Çocukların hastalıkları ile birlikte gelişimlerinde gerilemeler olmakta, tedavisi uzun süren ciddi hastalık durumlarında çocuklarda çeşitli davranış problemleri görülmektedir.

Hasta çocukta dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, sadece çocuğun hastalık durumuna odaklanmaktan ziyade çocuğun gereksinimlerine yönelmek ve bu alanı desteklemektir. Çocuğun, bilişsel ve gelişimsel düzeyine uygun biçimde tasarlanmış bilgiler, çocuğun daha etkin bir biçimde güveninin sağlanması ve tıbbi bakımı ile ilgili kaygılarının azalması açısından çok önemlidir.

Çocukların ve ailelerinin hastalıklarından psikolojik olarak etkilenme düzeyleri ve kaygı düzeylerindeki değişiklikler pek çok değişkene bağlı olarak farklılıklar göstermektedir. Hastalığın çocuk ve aile üzerindeki etkileri ve çocukların hastalıklar karşısında gösterdiği tepkiler, çocuğun hastalığının doğuştan veya sonradan olması, hastalığa yakalanan yaş, çocuğun gelişim düzeyi, çocuğun uyum düzeyi ve yetenekleri, anne-baba-çocuk ilişkisi, aile içi denge, hastalığın derecesi, hasta organ, ağrı veya kaybın derecesi, tedavi şekli, hastalığın yarattığı kalıcı etki ve sınırlamalar, hastalığın taşıdığı anlam, hastalıkla ilgili düşünceler, hastalığın, çocuğun toplumsal uyumuna, okul yaşantısına etkisi gibi değişkenlere göre farklılıklar gösterebilmektedir.

Uzun süreli hastalığı olan çocuklar, sağlıklı yaşlılarına göre önemli davranışsal problemlere sahip olma açısından daha fazla risk altındadırlar. Süreğen hastalıkların çocuklarda gerileme davranışlarının yanı sıra gelişimsel gerilik veya gecikmelere de yol açmaktadır. Süreğen hastalık çocukların gelişim aşamalarında olumsuz etkilere neden olabildiği gibi çocuğun akademik gelişimi üzerinde de olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Hasta çocuk için okuldan uzak kalmak, hastalığı ve hastanede kalması ile birlikte yeni bir sorunu da beraberinde getirmektedir.

Süreğen Hastalığın Aile Üzerindeki Etkileri

Kendi düzenleri içinde yaşamakta olan aileler, yaşanan bir kaza veya beklenmedik bir belirti ile hiç tanımadıkları bir ortam içine girerler. Bu ortamda bilmedikleri bir çevrede, yabancı oldukları terimler ve kişilerin olduğu, geçici ayrılık dönemlerinin

yaşandığı hastalıkla iç içedirler. Bu süreç aile bireylerinin yaşamlarının değişmesine ve çeşitli etkenlere bağlı olarak krize neden olabilir. Aile hasta çocukla ilgili hislerinin kabul edilmesinde yardıma ihtiyaç duyar. Aile *sık sık, kontrol kaybı, kızgınlık ve suçluluk* gibi duygularını ifade etmeleri için cesaretlendirilmelidir. Aileler, çocukta hastaneye yatmaya bağlı olarak gelişen kızgınlık, regresyon (gerileme), düşmanlık gibi davranışlara hazır değildirler. Bunların normal ve beklenen davranışlar olduğunu anlatmak ailenin kaygısını azaltabilir (İnal ve Akgün, 2003).

Çocuğun hastalığı, aile düzeninde önemli değişikliklere yol açmaktadır. Ailenin çocuğun hastalığından önceki dönemindeki yaşantısı değişecek, maddi giderlerin artması, tedavi sürecinin yarattığı gerginlik gibi sebeplerle hasta olan çocuk ile birlikte, çocuğun anne ve babası, kardeşleri ve yakın çevresi de hastalıktan olumsuz olarak etkileneceklerdir. Anne-babalar, özel gereksinimli çocuklarını aşırı koruma eğilimindedir. Sağlık personelinin çocuğun kısıtlılıklarını vurgulaması korumacılığı artırabilmektedir. Burada sağlık ekibi üyeleri hastalığı veya özürlü olan çocuğun yapabileceği ve yapamayacağı aktiviteleri liste haline getirmeli ve aile ile bilgi alışverişi içinde olmalıdır. Sağlık personelinin çocuğun yapabileceği ve yapamayacağı aktiviteleri birlikte iletmesi, anne-baba ve çocuk için yol gösterici olacaktır.

Süreğen hastalığı olan çocuğa sahip ailelerin sosyal destek ihtiyaçları normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelere göre daha fazladır. Ailelerin tepkileri değişik koşullardan etkilense de geçirilen evreler benzerlik göstermektedir. Ailelerin verdiği ilk tepki genellikle “şaşkınlık”tır. Aileler ve hasta çocuklar uzun süre karşı karşıya kalarak mücadele etmelerini gerektirecek bir durumla karşılaşmışlardır. Bu dönemde savunma mekanizmalarından “inkâr” sıklıkla kullanılır. Çocuk ve aile tanınan yanlış olduğunu ileri sürebilir, hastalığı ciddiye almamış gibi görünebilirler. İkinci evre “kızgınlık ve içerleme” evresidir. Bu dönemde görülen kızgınlığın önemli bir kısmı tedavi ekibine yansıtılır. Bu evreyi kendini suçlu hissetme izler, “niçin ben?”, “niçin biz?” sorularının sorulduğu dönemdir. Hastalığı kendilerine verilmiş bir ceza olarak algılayabilirler. Bir süre sonra yapılan çabalar sonucunun değişmediğini gördükçe uzlaşma içine girmeye başlarlar. Bu dönemlerin sonunda “hastalığın kabulü” beklenir. Bu kabul, tedavinin etkinliğini ve sürekliliğini olumlu yönde etkileyecektir. Çocuk ve aile, bu evreleri yaşarken çeşitli sebeplerle evrelerden birinde kalabilir ya da bir önceki evreye tekrar dönebilirler. Bu gibi durumlarda profesyonel yardıma gereksinim duyulur (Er, 2006, 159-160).

Süreğen hastalığı olan çocukların ailelerinde, hastalık durumunun olumsuz etkileri görülür. Aileler aşırı koruyucu veya kısıtlayıcı olabilirler, fikir ayrılıklarına düşebilir, karar vermede zorlanabilir, kötü ve katı davranış kalıplarını kullanabilirler. Çocuğun hastalığı söz konusu olduğunda, hastalığın tanı ve tedavisi, hastalığın sonlanması veya hastalıkla birlikte yaşanması gerekli durumlarda anne ve babanın tutum ve davranışları ile bu dönemde üstlendikleri yükler ve görevler arasındaki farklar da önemli

bir ayrıntıdır. Ebeveynlerden sadece birinin çocuğun sorumluluğunu alması, yaşanan olumsuz duyguları destekleyecektir.

Ailenin gereksinimleri, hastalığın ilk etkileri sırasında ve fiziksel belirtiler arttığında önemli ölçüde büyümektedir. İlk etkiler, tanı öncesinde ortaya çıkabileceği gibi, ailenin bir şeylerin ters gittiğinin farkına varması ile de oluşabilir. İlk etkiyle oluşan huzursuzluklar, tanı sonrasında da aylarca devam edebilir. Fiziksel belirtilerdeki herhangi bir şiddetlenme veya ailedeki mevcut dengeyi bozarak ailenin gereksinimlerini arttıracaktır. Çocuğun ailesinden ayrılmasını gerektiren durumlarda, aile çocuğun bakımını üstlenemeyeceğinden ebeveynde kaygıya sebep olabilir.

Süreğen hastalıklı çocukları en iyi anlama şeklinin onların “normal olmayan durumdaki normal çocuklar” olduklarını kabullenmek gerektiği gibi, hasta çocuğun ailesini de bazı sorunlar yaşayan normal aileler gibi anlamaya çalışmak, normal olmayan dönem yaşayan normal olan aileler olarak değerlendirmek gerekmektedir.

Çocuğun süreğen hastalığı, anne-babaların çalışma gücünü ve dolayısı ile ailenin ekonomik statüsünü etkilemektedir. Hastalık, aileler için normalden çok daha fazla evde bulunmalarını ve çalışmasını gerektirdiğinden, çocuğu gerekli yerlere taşıma, hastalığa ait özel tedavilerle ilgilenme gibi aileye ek bir yük getirmektedir. Uzun süreli hastalığın varlığı, her iki ebeveynin çalıştığı durumlarda ebeveynlerin özellikle annenin çalışma olasılığını azaltabilmektedir.

Süreğen hastalığı olan çocuklarla ilgilenen sağlık personeli aileye de önem vermedir. Ailedeki olumsuz etkiler çocuğu etkileyebilmektedir. Hasta çocuk, ailesi ve kardeşlerinin hastalığa bağlı olarak yaşanan stres artışı ve yaşam kalitelerinin düşüşü ile baş edebilmeleri için, sağlık kuruluşlarında, çocuk ve ailesini hastalık ve tedavi süreci konusunda bilgi verilmesi, tıbbi işlemlere anne-babanın katılımının sağlanması, aileye sosyal destek hizmetlerinin sunulması gerekmektedir. Sağlık hizmetinde hasta çocuğun anne-babasının sağlık ekibine güven duyması tedavi sürecini etkileyebilecektir. Hastanede yatan çocukların ailelerinin sağlık personeline olan güvenlerini etkileyen faktörler; bakım hizmetleri, teknik sağlık ekipmanları, çocuk ve ailenin gereksinimlerinin karşılanması ile hemşire ve sağlık ekibindeki diğer çalışanların davranışları olarak belirtilmektedir. Anne-babaların, karar verme sürecine katılımının ve bakım hizmeti içinde yer almasının sağlanması gerekir ve bu çocuğun iyileşme sürecinde önemli yer tutar. Sağlık personelinin, ailenin hüzünlü durumunu anlaması ve ona göre yaklaşımda bulunması oldukça önemlidir. Anne-babanın yaşadığı ağır suçluluk duygusu ve umutsuzluk nedeniyle çocuğuyla yeterince ilgilenmiyormuş veya gerçekçi davranmıyormuş gibi değerlendirilebilmektedir. Bu umutsuzluk ve suçluluk duygusu, aileye çocuk hakkında verilen bilgilerin yeterince anlaşılabilmesine engel olmaktadır. Sağlık personelinin özel durumu olan çocuğa ve ailesine yaklaşımlarında empati çok önemlidir. Çocuğun sağlık durumu olumlu olmasa da aileye ve çocuğa verilen bilgiler doğru olmalıdır. Anne-babaların aynı durumdaki diğer ebeveynlerle ilişkide olmaları, onlara

yardımcı olacaktır. Ortak duygu ve düşünceler paylaşılacak, ortak sorunlara birlikte çözümler bulunacak, geçmiş deneyimler paylaşılarak duygusal rahatlama yoluna gidilecek, başarılı başa çıkma yöntemleri paylaşılacak ve dolayısı ile sosyal soyutlanma en aza inecektir.

Hastanede çocukları yatan ailelerin gereksinimleri; sağlık personellerinin dürüstlüğü ve güvenilirliği, bilgilendirilme ve diğer aile üyelerini bilgilendirme ihtiyacı, desteklenme ve rehberlik edilme ihtiyacıdır. Çocuğun sağlık durumundan, tedavisinin aşamasından ve hastalığın genel gidişinde haberdar olmak anne-babaların en önemli haklarıdır. Bu tür bilgiler sayesinde, anne-babaların çocuğun içinde bulunduğu durumu anlamaları mümkün olacak, sorunlarla karşılaştıklarında başa çıkma yetenekleri gelişecek ve böylece ebeveynlerin endişe ve stresleri azalacaktır. Ailenin bilgi almak istediği durumlar, sağlık personeli tarafından ailenin anlayacağı şekilde açıklanmalıdır.

Sürekli hastalığı olan çocukların kardeşlerinin psiko-sosyal gereksinimleri de karşılansınarak desteklenmelidir. Sağlıklı kardeş, hasta kardeşin hastalığının tanınması ile birlikte kendisini hiç alışkın olmadığı, ailedeki rutinlerin kaybolduğu, hasta çocuğun arkadaşlığının yok olduğu bir sürecin içinde bulur. Bu problemlerden bazıları süreklilik göstermekte, hatta şiddetini daha da artırabilmektedir. Süreğen hastalığın kardeşlerin yeme ve uyuma sorunları yaşamasına neden olabilmektedir. Kardeşler özellikle hastalık durumuna uyum konusunda duyarlıdırlar ve hasta çocukla benzer stres yaşarlar. Kardeşler hastalık durumuna karşı depresyon, kızgınlık, kaygı, suçluluk duygusu ve sosyal izolasyon yaşarlar. Kardeşler ciddi hastalık döneminde aile üyelerinin en mutsuz ve duygusal olarak en ihmal edilmiş bireyleridir. Tüm ilgi ve alâka hastalığı olan kardeşe yöneltildiğinden sağlıklı olan kardeşin duygusal gereksinimleri göz ardı edilebilir olarak düşünülür ve ilgi ve gereksinimleri önemsenmeyebilir. Sağlıklı kardeş bu dönemde yalnızlık, üzüntü ve anne-babaya ulaşamama duygularını yaşayabilir, anne-babanın sağlıklı çocuktan beklentilerinin artması, anne-babanın ona karşı toleransının azalması gibi durumlar sağlıklı kardeşlerde olumsuz davranışlara neden olabileceği gibi, sağlıklı kardeşin duyarlı davranışların artması, hastalar ve diğerlerine karşı empati kurabilme, sabırlı olabilme ve yaşamın değerini bilme, olgunluk kazanma, daha yakın aile ilişkileri kurma gibi olumlu davranışlar da geliştirebilmektedir. Hasta çocuk üzerine yoğunlaşan aile sağlıklı çocukla sosyal ve duygusal olarak ilgilenmemektedir. Anne-babalar sağlıklı kardeşlerin daha çok fiziksel sağlıkları ile ilgilenmekte, sağlıklı kardeşlerin duygusal problemleri çoğunlukla fark edilmemektedir.

Sağlıklı kardeşler için hastalığın tanınmasından sonraki dönem travma yaratıcı bir dönem olarak değerlendirilmektedir. Sağlıklı kardeşin bu dönemde yaşayabileceği olumsuz yaşantılarda, anne-babanın depresyonu, evliliğin dengesi ve anne-baba ile sağlıklı kardeşin iletişimi en önemli etkenlerdir. Sağlıklı kardeşin de içine dâhil edildiği olumlu düşünme, diğerleri ile konuşma, iletişime açık olma ve hasta çocuğu ziyaret etme fırsatları gibi çocuğun hastalığı ile baş etme yöntemleri, bu dönemde aileye yol gösterici ve destekleyici yaklaşımlardır. İletişime açık olmak hasta çocuk, anne-baba

ve kardeşler için en önemli faktörlerden birisi olarak görülmektedir. Kardeşlere özel olduklarını hissettirmek, tüm çocuklara tutarlı disiplin uygulamak ve hastane veya kliniği ziyaret etmeye cesaretlendirmek de kardeşler için en sık önerilen tutumlardır (Er, 2006).

Hasta Çocukların Sağlık Hakkı ve Çocuk Sağlık Hakları Sözleşmesi

1995 yılında TBMM tarafından onaylanan Çocuk Hakları Sözleşmesi 54 madde içinde kişisel özgürlükler, çocukların bakımı, fiziksel ve kişisel bütünlük, yeterli yaşam standardı, sağlık ve sağlık bakım hizmetleri, çevre ve eğitimi, oyun ve boş zaman, çocuklar ve yargı, çocuk işçiliği, göç ve vatandaşlık, çocuklar ve şiddet gibi konularda ayrıntılı düzenlemeler getirmektedir. Bu sözleşmeye göre; ister zengin, ister yoksul olsun; dünyadaki bütün toplumlarda en yoksul, en dezavantajlı ve genellikle en ihmale uğrayan çocuklar, gerek eldeki kaynakların kullanımında, gerekse gösterilecek çabalarda birinci derece önceliğe sahip olmalıdır" (Yıldırım-Doğru, Durmuşoğlu-Saltalı ve Konuk-Er, 2012). Bu düzenlemeler içinde, çocukların sağlık hakkını tanımlayan yirmi dördüncü madde önemli bir yer tutmaktadır. Bu maddeye göre taraf devletler aşağıdaki hedefler için uğraşmaya söz vermişlerdir:

- Çocukların olabilecek en iyi sağlık düzeyine kavuşması, hiçbir çocuğun tıbbi bakım ve rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanma hakkından yoksun bırakılmamasını güvence altına almak,

- Bebek ve çocuk ölüm oranlarının düşürülmesi,

- Çocuklara yönelik tıbbi bakımın temel sağlık hizmetlerine önem verilerek sağlanması,

- Temel sağlık hizmetleri çerçevesinde basit tekniklerin kullanılması, besin ve temiz içme suyu sağlanması, hastalık ve yetersiz beslenmenin önlenmesi,

- Anneye doğum öncesi ve sonrası uygun bakımın sağlanması,

- Toplumun, anne-baba ve çocukların temel çocuk sağlığı konularında eğitimi,

- Aile planlaması eğitimi ve hizmetlerinin geliştirilmesi,

- Bu maddede tanınan hakların tam olarak gerçekleştirilmesini tedricen sağlamak

Çocuk Hakları Sözleşmesinin yirmi dördüncü maddesi açısından ülkemizdeki durum incelendiğinde aşağıda belirtilen noktalar öne çıkmaktadır (Gültekin ve Baran, 2005):

Sosyal güvenlik en önemli çocuk hakkıdır. Buna karşın ülkemizdeki 0-18 yaş grubundaki çocukların %30' u sosyal güvenceden yoksundur. Bu çocukların büyük bir kısmı toplumsal yönden dezavantajlı kesimlerin çocuklarıdır ve sağlık hizmetlerine ulaşmalarında yoksulluk en önemli engeldir. Ülkemizde bebek ve çocuk ölümlerinin azaltılması yönünde önemli çabalar olmakla birlikte, ulusal gelir düzeyi temel alındı-

ğında çocuk sağlığı konusunda Türkiye'nin performansı yetersiz olduğu görülmektedir (Hatun, 2001). Ülkemizde çocuk hakları ve sağlık konusundaki en dramatik sorun toplumsal eşitsizliklerden en çok çocukların etkilenmesidir. Ülkemizin doğusunda ve kırsal bölgelerinde doğan çocuklar, diğer bölgelere göre iki-beş kat daha az doğum öncesi bakım almakta, bir buçuk-dört kat daha kötü beslenmekte, üç buçuk-beş kat bodur kalma riski taşımakta, bir buçuk-iki kat daha az aşlanmakta, dolayısıyla bir buçuk kat daha fazla ölüm riski ile yaşamlarını sürdürmektedir (Gültekin ve Baran, 2005).

Hasta Çocukla ve Ailesiyle İletişim

Uzun süreli hasta ve hastanede yatan çocukların olumsuz tepkilerini en aza indirmek üzere hastane personeli, çocuk ve aileleri arasında iletişim önemlidir. Hastanelerde sağlık hizmetlerinin en iyi koşullarda yürütülebilmesi, maddi olanaklar açısından olduğu kadar kişiler arası ilişkilere de bağlıdır. Hastanede çalışan personel, hastalar ve hasta yakınları arasında kurulacak sağlıklı ilişkiler, bireylerarası güven yaratır ve yapılacak işlemlerin kolaylıkla yürütülmesini sağlar.

Hastanelere gelen çocuklar korku ve endişe duyabilir, huzursuz davranışlar gösterebilirler. Hastanelerde tedavi gören çocukların fizyolojik ve psikolojik gelişimlerinde aksamalar olabilir. Bu dönemde onlarla kurulacak iletişimin önemi artar. Hasta çocukla iletişim kurarken sevgi ve şefkatle dokunulmalı, konuşularak korkuları giderilmeye çalışılmalı, etkili iletişim kurmak ve yapmak istenileni gerçekleştirmek için oyunlar oynanmalı, çocukla yapılan uygulamalar ve gereklilikleri anlatılmalı, karşılaşılabileceği durumlar belirtilmeli, sevdiği nesnelere yanında getirmesine izin verilmeli, mahremiyetine saygı duyulmalı, güler yüzlü ve anlayışlı olunmalı, ses tonu iyi ayarlanmalı, içtenlik ve samimiyetle dinlenmeli, çocuğa basit ve anlayacağı şekilde konuşulmalı, her zaman doğru olan söylenmeli, tüm soruları özenle cevaplanmalı, empatiyle yaklaşılmalı, çocukla ilgili kararlarda çocuğun fikri de alınmalı, işbirliği sağlanmalıdır. Çocuğun yanında yalnızlık hissetmemesi, ona yardımcı olması için ebeveyni bulundurulabilir. Ergenlik dönemindeki çocukların özellikleri dikkate alınarak onlara yaklaşılmalı ve cinsel kimliklerine önem verilmelidir. İletişim sırasında ısı, ışık, havalandırma durumları dikkate alınmalı, bunların hastayı etkileyeceği düşünülmelidir. Servisin devamlı ve yoğun atmosferinin, rutin işlemlerin hastayı yoracağı ve iletişimi etkileyeceği bilinmelidir. Hastaya önyargıdan uzak yaklaşılmalı, hastanın konuşmasını cesaretlendirmek için zaman zaman sessiz kalınmalı, konuşması için fırsat verilmelidir. Yüz ifadeleri, mimikleri ve beden dili izlenerek anlamaya çalışılmalı, sağlığına kavuşmasında ona yardımcı olacak inançları desteklenmeli, kendine olan inancı ve güveni güçlendirilmelidir. Ayrıca hastaya sahip olmak istediği kadar bilgi sunulmalıdır. Hasta ile iletişimde birinci çoğul şahıs zamiri (biz) kullanılmalıdır (MEB, 2011). Ayrıca hastanın mevcut durumu değerlendirilmelidir. Hastanın mevcut durumunun değerlendirilmesi ileride oluşabilecek problemleri çözmeye yardımcı olur ve iletişim becerilerinin güçlenmesini sağlar (Betz vd., 1994). Hastayla iletişimde elde edilen veriler gerektiğinde paylaşmak ve kullanmak amacıyla raporlaştırılabilir. Raporlarda aile

yapısı, kültürel ve sosyo-ekonomik durum, gelişimsel düzeyleri ve görevleri, sözel ve sözel olmayan davranışlardan oluşan etkileşim şekilleri, iletişim şekilleri, duygusal durum yer almalıdır (Whaley ve Wong, 1995; Birol, 2002). Raporda ayrıca, etkileşim konusu, ortak olarak tanımlanan problemler, eylem planı ve etkileşimle ilgili yorum da yer almalıdır (Whaley ve Wong, 1995; Çavuşoğlu, 2001).

Hasta Çocukla İletişim Teknikleri

Hasta çocuğun sorunlarıyla başa çıkabilmesi için çevresindeki kişilerle ve ailesiyle fonksiyonel bir iletişim kurabilmelidir. İletişimin fonksiyonel olduğunu gösteren davranışlar; aile üyelerinin birbirlerine duygusal destek sağlaması ve birbirlerini kabul ettiklerini göstermesi, farklı fikirlerin kabul edildiğini göstermeleri, aile üyelerinin birlikte sorun çözebileceğini göstermeleridir (Birol, 2002). Hasta çocuğun kendisinin ve probleminin reddedilmesi, yok sayılması, küçümsenmesi duyguların konuşulması açısından eğitimciyle hasta çocuk arasında engel oluşturur. Hasta çocukla iletişim kurarken tekrarlama, yansıtma, aydınlatmaya çalışma, soru sorma, gerçekleri sunma, anlamaya çalışma gibi aktif iletişim teknikleri kullanılmalıdır. Hasta çocukla iletişim kurma teknikleri şunlardır (Whaley ve Wong, 1995; Çavuşoğlu, 2001; Birol, 2002; İnal ve Akgün, 2003):

- 1- Kendini ve görevini tanıtmaya
- 2- Çocuğun farkına vardığını gösterme
- 3- Kendini ve isteğini belirtme
- 4- Çocuğun kendini anlatmasına, soru sormasına olanak tanıma
- 5- Çocuktan gelen mesajlara açık ve dikkatli olduğunu gösteren sözel olmayan davranışlar içeren "pasif dinleme"
- 6- Mesajı, farklı yollarla söyleyerek yansıtma, tekrarlama, araştırma, dolaylı olarak belirtme veya sözleri duygulara taşıma gibi teknikler kullanılarak mesajın farklı bir düşünce ve duygu olarak kodlama yapıldığı "aktif dinleme"
- 7- Fikirlerinin, duygularının veya sorularının başka sözcükler kullanarak yinelenmediği "yansıtma" tekniği
- 8- Çocuğun söylediklerini aynen tekrarlama
- 9- Çocuğun bir konu veya sorun hakkında isteği doğrultusunda detaylı konuşmasını ve bilgi vermesini sağlayan "araştırma tekniği"
- 10- Çocukların söylediklerinin arkasında yatan duyguları ve düşünceleri öğrenme
- 11- Dolaylı, imalı biçimde bahsedilen veya çocukların kelimelere dökmekte zorlandığı duygularını ifade etmeyi içeren "sözleri duygulara taşıma tekniği"

◆ Emine Yılmaz Bolat

12- Hasta çocuğun ima ettikleri şeyi ifade etmelerini sağlamak için ima edilenleri sözlere dökmek

13- Duygularını ifade etmesi için model olma ve duygularını açık ve doğru bir biçimde tanımlaması sağlamak

14- Açıklanan duygulara cevap vermek, duygularını açıkladığında çocuğun ne hissettiğini ve bu duyguların olası etkilerini anladığını göstermek

15- Hasta çocukla karşılıklı güven ilişkisi kurulduktan sonra çaresiz ve yalnızlık hissetmediği ve öfkeli olmadığı zamanlarda bireyi duygu ve düşüncelerini açıklamaya sevk etmek için sessiz kalmak

16- Çocuğun görünüşüne, duruşuna, jest ve mimiklerine, alışkanlıklarına dikkat ederek çocuğu gözlemlemek

17- Hislerini ve algılarını anlamak, duygu ve algılarının farkında olmalarını sağlamak, iç gerilimini azaltmaya yardım etmek için “algıları tanımlamaya cesaretlendirme”

18- Şu anki duyguların ve algıların, daha önce yaşanan duygu ve algılarla benzer ve farklı yönlerini “karşılaştırmaya ve değerlendirmeye cesaretlendirme”

19- Çocuktan gelen ipuçları doğrultusunda oluşturduğu tanımların doğrulandığı “geçerli kılma ve aydınlatma tekniği”

20- Çocuğun kaygısını azaltmak ve problemini çözmek için gerekli olup olmadığı önceden tespit edilen bilgileri öneride bulunmadan sunma

21- Hasta çocuğun problemleri tanımlarına ve çözmelerine yardım etmek

22- Hasta çocukla yalnız olmadığını hissetmesine yardımcı olmak için işbirliği yapmadır.

Hasta Yakınlarıyla İletişim

Hasta yakınları, hastası için endişelenen, onun bir an evvel sağlığına kavuşmasını dileyen, acil durumlarda panikleyen, diğer zamanlardan farklı olarak daha kırılgan, daha stresli bireylerdir. Her bir hasta yakınının tepkileri farklılık gösterse de hasta yakını bulunduğu hastane ortamında korku, heyecan ve endişe yaşayabilir. İletişim kurabilmek için hasta yakınlarının tepkilerini anlamak gerekir. Hasta yakınına ismi ile hitap edilmelidir. Hasta bakımına hasta ailesinin de katılması sağlanmalıdır. İletişim kurmakta zorlanılan kişiyle konuşurken, yüzüne bakılmalı, basit ve anlaşılır sözler kullanılmalı, kullanılan sözler tek anlam içermelidir. Hasta ve yakınlarının kaygıları azaltılıp, personele güven duymaları sağlanmalıdır (Anonim, 2011).

Hastane Personeliyle İletişim

Hastane okullarında; okul yöneticisi ve hastane öğretmenleri görev yapmaktadır. Aynı zamanda psikologlar, çocuk gelişimi eğitimi uzmanları, pedagoglar ile ekip çalışması sürdürmektedirler (Gültekin ve Baran, 2005). Sağlık hizmetlerinde başarıya ulaşmada, hastane çalışanlarının olumlu ilişkiler içinde bulunmanın son derece önemlidir (Eren, 1987, 192). Hastanedeki diğer sağlık personelleri ile iyi ilişkiler kurulmalıdır. Olumsuz etkileşimlerin hasta üzerinde “güvensizlik” yaratacağı unutulmamalıdır (MEB, 2011).

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada sürekli hastalığı olan çocuklar, hastane okulları, çocukların sağlık hakları, hastane okulları eğitim ortamları düzenlemeleri, hastaneye hazırlayıcı eğitim, süreğen hastalığın çocuklar üzerindeki etkileri, hasta çocuk, ailesi ve eğitimcilerle iletişim konuları ele alınmıştır. Yapılan literatür taramasında özel gereksinimli çocukların kaynaştırma eğitimlerine yönelik araştırmalara rastlanmıştır (Öncül ve Batu, 2005; Altıntaş, Baykan, Kahraman ve Altıntaş, 2015; Eldeniz-Çetin ve Acay-Sözber, 2017; Kale, Sığırtmaç-Dikici, Nur ve Kara 2017). Süreğen hastalıklı çocuklar ve hastane okullarına ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır (Çakan ve Sezer 2010; Işıktekiner ve Akbaba-Altun, 2011). Çakan ve Sezer (2010) yaptıkları çalışmada, üç-altı yaşlarında süreğen hastalığı olan çocuğa sahip annelerin tutumları ve durumluk kaygı düzeyleri ile süreğen hastalığı olmayan çocuklara sahip annelerin tutumları, durumluk kaygı düzeyleri karşılaştırılmış, ayrıca süreğen hastalığı olan çocuklara sahip anneler ile eşlerinin eğitim düzeylerine, hastanede sık yatmak durumunda kalmalarına göre tutumlarında bir değişim olup olmadığına ve bazı ihtiyaçlarına bakmışlardır. Araştırma sonucunda süreğen hastalığı olan ve olmayan çocuklara sahip annelerin tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu, durumluk kaygı düzeyleri açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Annelerin eğitim düzeylerine göre çocuklarına karşı tutumlarının değişmediği, babaların eğitim düzeylerinin annelerin tutumlarını belirlediği, çocuklarında süreğen hastalık olan annelerin yarısından fazlasının psikolojik desteğe ihtiyaç duyduğu saptanmıştır. Bulgular, süreğen hastalığı olan çocuklara sahip annelerin istenmedik tutum düzeylerinin yüksek ve psikososyal desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermiştir. Işıktekiner ve Akbaba-Altun (2011), hastane ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşantıları temelinde okulu nasıl algıladıklarını, yaşadıkları sorunları ve beklentilerini belirlemek amacıyla Ankara'daki sekiz hastane okulunda görev yapan 17 öğretmen ile bir çalışma yapmışlardır. Araştırma verileri görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır ve verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, hastane okullarında fiziksel koşulların yeterli olmadığını, öğrenci niteliğinin eğitim-öğretimde esneklik yapılmasına neden olduğunu, hastane okulunda çalışan öğretmenlerin daha donanımlı ve sabırlı olmaları gerektiğini, hastane okullarına yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Kum (2012), hastaneye yatırılarak

◆ Emine Yılmaz Bolat

izlenen 0-5 yaş arası çocuklar arasında gelişimsel sorunların sıklığının saptanması, yatarak tedavi alan çocukların Çocuk ve Gençler İçin İşlevsellik Yetiştirimi ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırması- International Classification of Functioning, Disability and Health-Child and Youth Version (ICF-CY)'nin 4 temel alanındaki işlevler, etkinlikler, yaşama katılım, çevresel etmenler açısından G-GİDR ile değerlendirilmesi amacıyla kesitsel ve gözlemsel olan durum saptama çalışması yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 1 Mart – 30 Eylül 2011 tarihleri arasında İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı Pediatri Servisi'nde yatarak tedavi alan 0-60 ay arası 58'i (%50) erkek, 58'i (% 50) kız olan toplam 116 çocuk oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan çocukların G-GİDR ile anlatım dili, alıcı dil, kaba hareket, ince hareket, sosyal ve duygusal ilişki, oyun ve özbakım alanındaki gelişimsel durumları değerlendirilmiş, bu alanlardan yalnızca bir alanda sorun olan 7 (% 6), birden fazla alanda sorun olan 42 (% 36,2) çocuk saptanmıştır. Gelişimsel gecikme saptanan toplam çocuk sayısı 49 olarak belirlenmiştir (% 42,2). On ikisi (% 24,5) akut hastalık nedeni ile, 37' si (% 75,5) ise kronik 57 hastalık nedeni ile hastanede yatmaktadır. Çocukların % 82'sinin uykusu, yemek, toplumsal etkinliklerin en az birinde sorun olduğu belirlenmiştir.

Yapılan literatür taraması ve alan araştırmaları süregelen hastalıklar konusunda yeterli çalışma yapılmadığını, bu alanda çalışan eğitimcilerin ve süregelen hastalıklı çocukların sorunlarının çözümü için detaylı çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Böylelikle ülkemizde yapılan araştırmaların hem ulusal hem de uluslararası alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ülkemizde özel eğitim alanında çalışan kişilere özel gereksinimli çocukların eğitimine ve gelişimine yönelik yöntemlerin öğretilmesinin bir gereklilik olduğu düşünülmekte ve ilerideki araştırmalar için bu yönde çalışmaları gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu konuda yapılacak çalışmaların hem alanda çalışan uygulamacılara ve süregelen hastalıklı çocuğa sahip ailelere katkı sağlayacağı hem de ilerideki araştırmalar için araştırmacılara öneri olacağı düşünülmektedir. Sürekli hastalığı olan çocuklar, hastane okulları, çocukların sağlık hakları, hastane okulları eğitim ortamları düzenlemeleri, hastaneye hazırlayıcı eğitim, süregelen hastalığın çocuklar üzerindeki etkileri, hasta çocuk, ailesi ve eğitimcilerle iletişim konularına yer verilen bu çalışmanın alanda çalışan uygulamacılara; ileride yapılacak araştırmalar için verilen önerilerin de araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

AKTAŞ, S. (1992). **Hasta Çocuk ve Ailesinin Sağlık Personeli ile İletişiminin Boyutları**, İstanbul Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

ALTINTAŞ, Gülşen, BAYKAN, Öznur, KAHRAMAN, Emine ve ALTINTAŞ, S.Uğur (2015). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi, Kaynaştırma Öğretmeni ve Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Metaforik Algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 147-157.

- ANONİM, (2010). Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. **Şubat 2010/2629**, Tebliğler Dergisi, Ankara.
- ANONİM, (2011). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Alanlar Ortak, Sağlıkta İletişim, Ankara.
- BAYKOÇ-DÖNMEZ, NECATE (1999). "Hastane Okulları", **XXXV. Ulusal Pediatri Kongresi**, 19-23 Mayıs 1999, Ankara.
- BAYKOÇ-DÖNMEZ, Necate (2010). **Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- BETZ, C. L.; HUNSBERGER, M and WRİGHT, S. (1994). **Family Centered Nursing Care of Children**, Second edition. WB Saunders Company, Philadelphia.
- BİLİR, Şule ve BAYKOÇ DÖNMEZ, Necate (1995). **Çocuk ve Hastane**, Sim Matbaacılık, Ankara.
- BİROL, Leman (2002). **Hemşirelik Süreci**, 5. Baskı, Ezgi Matbaacılık, İzmir.
- ÇAKAN, Pınar ve SEZER, Özcan (2010). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklara Sahip Annelerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 161-180.
- ÇAVUŞOĞLU, Hicran (2001). Çocuk Sağlığı Hemşireliği, Bizim Büro Basımevi, Ankara.
- ÇAVUŞOĞLU, Hicran (2008). **Hastaneye Yatmanın Çocuk ve Aile Üzerindeki Etkileri**, Genişletilmiş 9. Baskı, Sistem Ofset Basımevi, Ankara.
- ELDENİZ-ÇETİN, Müzeyyen ve ACAY-SÖZBİR, Senem (2017). Müzik Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Bilgilerinin Belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (İpekyolu Özel Sayısı), 2221-2238.
- ER, Melek (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155-168.
- EREN, Nevzat (1987). Sağlık Hizmetlerinde Yönetim, Hatipoğlu Yayıncılık, Ankara.
- GÜLTEKİN, Gülümser ve BARAN, Gülen (2005). Hastalık ve Çocuk. *Aile ve Toplum Dergisi*, 8(2), Ocak-Mart, www.aile.gov.tr/raporlar/Aile%20ve%20toplum8.pdf
- HATUN, Şükrü (2001). "Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Türkiye'de Çocukların Sağlık Hakkı", **1. Ulusal Ana-Çocuk Sağlığı Kongresi**, 29-31 Mart 2001, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- <http://eyh.aile.gov.tr/data/551169ab369dc57100ffbf13/B%C3%BClten-Nisan2017.pdf> Erişim Tarihi: 22.10.2017.
- <http://hbgm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bendelsesuregenhastaliklar.pdf>
- <http://www.iskur.gov.tr/kurumsalbilgi/istatistikler.aspx> Erişim Tarihi: 22.10.2017.
- IŞIKTEKİNER, F. Sabahat ve AKBABA-ALTUN, Sadegül (2011). Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 318-331.

◆ Emine Yılmaz Bolat

- İNAL, Sevil ve AKGÜN, Melahat (2003). Hastanede Yatan Çocukta Terapötik İletişim. *Atatürk Üniversitesi, Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2), 70-75.
- KALE, Mustafa, SİĞİRTMAÇ-DİKİCİ, Ayperi, NUR, İmray ve KARA, İdris (2017). Okul Öncesinde Kaynaştırma Eğitimi Konusunda Yapılan Tezlerde Sunulan Önerilerin Uygulamaya Yansımaları. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 220-234.
- KUM, Yunus Emre (2012). *Hastaneye Yatırılarak Tedavi Alan 0-5 Yaş Arası Çocukların Gelişimsel Durumlarının Genişletilmiş-Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Rehberi (G-Gidr) ile Değerlendirilmesi*, İnönü Üniversitesi, (Uzmanlık Tezi), Malatya.
- NEYZİ, Olcay ve ERTUĞRUL, Türkan (2002). *PEDİATRİ*, 3. Baskı, Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.
- ONUR, Bekir (1999). "Cumhuriyet ve Çocuk", **2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi**, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- ÖNCÜL Nuray ve BATU, E. Sema (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 37-54.
- WHALEY, Lucille. F. and WONG, Donna. L. (1995). *Essentials of Pediatric Nursing*, (fifth edition), The CV, Mosby Co. St Louis.
- YILDIRIM-DOĞRU, S. Sunay, DURMUŞOĞLU-SALTALI, Neslihan ve KONUK-ER, Rukiye (2012). **Aile Refahı ve Koruma**, Eğiten Kitap, Ankara.

TÜRKİYE’DE YAŞANAN EĞİTİM SORUNLARINA GÜNCEL BİR BAKIŞ*

Gönül ŞENER**

Öz: Son yıllarda eğitim çıktılarının istenilen düzeyde olmaması eğitim sisteminde yaşanan sorunların belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda sınıf yönetiminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin yaşadıkları güncel sorunlara ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi araştırmaya değer görülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Millî eğitim sistemi içinde yaşadığımız güncel sorunları sıralayınız” açık uçlu sorusu görüşleri alınmak üzere 96 öğretmene sorulmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; yaşanan sorunların en çok öğrenci kaynaklı olduğu bu sorunu finansman, program, öğretmen ve politik kaynaklı sorunların izledikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim sorunları, öğretmen, öğrenme çıktıları

* Bu çalışma VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr.; Munzur Üniversitesi, Çemişgezek MYO, Tunceli, gonulsener@munzur.edu.tr, ORCID NO: 0000-0003-3212-7703, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 07.09.2019 – 26.12.2017.

A CURRENT OVERVIEW OF EDUCATION PROBLEMS IN TURKEY*

Gönül ŞENER**

Abstract:

The fact that educational outcomes have not been at the desired level in recent years reveals the importance of determining the problems experienced in the education system. Accordingly, it has been considered worthwhile to investigate the determination of the general opinions of teachers, who are the most important components of classroom management, about the current problems they are experiencing. Qualitative research method was used in the study. The question of "List the current problems you are experiencing in the national education system" was asked to 96 teachers to receive their opinions. According to the results obtained from the research, it was seen that the problems experienced were mostly student-sourced and this problem was followed by finance, program, teacher and political-sourced problems.

Key Words: Education problems, teacher, learning outcomes

Giriş

Yirmi birinci yüzyıl kalkınma çabalarında daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine ulaşmak için sürdürülen uğraşlardan biri de eğitimidir. Eğitim bireyi geliştirdiği gibi diğer taraftan da ülkenin bilimsel, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasını sağladığı için önemli ve işlevsel bir araçtır (Bowen, 1980). Eğitim bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri açısından önemli bir güce sahip olmanın yanında (Sarıbaş ve Babadağ, 2015:19), bir toplumun yaşama tarzının belirlenmesini, kültürün gelecek kuşaklara sağlıklı olarak aktarılmasındaki milli hassasiyetini, toplum kalkınmasını, ideal insan ve onun şahsiyetinin inşası gibi toplumun varlığının temel varoluş ilkelerini koruyan, geliştiren ve onu geleceğe hazırlamada dinamik bir fonksiyon taşır (Akın, Şimşek ve Erdem, 2007:7). Eğitim olgusuna yönelik en temel beklenti; günümüz yaşam ihtiyaçlarına cevap veren, sorgulayan, düşünen, eleştiren, araştıran, mücadele eden, üreten, merak eden, girişimci ruha sahip, dünyadaki gelişmeleri takip edebilen, toplumsal yaşama katkı sağlayabilen, ulusal değerlerinin farkında, evrensel açıdan ise

* This study submitted at VII. presented at the International Congress of Educational Researches.

**Assist. Prof. Dr., Munzur University, Çemişgezek Vocational School, Tunceli, gonulsener@munzur.edu.tr.

◆ Gönül Şener

temel insan haklarına ve barış kültürüne sahip ve bu evrensel değerlere saygılı bireylerin yetiştirilmesidir (Hareket, Erdoğan ve Dündar, 2016:288; Anıl, 2009).

Türkiye’de bugüne kadar milli eğitim sistemini geliştirmeye dönük olarak pek çok proje hazırlanıp gerçekleştirilmiş planlar, hedefler, politikalar, ilkeler belirlenip uygulamaya konulmuş; ancak, eğitimde beklenen sonuçlar bir türlü alınamamıştır. Milli Eğitim Şuraları’nda alınan kararlar ve 1963’ten bugüne kadar uygulanan beş yıllık kalkınma planlarındaki eğitim hedefleri ve politikaları incelendiğinde, alınan kararların hayata geçirilmesi yönüyle söylemle eylem paralelliğinin sağlanamadığı görülmektedir (Gelecek için Eğitim Raporu, 2010:11).

Öğrencilerin başarı düzeylerini artırmak, eğitim politikalarının öğrenci üzerindeki etkisini görmek, eğitim sistemini daha işlevsel hale getirebilmek ve eğitim kalitesini yükseltmek için ülke olarak İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)’nin PISA çalışmalarına ülkemiz ilk kez 2003 yılında katılmıştır. Katılımın ilk yıllarından bu yana Türkiye’deki PISA sonuçları eğitim sistemimizdeki eksikler açısından önemli ipuçları içermektedir (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011:767).

Amacı insan yetiştirme olan Türk Eğitim Sistemi, bireylerin ilgi ve yeteneklerini geliştirmenin yanında toplumsal kalkınmayı da sağlayan önemli bir araçtır (Uluğ, 1998). Eğitimden beklenen fayda, kısa vadede sağlanamamakla birlikte ülkenin sosyal ve ekonomik kalkınmasını sağlayan insan gücünü yetiştirmesi bakımından önem taşımaktadır. Eğitimin herhangi bir basamağında yaşanan sorunlar hem önceki basamaklarda hem de sonraki basamaklarda istenilen çıktılarının oluşmasını engellemektedir. Son yıllarda eğitim çıktılarının istenilen düzeyde olmaması eğitim sisteminde yaşanan sorunların belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları güncel sorunlara ilişkin genel görüşlerinin belirlenmesi araştırmaya değer görülmüştür.

Yöntem

Öğretmenlerin yaşadıkları güncel sorunlara ilişkin genel görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim “fenomology” deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Olgubilim bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Tunceli il merkezinde ve ilçelerinde ortaokul ve lise kademesinde görev yapan 96 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi ve orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılarak çalışma grubu belirlenmiştir. Buna göre Tunceli il merkezi ve ilçelerinde yer alan okullar rasgele yöntemle listeden seçilmiş ve seçilen bu okullarda görev yapan öğretmenler

örneklem olarak belirlenmiştir. Küme örnekleme çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2011:105). Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikleri

<i>Cinsiyet</i>		<i>Eğitim durumu</i>	
Kadın	55	Lisans	78
Erkek	41	Lisansüstü	18
<i>Kıdem</i>		<i>Okul Türü</i>	
1-5 yıl	43	Ortaokul	39
6-10 yıl	27	Lise	57
11-15 yıl	6	<i>Yer</i>	
16-20 yıl	6	İl Merkezi	36
20+yıl	4	İlçe	60

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin yaşadıkları güncel sorunlara ilişkin ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerinin genel görüşlerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan “Milli eğitim sistemi içinde yaşadığımız güncel sorunları sıralayınız” açık uçlu sorusu görüşleri alınmak üzere öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlere görüşme formları verilerek, gerekli açıklamalar yapılmış bu formları doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Doldurulan görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

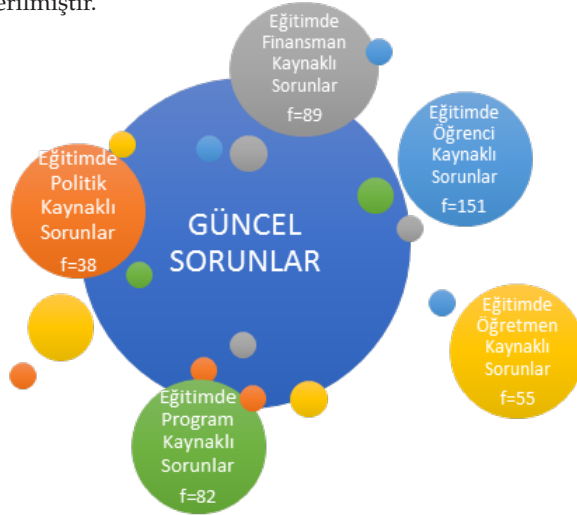
Öğretmenlerinin görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde kullanılan “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım, Şimşek, 2011:227). Çalışmada ilk olarak öğretmenlerin görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve öğretmenlerden toplanan bütün veriler (96 görüşme formu) geçerli kabul edilmiştir. Daha sonra bu anketler üzerinde çözümlenmeler yapılmıştır. 96 anketin her birine sırayla sayı numarası verilerek her bir soru için bir Word belgesi oluşturulmuş ve yanıtlar istatistiksel veri analiz programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler uygun temalara yerleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada

◆ Gönül Şener

öğretmenlerin görüşlerine ilişkin frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için, öğretmen görüşlerinden elde edilen dört farklı soruya vermiş oldukları yanıtların yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilme amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiçbir yanıt dışında kalmayacak şekilde eşleştirmesi yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Heberman'ın geliştirdiği Uzlaşma Yüzdesi(P) = Görüş Birliği(Na) / (Görüş Birliği(Na) + Görüş Ayrılığı(Nd)) X 100 formülü kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2008:467). Buna göre görüşüne başvuru uzman sadece altı ifadeyi araştırmacılar-dan farklı bir kategoriyle yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmanın güvenilirliği; $P=415/(415+14) \times 100 = \%96$ olarak bulunmuştur. Bu sayede araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için ise araştırmanın örneklemini genellemeye izin verecek şekilde seçilmiştir. Karasar (2008), varılan bir nedensel ilişkide, sonucun bilinen nedenlerle gerçekten açıklanabilirliğini iç geçerlilik olarak tanımlarken, örnek bir grup üzerinde ve araştırma koşulları içinde varılan bir sonucun, gerçek yaşama genellenebilirliğini de dış geçerlilik olarak tanımlamıştır.

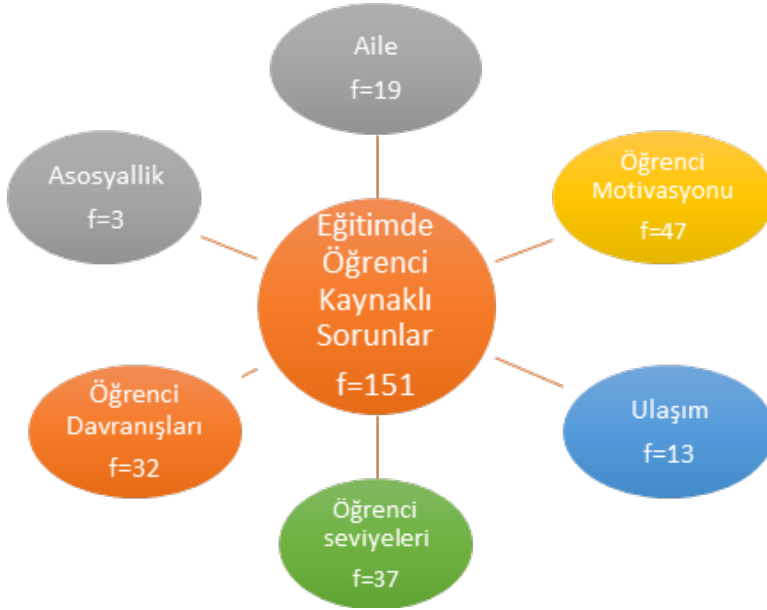
Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin yaşadıkları güncel sorunlara ilişkin genel görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular güncel sorunlar teması etrafında öğrenci, finansman, program, öğretmen ve politik kaynaklı sorunlar olarak ele alınmış ve Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Eğitimdeki güncel sorunların boyutlara göre dağılımı

Öğretmenlerin eğitim sistemi içinde yaşadıkları güncel sorunlar incelendiğinde; yaşanan sorunların en çok öğrenci kaynaklı olduğu ($f=151$) bunu finansman (89), program (82), öğretmen (55) ve politik (38) kaynaklı sorunların izledikleri görülmüştür. Aslında eğitim çıktılarının düşük olması öğrenci kaynaklı sorunların fazlalığı hakkında ipuçları içerebilir. Eğitimde öğrenci kaynaklı sorunlar kendi içinde değerlendirilerek bulgular Şekil 2’de yer sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrenci boyutuna ilişkin sorunlar

Öğrenci kaynaklı sorunlar incelendiğinde; öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ($f=47$) en önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sorunu öğrenci seviyelerinin düşük olması ($f=37$), öğrencilerin davranış problemleri göstermesi ($f=32$), aile faktörünün etkisiz oluşu ($f=19$), ulaşım sorunları ($f=13$) ve az da olsa bazı öğrencilerin asosyal davranışları ($f=3$) izlemektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasının ve davranış problemleri göstermelerinin sınav başarılarının düşmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yaşadıkları öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri:

Ö7: Öğrencilerin geleceğe dair planlarının ve vizyonlarının olmaması

Ö62: Çalıştığım okul meslek lisesi olduğu için eğitim anlamında öğrenciler çok başarılı değiller. Öğrencilerin yaşamış oldukları ergenlik dönemi nedeniyle sınıf içindeki tutumları, ukala tavırları sorun oluyor.

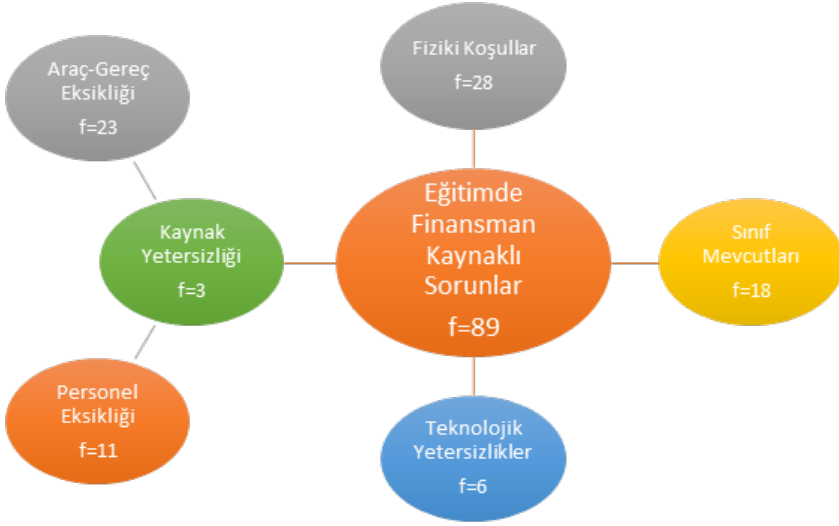
◆ Gönül Şener

Ö40: Üniversite sınavında çıkmıyor diye öğrencilerin dersi önemsememesi.

Ö48: Velilerin bilinçsizliği ve ilgisizliği

Ö1: Okula gelmede öğrencilerin yaşadığı ulaşım sıkıntısı

Ö71: Sürekli derslerle (günde 8 saat) öğrencilerimizin çok yorulması ve sürekli ödevler verilerek dışardaki hayattan uzaklaştırılması



Şekil 3. Finansman boyutuna ilişkin sorunlar

Eğitimde finansman kaynaklı sorunlarda kaynak yetersizliği (f=37) en önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sorunu fiziki koşulların yetersizliği (f=28), sınıf mevcutları (f=18) ve teknolojik yetersizlikler (f=6) izlemektedir. Kaynak eksikliği içinde araç-gereç eksikliğinin ve personel eksikliğinin daha ön plana çıktığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin yaşadıkları finansman kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri:

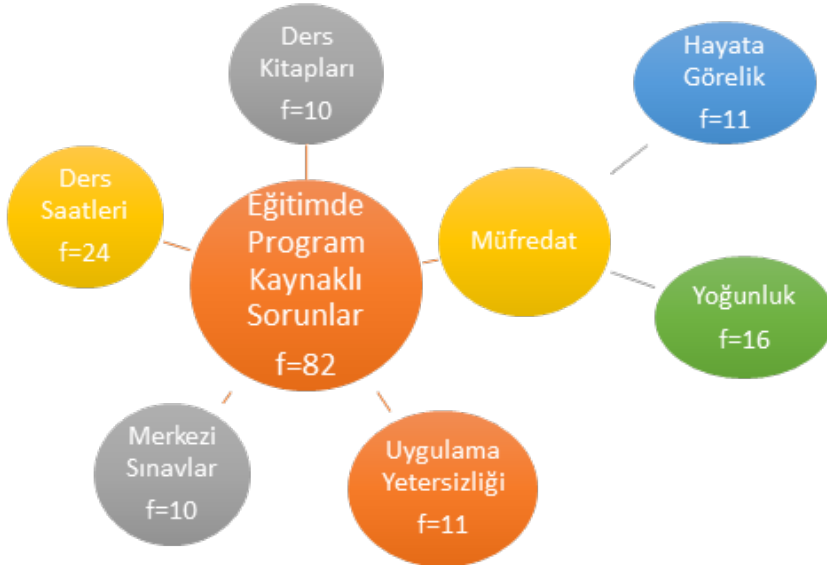
Ö46: Bazı sınıfların kalabalık olması veya sınıfların küçük olması sınıf yönetimini, öğrenci katılımını zorlaştırmaktadır.

Ö54: Okulun fiziki koşulları eğitim- öğretim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülmesi açısından yetersizdir.

Ö81: Araç gereç ve malzeme sıkıntıları yaşıyoruz.

Ö36: Okulumuzda memur olmadığı için resmi işlemlerde sıkıntılar yaşıyor.

Ö47: Okulumuz gerekli donanımına sahip değil Bilgisayar, *projeksiyon gibi teknolojik aletlerin olmaması*



Şekil 4. Program boyutuna ilişkin sorunlar

Program boyutunda ise en önemli sorunun müfredat kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Müfredatın hem yoğun olması (f=16) hem de hayata görelikten uzak olması (f=11) sorun olarak değerlendirilmiştir. Bu sorunu ders saatlerinin fazlalığı (f=24), uygulama yetersizliği (f=11), ders kitaplarının içerik olarak yetersiz olması (f=10) ve merkezi sınavlar (f=10) izlemektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları program kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri:

Ö37: Ders saatlerinin fazla olması (lisede haftalık 40 ders saati)

Ö77: Özellikle sınava yönelik bunalıcı ve ağır okul ve eğitim sistemi

Ö85: Müfredat programının ağır oluşu meslek derslerinin ağırlık kazanması kültür derslerinin ders saatlerinin düşürülmesi

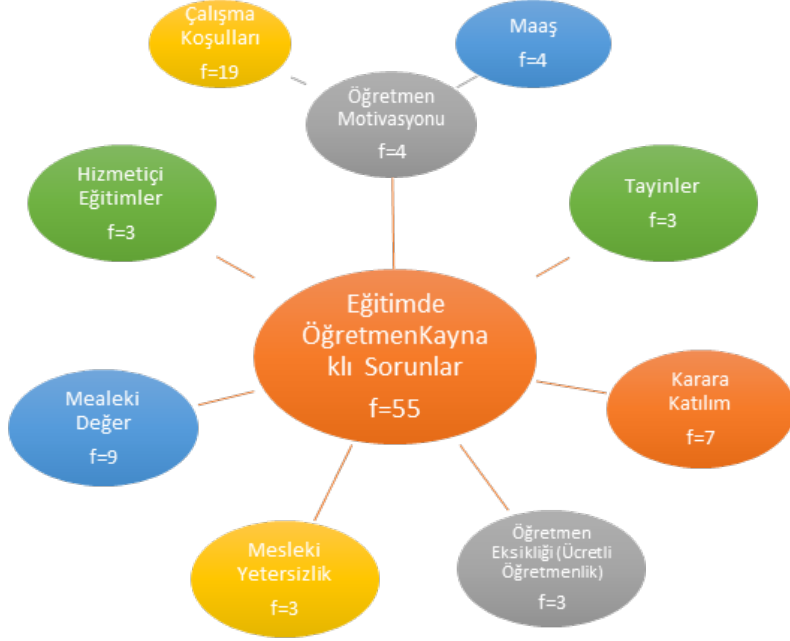
Ö78: Müfredat olabildiğince öğrenci düzeyinden uzak olduğu için bilgi aktarımı ve alımı problemi oluyor.

Ö75: Eğitim sisteminin bölgelere göre detaya inerek programların güncellenmesi

◆ Gönül Şener

Ö71: Çocukların sürekli bir yarış halinde sınava yönelik yarışmaları

Ö46: Kimya, fizik, biyoloji gibi derslerde uygulama saatlerinin olması gerektiğini düşünüyorum.



Şekil 5. Öğretmen boyutuna ilişkin sorunlar

Öğretmen boyutunda; içinde çalışma koşulları (f=19) ve maaşın (f=4) de yer aldığı öğretmen motivasyonu (f=27) en önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sorunu karara katılım (f=7), mesleki değer (f=9), tayinler (f=3), hizmetiçi eğitimler (f=3), mesleki yetersizlik (f=3) ve öğretmen eksikliği (f=3) izlemektedir. Bu durum öğretmenlerin çalışma koşullarının ve maaşlarının tatmin edici düzeyde olmadığını düşündürülebilir. Bunun yanında alınan kararlara öğretmenlerin dahil edilmemesi, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, öğretmen eksiğinin ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılması, özellikle eş durumu tayinlerinde yaşanan sorunlar ve hizmetiçi eğitimlerin verimsiz oluşu öğretmen kaynaklı yaşanan sorunları özetleyebilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri:

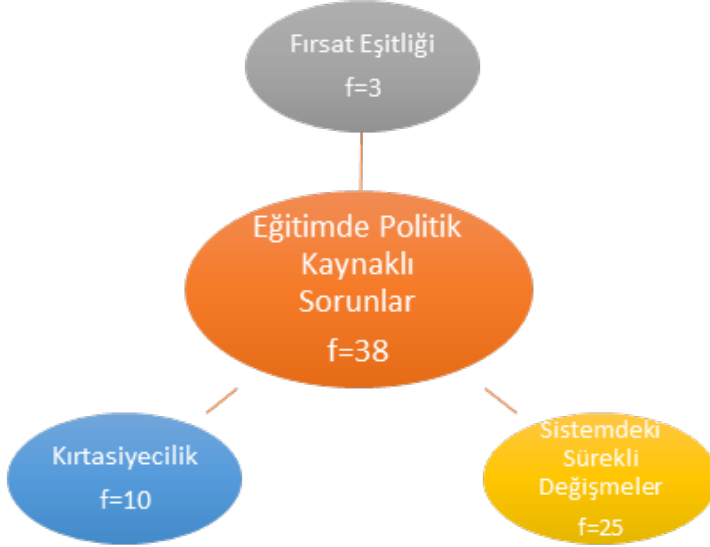
Ö18: Kalacak yerin olmaması ve yaşam koşullarının uygun olmaması

Ö22: Öğretmenlerin hak ettikleri itibarı görmemeleri

Ö25: Eğitimin en önemli ayaklarından biri olan öğretmenin fikrinin alınmaması

Ö23: atamasının yeterli olmaması özellikle fen bilimleri alanında ücretli öğretmen görevlendirirken mesleği öğretmen olmayan kişilerin görevlendirilmesi

Ö59: Hizmetiçi eğitimlerin verimsizliği



Şekil 6. Politik boyuta ilişkin sorunlar

Politik boyuta ilişkin en önemli sorun, sistemdeki sürekli değişimler (f=25) olarak görülürken bu sorunu kırtasiyecilik (f=10) ve fırsat eşitliği (f=3) takip etmektedir. Bu durum sistemdeki sürekli değişimlerin istenilen öğrenme çıktılarına ulaşmada engel teşkil ettiği yönünde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşadıkları politik kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri:

Ö62: Eğitim sistemiyle çok fazla oynanması en temel problemimiz, süreklilik yok her gelen bakan kendi sistemini kurmaya çalışıyor. Bu da eğitim sisteminin oturmasının en büyük engeli. Dolayısıyla kalite istenilen seviyede olmamaktadır.

Ö67: Çocuklar arasında ekonomik kaynaklı farklılıklardan dolayı fırsat eşitliğinin olmaması

Ö19: eğitim döneminin önemli bir kısmının gereksiz *kâğıt* işleri ile geçtiğini düşünüyorum. Evrak tamamlama kaygısı sınıfımızın öğrencilerimizin ne denli eğitim öğretim alabildikleri konusunun çok çok önüne geçiyor olması eğitimcilerde de isteksizliğe neden oluyor.

Sonuç Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin eğitim sistemi içinde yaşadıkları güncel sorunlar incelendiğinde; yaşanan sorunların en çok *öğrenci* kaynaklı olduğu bu sorunu finansman, program, öğretmen ve politik kaynaklı sorunların izledikleri görülmüştür. Aslında öğrenci kaynaklı sorunların fazlalığı, eğitim çıktılarının düşük olmasının önemli nedenleri arasında görülebilir. *Öğrenci* kaynaklı sorunlar incelendiğinde, öğrencilerin motivasyonlarının *düşük olması* en önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sorunu *öğrenci seviyelerinin düşük olması, öğrencilerin davranış problemleri göstermesi, aile faktörünün etkisiz oluşu, ulaşım sorunları ve az da olsa bazı öğrencilerin asosyal davranışları* izlemektedir. Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ve davranış problemleri göstermeleri sınav başarılarının düşük olmasında etkili olduğunu söylemek mümkündür. Eğitimde finansman kaynaklı sorunlarda; kaynak yetersizliği en önemli sorun olarak görülmektedir. Bu sorunu fiziki koşulların yetersizliği, sınıf mevcutları ve teknolojik yetersizlikler izlemektedir. Kaynak eksikliği içinde araç-gereç eksikliğinin ve personel eksikliğinin daha ön plana çıktığını söylemek mümkündür. Benzer sonuçlar Gedikoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada da görülmektedir. Gedikoğlu (2005), ilköğretimde finansman yetersizliklerinin yanı sıra, bina ve tesis eksiklikleri ve çok ciddi araç-gereç, laboratuvar donanımı, bilgisayar ve kütüphane yetersizlikleri olduğunu ifade etmektedir. Program boyutunda ise en önemli sorunun müfredat kaynaklı olduğu ortaya çıkmıştır. Müfredatın hem yoğun olması hem de hayata görelikten uzak olması sorun olarak değerlendirilmiştir. Bu sorunu ders saatlerinin fazlalığı, uygulama yetersizliği, ders kitaplarının içerik olarak yetersiz olması ve merkezi sınavlar izlemektedir. *Öğretmen* boyutunda; içinde *çalışma koşulları ve maaşın* de yer aldığı *öğretmen* motivasyonudur. Bu sorunu karara katılım, mesleki değer, tayinler, hizmetiçi eğitimler, mesleki yetersizlik, *öğretmen eksikliği* izlemektedir. Bu durum öğretmenlerin çalışma koşullarının ve maaşlarının tatmin edici düzeyde olmadığını düşündürülebilir. Bunun yanında alınan kararlara öğretmenlerin dahil edilmemesi, öğretmenlik mesleğinin itibarsızlaştırılması, öğretmen eksiğinin ücretli öğretmenlerle kapatılmaya çalışılması, özellikle eş durumu tayinlerinde yaşanan sorunlar ve hizmetiçi eğitimlerin verimsiz oluşu öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlar özetlenebilir. Hizmetiçi eğitimlerle ilgili benzer sonuçlar Boydak Özkan, Şener ve Polat (2014) tarafından yapılan çalışmada da gözlenmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğunun mesleki eğitim çalışmalarının kendilerine katkı sağlamadığı yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Politik boyutta ise en önemli sorun sistemdeki sürekli değişimler olarak görülürken bu sorunu kırtasiyecilik ve fırsat eşitliği takip etmektedir. Bu durum sistemdeki sürekli değişimlerin istenilen öğrenme çıktılarına ulaşmada engel teşkil ettiği yönünde yorumlanabilir.

Genel olarak var olan sorunları ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardan; Kösterlioğlu ve Bayar'ın (2014) yapmış olduğu araştırmada en fazla öğretmenin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimi, eğitimde yöneltme/mesleki yönlendirme eksikliği,

nitelikli eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ve atanması, öğretmenin istendik yeterliklere uygun yetiştirilmesi, eğitimde dershaneler sorunu, fiziki alt yapı ve donanım eksiklikleri, eğitim politikalarının ideolojik etkilerin etkisinde kalması, öğretmenlik kariyer basamaklarının sistemde yarattığı düşünülen sorunlar ve eğitim kademeleri arasında geçişlerde sınav odaklı bir eğitim anlayışının yarattığı sorunlar olarak sıralanmışlardır. Yılmaz ve Altunkurt’un (2011) çalışmasında ise *öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk eğitim sisteminin başlıca sorunlarının*; merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği, mevcut öğretmenlerin niteliği, eğitime erişimdeki eşitsizlikler, siyaset (ideolojik ayırım ve kayırmalar), öğretmen atama sistemi, özel dershaneler, finansman sorunları ve mesleki teknik eğitim olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde var olan sorunları ortadan kaldırmak ve istenilen çıktılara ulaşmak için öğrencilerin daha çok içsel motivasyonlarını artırıcı çalışmalar yapılabilir. Bu sayede öğrencilerin derse ilgileri artacak dolayısıyla ders başarılarının da artması sağlanacaktır. Davranış problemi gösteren öğrenciler için okul- aile işbirliğine gidilerek rehber öğretmenlerin uzmanlığında problemleri davranışların altında yatan nedenler araştırılmalı, bu davranışlar için çözüm bulunmalıdır. Okulun dış müşterisi olan ailelerin kendilerini okulun bir parçası olarak hissetmelerini sağlamak için özellikle karara katılım süreçlerine dahil edilmelidir. Bu sağlandığı zaman veli okula daha sık gelip gidecek öğrencisiyle daha fazla ilgili olacaktır. Her ne kadar eğitimde finansman konusunda ülke olarak gelişim gösterilse de bu çalışma bulguları hala eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle kırsal bölgelerde yer alan okullarda finansman kaynaklı eksikliklerin giderilmesi çeşitli projeler yardımıyla sağlanabilir. Hazırlanan eğitim müfredatı hayatın içinden olmalı ve içerik biraz daha sadeleştirilmeli, özellikle ortaokullarda ders saatleri azaltılmalı, ders kitapları içerik olarak yeniden gözden geçirilmelidir. Bunun yanında merkezi sınavların yarattığı yarış atı modelinin yerine öğrencileri hayata hazırlayan eğitim modelleri geliştirilmelidir. Özellikle kırsalda çalışan öğretmenlerin kalacak yer, ulaşım sorunları çözülmeli, bu yerlerin çekiciliği artırılmalıdır. Ayrıca öğretmen maaşlarının tatmin edici düzeyde olması sağlanmalıdır. Öğretmenlere tayinler konusunda kolaylık sağlanmalı, aile bütünlüğü açısından eşlerin birbirinin yanında olması için yeni formüller üretilmelidir. Öğretmen eksikliğinin yaşandığı okullarda bu eksikliğin giderilmesine dönük çözüm arayışları olmalıdır. Her şeyden önce eğitim sistemi sağlam temeller üzerine oturtulmalı, sürekli yapılan değişikliklerle olumsuz etkilenen çocuklarımızın yerine, sistemin olumlu etkileri çocuklarda gözlenmelidir. Sonuç olarak eğitimde istenen çıktılara ulaşmak için iç ve dış paydaş görüşleri dikkate alınarak, sorunların giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Anıl, D. (2009). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programında Türkiye'deki Öğrencilerin Fen Bilimleri Başarılarını Etkileyen Faktörler, *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 71-86.
- Bowen, H. R. (1980). *Investment in Learning*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Boydak Özcan, M., Şener, G. ve Polat, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi, *Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları, Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Eğitim Bir Sen (2011). *Gelecek için Eğitim Raporu* (Report No:41). Ankara: Gözde Matbaacılık.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Hareket, E., Erdoğan, E. ve DüNDAR, H. (2016). Eğitim Sistemine İlişkin Bir Durum Çalışması, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 287-299.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kösterlioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme, *International Journal of Social Science*, 25(1), 177-187.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 55:459-496.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-34.
- Uluğ, F. (1999). Meslek Eğitimi Ağırlıklı Ortaöğretim için Yapısal Yönelimler: 16. Milli Eğitim Şurasına Yönelik Bir Değerlendirme, *Eğitim Yönetimi*, 17, 37-51.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HARİTA VE YÖN BECERİLERİNE SAHİP OLMA VE BU BECERİLERİ YAŞAMA AKTARABİLME DURUMLARI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Zekerya AKKUŞ**
Memet KUZEY***

Öz: Araştırmanın amacı, ortaokul 8.sınıf öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmektir. Araştırma, nitel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye ilçe merkezlerinde 8. sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler “Harita ve Yön Becerileri Örnek Olay Metinleri” yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin harita okuma ve yorumlama, haritada konum ve koordinat belirleme, doğa yöntem bilgilerini (karınca yuvası, bitki, rüzgâr yönü gibi), gökbilim yöntem bilgilerini (güneş, ay ve kutup yıldızı gibi) ve alet kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip oldukları ve bu becerileri yaşama aktarmada başarılı oldukları tespit edilmiştir. Buna karşın sembollerini okuma ve yorumlama, alan ölçek ilişkisini kavrama, uzaklık ölçme, taslak harita oluşturma ve fiziki özellikleri tanıma, kroki çizme ve okuma becerilerini kazanamadıkları ve bu becerileri günlük hayatlarında kullanabilecekleri beceriler haline dönüştürmede başarısız oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, harita becerisi, yön becerisi, yaşam becerileri

* İkinci Yazarın “Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön Okuryazarlığı Üzerine Bir İnceleme” başlıklı doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

** Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum, Türkiye, E-posta:zakkus@atauni.edu.tr, ORCID NO: 0000-0001-8990-8936, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 11.09.2017 - 27.12.2017.

*** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Erzurum, Türkiye E-posta:mehmetkuzey25@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-9866-8134.

AN EXAMINATION ON HAVING MAP AND DIRECTION SKILL OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS AND IMPLEMENTING THESE SKILLS TO THEIR LIFE*

Zekerya AKKUŞ**
Memet KUZİY***

Abstract:

The aim of this survey is to determine the students', at secondary school 8th grade, having the skill of map and direction and states of implementing these skills. The survey has been conducted through qualitative research model. 90 students who received education at 8th grade in Yakutiye, Palandöken, Aziziye county towns in Erzurum in 2013-2014 academic year has composed the work group of this survey. Data in the survey have been gathered by way of "Map and Direction Skills Case Study Texts". Data have been sorted out via content analysis. At the end of the survey it has been appointed that the students have skills of reading and explicating map, identification location and coordinate on map, finding and giving directions using knowledge of nature method (such as ant nest, plant and windward) , using knowledge of astronomy method (such as sun, moon and pole star) and using tool, and they have achieved to actualize these skills. Nevertheless, it has been keyed that they could not gain have failed at reading and explicating symbols, perceiving relation of field-scale, measuring distance, constituting outline map and recognizing physical features, drawing and reading sketch and they failed at converting these skills to skills which they can use in their daily lives.

Key words: Social Studies, Map skill, Direction skill, life skills

Giriş

Günümüzde insanlar, bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde bir taraftan yaşadıkları mekânlarda meydana gelen olaylar hakkında anında bilgi sahibi olabilmekte, diğer taraftan bu olayları görsel olarak da müşahede edebilmektedirler. Ulaşılan bu bilgi

*This study was produced from second author's thesis study titled "An Examination on Map and Directional Literacy of Middle School Students".

** Assoc. Prof. Dr. Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, Department of Turkish and Social Sciences Teaching, Social Sciences Division, Erzurum, Türkiye, E-posta:zakkus@atauni.edu.tr.

*** Dr. Ministry of National Education, Erzurum, Türkiye E-posta:mehmetkuzey25@hotmail.com.

ve görsellik ise insanların yaşadıkları çevrelerini daha iyi tanınmasına ve zihin dünyalarında mekân algısını oluşturmalarına yardımcı olmaktadır.

Coğrafya, dünyanın ya da yeryüzünü mekânsal bir yaklaşımla inceleyen bir bilim dalı olarak da tanımlanmıştır. Mekânsal yaklaşım, coğrafyanın odak noktasını mekân olarak görmüş ve yeryüzündeki olguların mekânsal karşılıklı etkilerini ve mekânsal düzenlerini irdelemiştir. Geçmişten günümüze algısal ve biçimsel farklılıklar sunan mekân; İnsanların tüm faaliyetlerini gerçekleştirdiği, tüm deneyimlerini yaşadığı yer olarak tanımlanmıştır (Tümertekin vd., 2016, 60). Bu yerdeki günlük faaliyetlerinin birçoğunu birey sahip olduğu çevre bilgisine ve mekânsal becerilere göre yapar. Bu mekânsal becerilerden biri olan mekân algısı, mekâna ait bilgiyi toplama, düzenleme ve bu bilgiyi kullanmadır. Mekânsal algılama becerisi, yön ve harita bilgilerini kullanarak zihinde mekânı oluşturma, tanıma, anlama ve anlamlandırma yoluyla elde edilen rota bilgisidir (Öcal, 2009; Köşker, 2012). Diğer bir ifadeyle mekânı algılama becerisi, bireylerin günlük yaşantılarında mekân ile ilgili problemleri çözmede etkili bir şekilde mücadele edebilmeyi sağlayan bir süreçtir (Bahar vd., 2010). Haritalar, mekân algısını görselleştirdiği gibi bilginin anlamlandırılmasını da kolaylaştırmaktadır. Mekânsal algılamayı kolaylaştıran araçlardan biri olan harita; Arapça “doğradı”, “sıyırdı”, “tornaladı” anlamlarına gelen “harata” fiili ile “kılavuz” ve “delil” kelimelerinin karşılığı olan “harıt” kelimelerinin zaman içerisinde bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Özcan, 2013). Harita, coğrafya, tarih, dil, nüfus vb. olgularla ilgili yeryüzünün veya bir parçasının, belli bir orana göre küçültülerek düzlem üzerine çizilen taslağıdır (TDK, 1998a, 949). Başka bir ifade ile harita, belirli bir yeryüzü bölgesinin bir ya da birden çok özelliğiyle birlikte bir zemin üzerine basit resimler, simgesel işaretler ve yazılarla o bölgeyi belli bir oranda yansıtmak biçiminde çizilmesidir. Harita becerisi ise doğru bir harita üzerine saha (alan) gözlemlerini ve konumunu kaydetme, kaydedilmiş saha gözlemlerini okuma ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kastens vd., 2010).

Harita; günümüz dünyasında bilgi, vergi, imar, arsa ve arazi kullanımının düzenlenmesi, mühendislik projelerinin hazırlanması ve gerçekleştirilmesinde başvuru alan temel araçlardan birisidir. Aynı zamanda sosyal, kültürel, turistik ve ekonomik planların yapılmasında, kırsal alanda toprakla ilgili her türlü tasarım ve uygulama ile taşınmaz mülkiyetinin devlet güvencesi altına alınmasında, nüfus, tarımsal faaliyetler, sanayi, kırsal ve şehirselleşme, yerleşme, üretim, tüketim, pazarlama, ulaşım, madencilik, ormancılık ve turizm gibi çeşitli dalların yeryüzündeki dağılımını göstermek için de vazgeçilmez kaynaklar arasındadır. Harita, bireylerin dünyadaki konumlarını öğrenmelerinin yanı sıra toplumun düzeninin sağlanması ve korunmasında da etkili bir araçtır (Ünlü vd., 2002, 19; Yıldız, 1999, 8; Tuna vd., 2012, 212). Üzerinde gerekli bilgilerin yer aldığı bir harita; insanların ulaşım, yerleşim ve ticaret gibi farklı alanlardaki plan ve uygulamalarında ihtiyaç duydukları bilgileri onlara sunar ve kılavuzluk eder.

Gelişen beşeri ve ekonomik faaliyetlerle birlikte önem kazanan konulardan birisi de doğru yönün ve konumun nasıl tespit edileceği olmuştur. Yön kavramı hakkında

çeşitli tanımlar yapılmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) yön kavramını; 1. Belirli bir noktaya göre olan yer, taraf. 2. Bir şeyin belirli bir noktaya baktığı yan, veçhe. 3. Bir yere gitmek için izlenen yol, cihet, istikamet şeklinde tanımlamıştır. (TDK, 1998b, 2464-2466). Demiralp (2006) ise yönü, kişinin kendi çevresindeki konumunu (yerini) belirleme yeteneği olarak ifade eder. Yön bir yerden diğer bir yere kaybolmadan nasıl varılacağını, araçlar ile seyahat ederken hangi yolların tercih edebileceğini, iyi bir yer ve yol tarif edebilmek için hangi yön bulma ve tarif etme becerilerinin kullanılmasını bildiren buyruklardır. Yön bulma ve tarif etme ise bir yerin konumunun belli bir nesneye göre (dağ, tepe, yapı vb. gibi) saptanmasıdır (Koç vd., 2009, 366; Sanır, 2000, 293; Demirkaya vd., 2004, 41; Tuna vd., 2012, 212).

Harita ve yön okuryazarlığının mihenk taşlarından birisi olan yön bulma ve tarif etme becerisi insanların günlük yaşamlarını kolaylaştıran ve insanların en çok ihtiyaç duydukları becerilerden biridir. Bireylerin günümüzde kompleks binalarda kat veya birimlere kolayca ulaşabilmeleri, navigasyon, googleearth ve googlesky gibi bilişim yazılımlarını kullanabilmeleri, hatta iyi bir adres ve yol tarif edici olabilmeleri için yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu sınırlı örneklerden de anlaşıldığı üzere bireylerin yön becerilerine sahip olmalarının başta sosyal, ekonomik ve zaman olmak üzere birçok yönden faydaları bulunmaktadır (Tuna vd., 2012, 212).

Bu nedenle harita ve yön bulma becerisi pek çok ülkede ilkök, ortaokul ve ortaöğretimde öğrencilere kazandırılması hedeflenen öncelikli beceriler arasında yer almaktadır. ABD’de harita becerilerine ilk ve ortaöğretimde çok büyük önem verilir. İlköğretim birinci sınıfta Sosyal Bilgiler dersi ile öğrenciler harita, konum ve yön konularını öğrenmeye başlar. Sosyal Bilgiler derslerinde harita becerilerine daima vurgu yapılır. Harita becerileri bu ülkede o kadar önemsenmektedir ki, tarih dersleri için kullanılan ders kitaplarının pek çoğu harita ve yön bulma becerileri ile ilgili bölümlerle başlar. Okullarda harita becerilerinin kazandırılmasına verilen bu önemin etkisini Amerikan toplumunda görmek mümkündür. Bu ülkede sokaktaki bir insana adres sorulduğunda cevaplar genellikle sağa veya sola dön şeklinde değil, kuzeye veya batıya dön gibi yön kavramları kullanılarak yapılmakta, sokak adlarında yönler sıklıkla kullanılmaktadır (Tuna vd., 2012, 212).

Ülkemizde harita ve yön becerisine ilişkin amaç, içerik ve kazanımların Cumhuriyetin ilk yıllarından beri programlarda yer aldığı görülmektedir. 1936 ve 1948 İlkokul Coğrafya Öğretim Programı (Kültür Bakanlığı (KB), 1936; Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 1948). 1968 ve 1990 İlkokul Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (MEB, 1968; MEB, 1995), 1931 Orta Mektep Müfredat Programı (OMMP) ve 1938 Ortaokul Programı, Coğrafya Öğretim Programı (Maarif Vekâleti (MV), 1931; Kültür Bakanlığı, 1938) ve 1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında harita ve yön becerilerine yer verilmiştir (MEB, 1998). Ancak çağımızda harita ve yön becerilerinin insan hayatında önemli bir yer teşkil etmesi ve bu becerilerle donatılmış bireylerin

yetiştirilmesi günümüz Türkiye’inde önem kazanmaya başlamıştır. Dolayısıyla MEB 2005 yılından itibaren harita ve yön becerisiyle ilgili amaçlar, kazanımlar ve içeriklere ilkokulun ilk yıllarından başlayarak, ortaöğretim sonuna kadar çeşitli öğretim programlarında yer vermiştir. Harita ve yön becerileri ilk olarak ilkokul 1. 2. ve 3. sınıflar Hayat Bilgisi ile 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları içerisinde verilmektedir. Hayat Bilgisi öğretim programı “zamanı ve mekânı algılama becerisi” adı altında 2. sınıfta A.2.17 nolu kazanım, 3. sınıfta A.3.16 nolu ve B.3.47 nolu kazanım ile harita ve yön becerileri öğretilmeye başlanmıştır (MEB, 2005a, s.155). 4. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde; “Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur”, “Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır”, “Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur”, “Çevresindeki bir yerin krokisini çizer” şeklinde kazanımlara yer verilmiştir. Ortaokul 5. 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde de farklı öğrenme alanları, ünite ve konular kapsamında ilgili becerilere yer verilmiştir. Örneğin 5. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “Bölgelerimizi Tanıyalım” ünitesinde; “Türkiye’nin Kabartma Haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır”, 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan “Yeryüzünde Yaşam” ünitesinde; “Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur” “Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar”, “Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur”, Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’deki iklim tiplerinin dağılışı, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar”, 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında “Ülkemizde Nüfus” ünitesinde; “Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye’de nüfusun dağılışının neden ve sonuçlarını tartışır” (MEB, 2005b) gibi harita ve yön becerilerine ilişkin kazanımlara yer verilmiştir.

Ortaöğretim 9. sınıf Coğrafya Öğretim Programı “Doğal Sistemler” öğrenme alanında: “Bilgileri haritalara aktarmada kullanılan yöntem ve teknikleri kullanım amaçları açısından karşılaştırır”, “Koordinat sistemi ve haritayı oluşturan unsurlardan yola çıkarak zaman ve yere ait özellikler hakkında çıkarımlarda bulunur”, “Eş yükselti eğrileriyle çizilmiş bir harita üzerinde ana yer şekillerini ayırt eder”, “Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar” ve Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler öğrenme alanında: “Çeşitli ölçeklerdeki bölge örneklerini kullanarak bölge sınırlarının amaca göre değişebilirliğini açıklar”, “Haritalardan yararlanarak çeşitli coğrafi kriterlerle belirlenmiş bölgelerde bulunan ülkeleri ayırt eder”. 10. sınıf Coğrafya öğretim programı “Mekânsal Bir Sentez: Türkiye” öğrenme alanında: Türkiye’nin konumunu özellikleri ve etkileri açısından değerlendirir”, Türkiye’deki yer şekillerinin temel özelliklerini ve dağılışı analiz eder”, “Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler” öğrenme alanında: Kıtaların ve okyanusların konumsal önemindeki değişimi tarihsel süreçten

örneklerle değerlendirir". 11. sınıf Coğrafya öğretim programı "Mekânsal Bir Sentez: Türkiye" öğrenme alanında: Türkiye'nin tarih boyunca medeniyetler Merkezi olmasının nedenlerini coğrafi konum açısından değerlendirir". 12. sınıf Coğrafya öğretim programı "Mekânsal Bir Sentez: Türkiye" öğrenme alanında: Tarihsel süreçte Türkiye'nin jeopolitik konumunu değişim ve süreklilik açısından değerlendirir" Küresel Ortam: Bölgeler ve Ülkeler" öğrenme alanında: Bir ülkenin konumunun bölgesel ve küresel etkilerini değerlendirir"(MEB, 2011) gibi harita ve yön becerilerine ilişkin kazanımlar yer almıştır.

Bireylerin, içinde yaşadıkları çevreyi ve dünyayı daha iyi anlayabilmesi için harita ve yön becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu nedenle öğrenciler, temel harita ve yön becerilerine sahip olarak yetiştirilmelidir. Kendi yaşadığı yeri ya da herhangi bir yeri haritada gösterebilmelidir. Günlük olayları, gerçekleştikleri mekân bağlamında daha iyi anlayabilmeli ve düşünme araçlarını kullanıp günlük hayatlarında karşılaştığı bazı konularda daha iyi bir karar verebilmelidir (Altınbilek vd., 2005, 341).

Dolayısıyla öğrencilerin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarının tespit edilmesi, varsa eksikliklerinin giderilmesine yönelik önerilerin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Bu araştırmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları nasıldır? temel problemi çerçevesinde aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır.

1- Öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

2- Öğrencilerin haritalardaki sembolleri okuma ve yorumlama becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

3- Öğrencilerin haritada konum ve koordinat belirleme becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

4- Öğrencilerin ölçek kullanma becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

5- Öğrencilerin haritada uzaklık ölçme becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

6- Öğrencilerin taslak harita oluşturabilme ve fiziksel özellikleri tanımlayabilme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

7- Öğrencilerin kroki çizme ve okuma becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

8- Öğrencilerin doğa yöntemi bilgilerini (karınca yuvası, örümcek ağı, ayçiçeği, taşların ve ağaçların yosun tutan tarafları gibi) kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

9- Öğrencilerin gökbilim (güneş, ay ve kutup yıldızı gibi) yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

10- Öğrencilerin alet (pusula, navigasyon, GPS, saat gibi) kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumları nasıldır?

Harita ve yön becerileri aşağıdaki gibi sınıflandırılmış ve araştırma bu tasnife göre yürütülmüştür.

Harita ve yön becerileri;

1- Harita Becerileri;

a- Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi

b- Sembolleri Okuma ve Yorumlama Becerisi

c- Haritada Konum ve Koordinat Belirleme Becerisi

d- Ölçek Kullanma Becerisi

e- Uzaklık Ölçme Becerisi

f- Taslak Harita Oluşturma ve Fiziksel Özellikleri Tanımlama Becerisi

g- Kroki Çizme ve Okuma Becerisi

2- Yön Becerileri;

a- Doğa Yöntemleri ile Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisi

b- Gökbilim Yöntemleri ile Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisi

c- Aletlerle Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisi

Yöntem

Araştırma, temel nitel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, danışma, ticaret ve bunun gibi uygulamalı alanlarda en yaygın kullanılan nitel araştırma türüdür. Amacı, insanların tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını kavramaktır. Dolayısıyla temel nitel araştırma desenini kullanan araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığıyla, dünyalarını nasıl inşa ettikleriyle ve deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenirler (Merriam, 2015,22-23). Bu çalışmada da, temel nitel araştırma deseni öğrencilerin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarını temel hatlarıyla tespit etmek ve anlamak amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Erzurum ili Yakutiye, Palandöken ve Aziziye merkez ilçelerinde yer alan ortaokul 8. Sınıfta öğrenim gören 90 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden birisi olan “kolay ulaşılabilir örnekleme” yöntemi tercih edilmiştir. Kolay ulaşılabilir okulların listesi çıkarılarak İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır. Ardından ilgili okullar ziyaret edilerek okul yöneticileri ve öğrenciler araştırmanın amacı, prosedürü, veri toplama araç ve süreçleri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bu bağlamda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilerden veri toplanacağı ifade edilmiştir. Verilerin sekiz farklı “harita ve yön becerileri örnek olay metinleri” aracılığıyla toplanacağı bildirilmiş ve bu metinler incelemeleri için ilgili kişilere sunulmuştur. Öğrencilerden elde edilecek verilerin bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacağı ve kimliklerinin gizli tutulacağı ifade edilmiştir. Öğrenciler, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmaya davet edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere “Harita ve Yön Becerileri Örnek Olay Metinleri” dağıtılmıştır. “Harita ve Yön Becerileri Örnek Olay Metinleri” Ek-1’de verilmiştir. Öğrencilerden metinleri okumaları ve her bir metinle ilgili hazırlanan açık uçlu soruları cevaplamaları istenmiştir. Veriler toplandıktan sonra katkılarından dolayı katılımcılara teşekkür edilerek okullardan çıkılmıştır. Araştırma etiği gereği katılımcıların kimlikleri gizli tutularak Öğrenci 1, Öğrenci 2 gibi takma isimler kullanılmıştır. Katılımcıların öğrenim gördükleri okullara ilişkin bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılar ve Katılımcıların Öğrenim Gördükleri Okullara İlişkin Bilgiler

İlçeler	Okullar	Katılımcılar	
		f	%
Yakutiye	İMKB İnönü Ortaokulu	6	6,66
	Ziyaeddin Fahri Fındıkoğlu Ortaokulu	6	6,66
	Sabancı Ortaokulu	6	6,66
	Hilalkent 125. Yıl Ortaokulu	6	6,66
	Evrenpaşa Ortaokulu	6	6,66
Palandöken	Yıldızkent TOKİ Ortaokulu	6	6,66
	Mehmetçik Ortaokulu	6	6,66
	Yıldızkent İMKB Ortaokulu	6	6,66
	Kayakyolu ÇMİS Ortaokulu	6	6,66
	Sabahattin Solakoğlu Ortaokulu	6	6,66
Aziziye	On Dokuz Mayıs Ortaokulu	6	6,66
	Zübeyde Hanım Ortaokulu	6	6,66
	Atatürk Ortaokulu	6	6,66
	Fatih Ortaokulu	6	6,66
	23 Nisan Ortaokulu	6	6,66
Toplam	15	90	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, “Harita ve Yön Becerileri Örnek Olay Metinleri” yoluyla toplanmıştır. Örnek olay metinleri oluşturulurken, Sosyal Bilgiler dersi “insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanının kazanımları, içeriği, öğretme öğrenme durumları ve ölçme değerlendirme boyutları dikkate alınmıştır. Örnek olayların anlamlı, gerçek hayata dayalı, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmasına özen gösterilmiştir. Aynı zamanda metinler harita ve yön görselleri ile de zenginleştirilmiştir. Kazanımlardan hareketle bir belirtke tablosu hazırlanmış, harita ve yön becerilerinin birer alt becerisi olan; harita okuma ve yorumlama, sembollerini okuma ve yorumlama, konum ve koordinat belirleme, ölçek kullanma, uzaklık ölçme, taslak harita oluşturma ve fiziksel özellikleri tanıma, kroki çizme ve okuma becerileri ile doğa yöntemleri (karınca yuvası, taş ve ağaçların yosun tutan tarafı gibi), gökbilim yöntemleri (güneş, ay ve kutup yıldızı gibi) ve aletlerle yön bulma ve tarif etme becerileri (pusula gibi) ile ilgili örnek olay metinleri oluşturulmuştur. Örnek olay metinlerinin araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplamaya uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla alan uzmanları ile

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama Erzurum’da yer alan 5 ortaokulda 20 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örnek olay metinleri yazım, imla ve noktalama ilkeleri bakımından da bir uzmana incelenmiştir. Gerek uzmanların görüşleri ve gerekse pilot uygulamada katılımcıların örnek olay metinlerinde yer alan sorulara verdikleri tepkiler ve yanıtlara göre metinlere son şekli verilmiştir. Veri toplama aracı, örnek olay metinleri ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Harita ve yön becerileri altında yer alan her bir alt beceri ve bu becerilerle ilgili hazırlanan örnek olay metin numaraları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Harita ve Yön Becerileri ile İlgili Örnek Olay Metinleri

Harita Becerileri	Örnek Olay Metin Numaraları
Harita Okuma ve Yorumlama Becerisi	Örnek Olay 1
Semboller Okuma ve Yorumlama Becerisi	Örnek Olay 2
Haritada Konum ve Koordinat Belirleme Becerisi	Örnek Olay 3
Ölçek Kullanma Becerisi	Örnek Olay 4
Uzaklık Ölçme Becerisi	Örnek Olay 5
Taslak Harita Oluşturma ve Fiziksel Özellikleri Tanımlama Becerisi	Örnek Olay 6
Kroki Çizme ve Okuma Becerisi	Örnek Olay 7
Yön Becerileri	
Doğa Yöntemleri ile Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisi	Örnek Olay 8-A
Gökbilim Yöntemleri ile Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisi	Örnek Olay 8-B
Aletlerle Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisi	Örnek Olay 8-C

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Verileri çözümleme sürecinde katılımcıların kişisel bilgilerini gizli tutmak ve analiz işlemlerini sistematik bir şekilde yapabilmek amacıyla her bir katılımcının cevapladığı harita ve yön becerileri örnek olay metinlerine Öğrenci 1, Öğrenci 2 gibi takma isimler verilmiştir. Nitel araştırmalarda toplanan verilerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesi temel ilkelerden birisidir. Dolayısıyla verilerin analizine başlamadan önce katılımcıların harita ve yön becerilerini yaşama aktarabilme durumlarına yönelik bütüncül bir bakış açısı geliştirmek amacıyla her bir örnek olay metninde yer alan sorulara verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından okunmuştur. Ardından kodlama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte veriler katılımcıların görüşlerini en iyi yansıtabilecek kelime ya da kelime öbekleri yardımıyla kavramsallaştırılmıştır. Burada öncelikli olarak katılımcıların kullandıkları kavramlar tercih edilmiştir. Ancak katılımcıların araştırma sorularına ilişkin

düşüncelerini ifade etmede kullandıkları kavramların yetersiz kaldığı durumlarda araştırmacılar tarafından seçilen kavramlar kod olarak kullanılmıştır. Sistematik kodlama işlemi tamamlandıktan sonra birbiriyle ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş ve her bir kategori de belli bir tema altında toplanmıştır.

Araştırma bulguları yüzde ve frekanslarıyla beraber sunularak yorumlanmıştır. Tablolardaki frekans değerlerinin bir kısmı katılımcı sayısını değil, (tabloya göre) araştırma sorusuyla ilgili katılımcı görüşlerinin sayısını ifade etmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

“Harita ve Yön Becerileri Örnek Olay Metinleri” aracılığıyla elde edilen bulgular araştırma problemi ve alt problemlerine göre sistematik bir şekilde düzenlenmiştir. Bulgular frekans ve yüzdeleri ile birlikte tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

1- Öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Harita becerilerinin bir alt becerisi olan “harita okuma ve yorumlama becerisini” yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilere Türkiye deprem bölgeleri haritası verilmiştir. Bu haritaya göre nükleer santral için en uygun yeri seçmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerilerini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Harita Okuma ve Yorumlama Becerilerini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
5. Derece (Karaman)	61	67,77
1. Derece	13	14,4
4. Derece	7	7,7
5. Derece (Karaman-Aksaray)	2	2,2
2. Derece	2	2,2
3. Derece	2	2,2
Yanıt yok	3	3,3

Türkiye Deprem Bölgeleri haritasında nükleer santral yapımı için seçilmesi beklenen en uygun yerler 5. derece deprem kuşağında yer alan Karaman ve Aksaray illeridir.

Tablo 1 incelendiğinde nükleer santral yapımı için öğrencilerin % 67,77’nin 5. derece deprem kuşağında yer alan Karaman ilini, % 14,4’nün 1.derece deprem kuşağında yer alan farklı illeri, % 7,7’nin 4. derece deprem kuşağında yer alan bazı illeri, % 2,2’nin

5. derece deprem kuşağında yer alan Karaman ve Aksaray illerini, % 2,2'nin 2. derece, % 2,2'nin 3. derece deprem kuşağında yer alan bazı illeri tercih ettiği, % 3,3'nün ise herhangi bir tercihte bulunmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisini yaşama aktarmada başarılı oldukları söylenebilir. Ancak öğrencilerin önemli bir çoğunluğu sadece Karaman ilini tercih etmiş, Aksaray ilini nükleer santral yapımı için uygun bir yer olarak görmemiştir. Öğrencilerin Aksaray ilini tercih etmemelerinin sebebi, haritada Aksaray il sembolünün 5. derece deprem kuşağında, il adının ise 4. derecede deprem kuşağında yer alması olabilir.

2- Öğrencilerin haritalardaki sembolleri okuma ve yorumlama becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Harita becerilerinin bir alt becerisi olan "sembolleri okuma ve yorumlama becerisini" yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilere Türkiye geneli hava durumunu gösteren bir harita sunulmuştur. Öğrencilerden haritadaki sembollerden hareketle illerin hava durumunu listelemeleri istenilmiştir. Öğrencilerin haritadaki sembolleri okuma ve yorumlama becerilerini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin Haritadaki Sembolleri Okuma ve Yorumlama Becerilerini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Örnek Verilen Sembol Yanıtları	f	%
Hafif Kar Yağışlı-Çok Bulutlu	13	14,4
Hafif Kar Yağışlı	8	8,8
Yağmurlu-Hafif Kar Yağışlı-Çok Bulutlu-Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı	8	8,8
Yağmurlu-Hafif Kar Yağışlı-Sağanak Yağışlı-Çok Bulutlu-Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı	7	7,7
Hafif Kar Yağışlı-Sağanak Yağışlı-Çok Bulutlu	6	6,6
Hafif Kar Yağışlı-Karla Karışık Yağmurlu-Çok Bulutlu-Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı	6	6,6
Yağmurlu-Hafif Kar Yağışlı-Sağanak Yağışlı-Çok Bulutlu	5	5,5
Hafif Kar Yağışlı-Çok Bulutlu-Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı	5	5,5
Yağmurlu	4	4,4
Hafif Kar Yağışlı-Karla Karışık Yağmurlu-Kuvvetli Sağanak Yağışlı	1	1,1
Yanıt yok	27	30

Örnek olayda yer alan Türkiye Geneli Hava Durumu Haritasındaki “çok bulutlu, gök gürültülü sağanak yağışlı, hafif kar yağışlı, karla karışık yağmurlu, kuvvetli sağanak yağışlı, sağanak yağışlı ve yağmurlu” sembollerinin hepsine doğru bir şekilde örnek veren öğrenci olmamıştır.

Öğrencilerin en fazla örnek verdiği sembol “hafif kar yağışlı ve çok bulutlu” % 14,4 sembolü olmuştur. Bu sembolü “hafif kar yağışlı” % 8,8, “Yağmurlu, Hafif Kar Yağışlı, Çok Bulutlu ve Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı” % 8,8, “Yağmurlu, Hafif Kar Yağışlı, Sağanak Yağışlı, Çok Bulutlu ve Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı” % 7,74, “Hafif Kar Yağışlı, Sağanak Yağışlı ve Çok Bulutlu” % 6,6, “Hafif Kar Yağışlı, Karla Karışık Yağmurlu, Çok Bulutlu ve Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı” % 6,6, Yağmurlu, Hafif Kar Yağışlı, Sağanak Yağışlı ve Çok Bulutlu” % 5,5, Hafif Kar Yağışlı, Çok Bulutlu ve Gök Gürültülü Sağanak Yağışlı” % 5,5, “Yağmurlu” % 4,4 ve “Hafif Kar Yağışlı, Karla Karışık Yağmurlu ve Kuvvetli Sağanak Yağışlı” % 1,1 sembolleri izlemiştir.

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin sembolleri okuma ve yorumlama becerilerini yaşama aktarmada başarısız oldukları söylenebilir. Bu başarısızlık ise sembollerin birbirlerine benzer olması, sembol renkleri ile harita zemin renginin bazı yerlerde aynı olması, öğrencilerin yaşadıkları şehrin iklimine ilişkin sahip oldukları algıları, haritadaki sembolleri okuma ve yorumlama becerisini kazanamamış olmaları ile ilişkilendirilebilir.

Haritaya bakıldığında hava olaylarını gösteren sembollerin ayırt edici özelliklere sahip olmadığı görülmektedir. Örneğin, hafif kar yağışlı, kar yağışlı ve yoğun kar yağışlı sembolleri birbirine çok benzemektedir. Aynı şekilde sağanak yağışlı ve kuvvetli sağanak yağışlı sembolleri de su damlacığı sayısı ile birbirinden ayrıştırılmıştır. Diğer taraftan Diyarbakır, Kahramanmaraş ve Balıkesir gibi bazı illerin zemin renk tonu ile hava durumunu gösteren sembol renk tonunun yakın olduğu görülmektedir. Bütün bunların da öğrencilerin sembolleri okuma ve yorumlamasına olumsuz etki ettiği çıkarımında bulunulabilir.

Aynı zamanda haritada Erzurum ili için “hafif kar yağışlı” sembolü kullanılmışken öğrenciler Erzurum ilinin hava durumunu “yoğun kar yağışlı” olarak listelemişlerdir. Bu durum da öğrencilerin yaşadıkları şehrin o anki hava durumuna ilişkin sahip oldukları algılarının sembolleri okuma ve yorumlamada yanlış bir bağlam oluşturmalarına sebep olduğu söylenebilir.

3- Öğrencilerin haritada konum ve koordinat belirleme becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Harita becerilerinin bir alt becerisi olan “konum ve koordinat belirleme becerisini” yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilere koordinatları verilmiş olan dilsiz bir haritada İskenderun limanının konum ve koordinatlarını yazmaları istenilmiştir. Öğrencilerin haritada konum ve koordinat belirleme becerilerini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin Haritada Konum ve Koordinat Belirleme Becerilerini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
Boylamlar ve Enlemler Doğru	47	52,2
Her İkisi de Yanlış	21	23,3
Enlemler Doğru, Boylamlar Yanlış	8	8,8
Boylamlar Doğru, Enlemler Yanlış	7	7,7
Yanıt yok	7	7,7

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin % 52,2'nin dilsiz haritada yer alan İskenderun limanının "boylam ve enlemlerini" doğru, % 8,8'nin "boylamları yanlış enlemleri" doğru, % 7,7'nin ise boylamları doğru enlemleri yanlış" yazdığı görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin haritada konum ve koordinat belirleme becerisini yaşama aktarmada başarılı oldukları, ancak bazı öğrencilerin enlem paralel, boylam meridyen kavramlarını karıştırdıkları söylenebilir.

4- Öğrencilerin ölçek kullanma becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Harita becerilerinin bir alt becerisi olan "ölçek kullanma becerisini" yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilere biri İstanbul, diğeri de Türkiye olmak üzere iki harita verilmiştir. Öğrencilerden alan ölçek ilişkisini göz önünde bulundurarak bu iki harita arasındaki en belirgin farkı yazmaları istenilmiştir. Öğrencilerin ölçek kullanma becerilerini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Haritada Ölçek Belirleme Becerilerini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
I. Harita Marmara, İstanbul vb. Haritası; II. Harita ise Dünya Haritası	22	24,4
I. Harita Ayrıntılı, II. Harita Ayrıntısız	18	20
Ölçek Büyüdükçe Alan Küçülür, Ölçek Küçüldükçe Alan Büyür	11	12,2
I. Harita Büyük Ölçekli Harita, II. Harita Küçük Ölçekli Harita	9	10
I. Haritada Alan Küçük Ayrıntı Fazla, II. Haritada Alan Büyük Ayrıntı Az	6	6,6
I. Haritanın Ölçeği Daha Küçük Olduğundan Küçük Yerleri, II. Haritanın Ölçeği Daha Büyük Olduğundan Büyük Yerleri Gösterir	3	3,3
I. Harita Daha Yakından Çekilmiş, II. Harita Daha Uzaktan Çekilmiş	2	2,2
Gerçek Alanın Nasıl Bulunacağını Gösterir	1	1,1
Yanıt yok	18	20

Tablo 4'e bakıldığında örnek olayda yer alan iki harita arasındaki alan ölçek ilişkisine yönelik araştırmaya katılan öğrencilerin % 6,6'sının "I. Haritada alan küçük ayrıntı fazla, II. Haritada alan büyük ayrıntı azdır" şeklinde doğru cevap verdiği, önemli bir çoğunluğunun ise haritada alan ölçek ilişkisini kavrayamadığı görülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin haritada alan ölçek ilişkisini doğru bir şekilde kavrayamadığı ve yaşama aktarmada başarısız oldukları söylenebilir. Ölçek kullanma becerisinde matematiksel kavramanın etkili olduğu bilinmektedir. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin Matematiğin bir konusu olan kesirleri kavrayamadıkları ve buna bağlı olarak da alan ölçek ilişkisinde başarısız oldukları söylenebilir.

5- Öğrencilerin haritada uzaklık ölçme becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Harita becerilerinin bir alt becerisi olan "uzaklık ölçme becerisini" yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilere Türkiye haritası verilmiş ve haritadaki çizgi ölçeği kullanarak Erzurum Antalya arasındaki uzaklığı kuş uçuşu olarak hesaplamaları istenilmiştir. Öğrencilerin haritada uzaklık ölçme becerisini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğrencilerin Haritada Uzaklık Ölçme Becerisini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
1-799 km Arası	21	23,3
1100 km ve Üstü	18	20
900-999 km Arası	15	16,6
800-899 km Arası	8	8,88
1000-1099 km Arası	9	10
Yanıt yok	19	21,1

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin % 16,6'nın Erzurum Antalya arası kuş uçuşu uzaklığını 900-999 km olarak doğru bir şekilde hesapladıkları, % 21,1'nin cevap vermediği ve büyük bir çoğunluğunun ise yanlış hesapladığı görülmektedir. Bu bulgulara göre öğrencilerin uzaklık ölçme becerisinde başarısız oldukları söylenebilir.

6- Öğrencilerin taslak harita oluşturabilme ve fiziksel özellikleri tanımlayabilme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Harita becerilerinin bir alt becerisi olan "taslak harita oluşturma ve fiziksel özellikleri tanıma becerisini" yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğ-

rencilere renksiz Türkiye fiziki haritası verilmiştir (işaretler bölümü renkli). Öğrencilerden haritanın işaretler bölümündeki lejantı dikkate alarak yeryüzü şekillerini renklendirmeleri/boyamaları istenilmiştir. Öğrencilerin taslak harita oluşturma ve fiziksel özellikleri tanıma becerisini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin Taslak Harita Oluşturma ve Fiziksel Özellikleri Tanıma Becerisini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
Yüzey Şekillerini Genel Olarak Tanımış, Renk Yükselti Diyagramına Göre Doğru Renk Seçimi İle Boyamış (Kahverengi)	50	55,54
Yüzey Şekillerini Genel Olarak Tanımış, Renk Yükselti Diyagramına Göre Akarsuları Doğru Renk Seçimi İle Boyamış (Mavi)	42	46,65
Yüzey Şekillerini Genel Olarak Tanımış, Renk Yükselti Diyagramına Göre Gölleri Doğru Renk Seçimi İle Boyamış (Mavi)	37	41,1
Yüzey Şekillerini Genel Olarak Tanımış, Renk Yükselti Diyagramına Göre Denizleri Doğru Renk Seçimi İle Boyamış (Mavi)	37	41,1
Yüzey Şekillerini Genel Olarak Tanımış, Renk Yükselti Diyagramına Göre Doğru Renk Seçimi İle Boyamış (Yeşil)	36	39,99
İşaretler (lejant) Bölümüne Bakarak Haritadaki Sembolleri (Başkent, İller, Ülke Sınırı, Coğrafi Bölge Sınıırını) Doğru Renk Seçimi ile Boyamış	32	35,55
Yüzey Şekillerini Genel Olarak Tanımış, Renk Yükselti Diyagramına Göre Doğru Renk Seçimi İle Boyamış (Sarı)	10	11,1
Yanı yok	12	13,33

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin genel olarak yüzey şekillerini tanıdıkları renk yükselti diyagramına göre en fazla doğru tercih yaptıkları rengin de kahverengi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 46,65’i akarsuları, % 41,1’i gölleri, % 41,1’i denizleri, % 39,9’u yükseltisi 500 metre olan yerleri (yeşil), % 11, 1’i yükseltisi 1000 metreye kadar olan yerleri (sarı) ve aynı zamanda % 35,55’nin ise haritadaki işaretler bölümünü dikkate alarak başkenti, iller, ülke sınırlarını ve coğrafi bölge sınırlarını doğru renk seçimi ile boyadıkları görülmektedir. Bununla birlikte renk yükselti diyagramı ve işaretler bölümüne göre tam bir taslak harita oluşturan öğrenci olmamıştır. Bu durum öğrencilerin taslak harita oluşturma ve fizikî özellikleri tanıma becerisinde başarısız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

7- Öğrencilerin kroki çizme ve okuma becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Harita becerilerinin bir alt becerisi olan “kroki çizme ve okuma becerisini” yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilerden bazı yer ve sembolleri

kullanarak evleri ile öğrenim gördükleri okul arasını gösteren bir kroki çizmeleri istenilmiştir. Öğrencilerin kroki çizme ve okuma becerisini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin Kroki Çizme ve Okuma Becerisini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
Kabataslak Çizim Yapma- Şekil ve Şemalar Oluşturma	26	28,8
Kabataslak Çizim Yapma-Şekil ve Şemalar Oluşturma-İşaretler Bölümünde Gösterme	25	27,7
Kabataslak Çizim Yapma	16	17,7
Kabataslak Çizim Yapma-Yön Oku Koyma	1	1,1
Yanıt yok	22	24,4

Bir krokide ayırt edici özelliklere sahip yer ve binaların şekil ve şemalarının oluşturulması ve işaretler bölümünde bu şekil ve şemalarla beraber yön okuna yer verilmesi gerekir. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin yukarıdaki unsurların tamamını içeren doğru bir kroki çizemedikleri görülmektedir.

Öğrencilerin % 28,8’nin kabataslak çizim yaparak bu çizim üzerinde şekil ve şemalar oluşturduğu, % 27,7’nin kabataslak çizim yaparak şekil ve şemalar oluşturduğu ve bunları işaretler bölümünde gösterdiği, % 17,7’nin sadece kabataslak bir çizim yaptığı, % 1,1’nin kabataslak çizim yaparak yön oku koyduğu, % 24,4’nün ise hiçbir işlem yapmadığı görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kroki çizme ve okuma becerisini yaşama aktarmada başarısız oldukları söylenebilir.

8- Öğrencilerin doğa yöntemi bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Yön becerilerinin bir alt becerisi olan “doğa yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme” becerilerini yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilere katıldıkları kampta kaybolmaları halinde yönlerini bulabilmeleri için hangi doğa yöntemlerini kullanacaklarını yazmaları istenilmiştir. Öğrencilerin doğa yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerisini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Doğa Yöntem Bilgilerini Kullanarak Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
Ağaçların Yosun Tutan Tarafı-Karınca Yuvası	30	33,3
Karınca Yuvası	12	13,3
Ağaçların Yosun Tutan Tarafı	11	12,2
Karınca Yuvası-Taşların Yosun Tutan Tarafı	5	5,5
Ağaçların-Taşların Yosun Tutan Tarafı-Karınca Yuvası	4	4,4
Ayak İzlerini Takip Etme	3	3,3
Güneşin Doğduğu Yeri Esas Alma	3	3,3
Hayvanların İzleri-Hayvan Tabelası	2	2,2
Ağaçların Yosun Tutan Tarafı-Kutup Yıldızı	2	2,2
Ağaçların Yosun Tutan Tarafı-Karınca Yuvası-Kutup Yıldızı	2	2,2
Ağaçların Yosun Tutan Tarafı-Karınca Yuvası-Ayçiçeği	2	2,2
Güneşin Konumu-Örümcek Ağı	1	1,1
Yanıt yok	13	14,4

Öğrencilerin doğa yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etmede en fazla tercih ettikleri yöntemler % 33,3 ile “ağaçların yosun tutan tarafı ve karınca yuvası” olurken, bunu % 13,3 ile sadece “karınca yuvası” yöntemi takip etmiştir. Öğrencilerin tercih ettiği diğer yöntemler ise % 12,2 ile “ağaçların yosun tutan tarafı”, % 5,5 ile “karınca yuvası, taşların yosun tutan tarafı”, % 4,4 ile “ağaçların ve taşların yosun tutan tarafı ile karınca yuvası”, % 3,3 ile “ayak izlerini takip etme”, % 3,3 ile “güneşin doğduğu yeri esas alma”, % 2,2 ile “hayvan izleri ve hayvan tabelalarını izleme”, % 2,2 ile “ağaçların yosun tutan tarafı ve kutup yıldızı”, % 2,2 ile “ağaçların yosun tutan tarafı, karınca yuvası ve ayçiçeği”, % 1,1 ile “güneşin konumu ve örümcek ağı” yöntemleri olmuştur. Öğrencilerin % 14,4’ü ise herhangi bir yön bulma ve tarif etme yöntemi yazmamıştır. Bulgulara bakıldığında bazı öğrencilerin kutup yıldızı ve güneşin konumunu esas alarak yön bulma gibi gökbilim yöntemleri doğa yöntem bilgileri içerisinde değerlendirildikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler ise ayak izlerini takip etme, hayvan izlerini ve tabelalarını takip etme gibi literatürde yer almayan yöntemleri kullanarak yönlerini bulabileceklerini söylemişlerdir. Doğa yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerisi kapsamında kullanılacak yöntemlerin hepsine birden örnek sunan öğrenci olmamasına rağmen, genel olarak yön bulma ve tarif etme becerilerini yaşama aktarmada başarılı oldukları söylenebilir.

9- Öğrencilerin gökbilim yöntem bilgilerini (güneş, ay ve kutup yıldızı gibi) kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Yön becerilerinin bir alt becerisi olan “gökbilim yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerini” yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilerden gökyüzündeki cisimleri kullanarak yönlerini bulmaları istenilmiştir. Öğrencilerin gökbilim yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Gökbilim Yöntemlerini (Güneş, Ay ve Kutup Yıldızı Gibi) Kullanarak Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
Kutup Yıldızı	59	65,5
Yıldızlar	13	14,4
Güneş-Kutup Yıldızı	5	5,5
Güneş	4	4,4
Yanıt yok	9	10

Öğrencilerin gökbilim yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etmede en fazla bildikleri yöntem % 65,5 ile “Kutup Yıldızı” metodu olmuştur. Bu metodu % 14,4 ile yıldızlar, % 5,5 ile güneş ve kutup yıldızı, % 4,4 ile güneş metotları takip etmiştir. Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun gece yön bulma ve tarif etmede kullanılan kutup yıldızını tercih ettikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin gökbilim yöntem bilgilerini (güneş, ay ve kutup yıldızı gibi) kullanarak yön bulma-tarif etme becerisinde başarılı oldukları söylenebilir.

10- Öğrencilerin alet kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular

Yön becerilerinin bir alt becerisi olan “alet kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerini” yaşama aktarabilme durumlarını tespit etmek amacıyla öğrencilerden saklanan bir hazineyi (doğa ve gökbilim yöntemlerinin dışında) alet kullanarak bulmaları istenilmiştir. Öğrencilerin alet kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerini yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Alet Kullanarak Yön Bulma ve Tarif Etme Becerisini Yaşama Aktarabilme Durumlarına İlişkin Bulgular

Yanıtlar	f	%
Pusulula	44	48.8
Kürek-Kazma	9	10
Pusulula-Harita	7	7.7
Hazine dedektörleri	4	4.4
Pusulula-Navigasyon	3	3.3
Harita	2	2.2
Pusulula-Harita-Kroki	2	2.2
Pusulula-GPS	2	2.2
Pusulula-Güneş Saati	2	2.2
Pusulula-Atlas	1	1.1
Pusulula-Saat	1	1.1
Yanıt yok	13	14.4

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin yön bulma ve tarif etmede en fazla tercih ettikleri alet % 48,8 ile pusula olduğu görülmektedir. Bu yöntemi sırası ile % 7,7 ile pusula ve harita, % 3,3 ile pusula ve navigasyon, % 2,2 ile harita, % 2,2 ile pusula, harita ve kroki, % 2,2 ile pusula ve GPS, % 2,2 ile pusula ve güneş saati, % 1,1 ile pusula ve atlas ve % 1,1 ile pusula ve saat yöntemleri izlemiştir. Ayrıca öğrencilerin % 14,4'ü herhangi bir alet belirtmemiş, % 10'u yön bulma ve tarif etmede kullanılamayacak kürek ve kazma gibi aletleri kullanabileceklerini ifade etmiş, % 4,4 ise hazine detektörlerinin yön bulma ve tarif etmede kullanılabileceğini söylemişlerdir. Bulgulara bakıldığında öğrencilerin yön bulma ve tarif etmede en fazla tanıdıkları ve kullanabileceklerini ifade ettikleri aletin pusula olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yön bulma ve tarif etmede kullanılamayacak bazı aletleri kullanabileceklerini ifade etmelerine rağmen genel olarak alet kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerini yaşama aktarmada başarılı oldukları söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan sonuçlar, araştırmanın problemi ve alt problemlerine göre sistematik bir şekilde verilmiş ve farklı araştırma sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

1- Öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin % 67,77' nin Türkiye Deprem Bölgeleri haritasında nükleer santral yapımı için 5. derece deprem kuşağında yer alan Karaman ilini seçmişlerdir. Dolayısıyla

öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisine bilişsel düzeyde sahip oldukları, gerçek yaşamda benzer bir durumla karşılaşmaları halinde doğru bir seçim yapabilecekleri ve söz konusu beceriyi yaşama aktarabilmede başarılı oldukları söylenebilir.

Bu bulgular; Çelikkaya (2011) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çelikkaya (2011)'nın "Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı araştırmasında, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler ders programının harita çizme ve yorumlama becerisini kısmen kazandırdığı sonucunu elde etmiştir. İncekara vd. (2010) tarafından yürütülen "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Haritalarla İlgili Temel Görüşleri ve Harita Kullanımına Yönelik Yaklaşımları" isimli çalışmada "ilçe" değişkeni ile ilgili elde edilen sonuçlarla çelişirken, "il" değişkeni ile ilgili elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Sönmez vd. (2012) tarafından yürütülen "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Harita Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı çalışmada öğrencilerin harita okuma ve yorumlama becerisindeki başarıları ile matematik yılsonu başarı puanı arasında doğrusal bir artış olduğu sonucuna varılmıştır.

Duman vd. (2007) tarafından yürütülen "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmada öğrencilerin okullarda harita uygulamalarına yeterine yer verilmediği görüşünde olduklarını belirlemişlerdir.

2- Öğrencilerin haritalardaki sembollerini okuma ve yorumlama becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Örnek olayda yer alan Türkiye Geneli Hava Durumu Haritasındaki sembollerin hepsine örnek veren öğrenci olmamıştır. Öğrencilerin en fazla örnek verdiği sembol "hafif kar yağışlı ve çok bulutlu" (% 14,4) sembolü olmuştur. Sonuç olarak öğrencilerin sembollerini okuma ve yorumlama becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarmada başarısız oldukları söylenebilir.

3- Öğrencilerin haritada konum ve koordinat belirleme becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin % 52,2'nin haritada istenilen bir yerin enlem ve boylamlarını doğru bir şekilde gösterebildikleri görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle haritada konum ve koordinat belirleme becerisini kazandıkları ve yaşama aktarmada başarılı oldukları söylenebilir. Ancak bazı öğrenciler enlem paralel, boylam meridyen kavramlarını karıştırmışlardır.

Bu bulgular Kaçar (2009), Kaya (2012) ve Tuna vd. (2012) tarafından yürütülen çalışma sonucuyla çelişmektedir. Kaçar (2009) "İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)" isimli araştırmasında, öğretmenlerinin 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanındaki kazanımlarından "Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim türlerinin dağılımında, konumun

ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar” kazanımını en az düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varmıştır. Kaya (2012) ise “İlköğretim Öğrencilerinin Küresel Konumlandırma Becerileriyle Medyadan Yararlanma Durumları ve Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarılar Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin ülkeleri konumlandırma başarısız oldukları sonucuna varmıştır. Tuna vd. (2012)’nin “Temel Coğrafi Bilgi ve Beceriler Toplumda Ne Ölçüde Kullanılıyor? Yön, Konum ve Harita Becerilerinde Mevcut Durum Analizi” adlı çalışmasında toplumun harita üzerinde bulunduğu konumu göstermede başarısız olduğu sonucu elde edilmiştir.

4- Öğrencilerin ölçek kullanma becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin haritada alan ölçek ilişkisini doğru bir şekilde kavrayamadığı ve yaşama aktarmada başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bu başarısızlıkları onların Matematik becerileri ile ilişkilendirilebilir.

Nitekim Pala (2009)’nın “Matematik Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Harita, Grafik ve Tablo Okuma Becerilerine Etkisi” adlı araştırması ile Sönmez vd. (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğrencilerin Matematik dersi başarıları arttığında haritada alan ölçek ilişkisini kurabilme başarılarının da arttığı sonucu elde edilmiştir.

5- Öğrencilerin haritada uzaklık ölçme becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun çizgi ölçek kullanarak haritadaki iki yer arası uzaklığı doğru bir şekilde ölçemediği ve yine önemli bir kısmının bu soruya cevap vermediği tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin haritada uzaklık ölçme becerisine sahip olmadığı ve gerçek yaşamda bu beceriyi günlük hayatlarında bir beceri haline dönüştüremeyeceği söylenebilir.

6- Öğrencilerin taslak harita oluşturabilme ve fiziksel özellikleri tanımlayabilme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin genel olarak yüzey şekillerini tanıdıkları, renk yükselti diyagramına göre en fazla doğru tercih yaptıkları rengin kahverengi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin % 46,65’i akarsuları, % 41,1’i gölleri, % 41,1’i denizleri, % 39,9’u yükseltisi 500 metre olan yerleri (yeşil), % 11, 1’i yükseltisi 1000 metreye kadar olan yerleri (sarı) ve aynı zamanda % 35,55’nin ise haritadaki işaretler bölümünü dikkate alarak başkenti, illeri, ülke sınırlarını ve coğrafi bölge sınırlarını doğru renk seçimi ile boyadıkları görülmektedir. Bununla birlikte renk-yükselti diyagramı ve işaretler bölümüne göre tam bir taslak harita oluşturan öğrenci olmamıştır. Bu durum öğrencilerin taslak harita oluşturma ve fiziki özellikleri tanıma becerisinde başarısız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Bu bulgular, Aksoy (2012) ve Solmaz vd. (2009) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Aksoy (2012) “Coğrafya Derslerinde Harita Becerisi

Kazandırmaya Yönelik Uygulamaların Öğretmen ve Öğrencilerin Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmasında, öğrencilerin kendi taslak haritalarını oluşturabilecek harita beceri düzeyine ulaşamadıklarını belirlemiştir. Solmaz vd. (2009) “Coğrafya Öğretiminin Davranışsal Amaçlarına Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenleri ve Öğrencilerin Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasında, öğrencilerin çeşitli haritalardan yararlanma becerisini geliştirme düzeylerini ve özellikle Türkiye haritası çizme becerilerini geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Alim vd. (2011) “Coğrafya Dersleri İçin Kabartma Harita Yapımı” başlıklı çalışmasında, kabartma haritaların hazırlanması ve kullanılmasının öğrencilerin coğrafya bilgilerini yapılandırmasında büyük katkı sağlayacağı görüşündedirler.

7- Öğrencilerin kroki çizme ve okuma becerisine sahip olma ve bu beceriyi yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Krokide ayırt edici özelliklere sahip yer ve binaların şekil ve şemalarını oluşturan ve işaretler bölümünde bu şekil ve şemalarla beraber yön okuna yer veren öğrenci olmamıştır. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin kroki çizme ve okuma becerisini yaşama aktarmada başarısız oldukları söylenebilir.

Bu bulgular Bahar vd. (2010) ve Solmaz vd. (2009) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bahar vd. (2012) “İlköğretim Öğrencilerinin Kroki Okuma Becerilerinin İncelenmesi (Erzincan Örneği)” isimli çalışmalarında, ilköğretim öğrencilerinin kroki okuma becerisinde başarısız oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Solmaz vd. (2009) ise, öğrencilerin çeşitli haritalardan yararlanma becerisini geliştirme düzeylerini ve kroki çizme becerilerini geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Duman vd. (2007) bu durumun ortaya çıkmasını okullarda kroki uygulamalarına yeterince yer verilmemesine bağlamaktadırlar. Çelikkaya (2011) “Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin kroki çizmeyi kısmen kazandırdıkları sonucuna ulaşmıştır.

8- Öğrencilerin doğa yöntemi bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Doğa yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma ve tarif etme becerisi kapsamında kullanılacak yöntemlerin hepsine birden örnek sunan öğrenci olmamasına rağmen, genel olarak yön bulma ve tarif etme becerilerini yaşama aktarmada başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin kutup yıldızı ve güneşin konumunu esas alarak yön bulma gibi gökbilim yöntemleri doğa yöntem bilgileri içerisinde değerlendirdikleri görülmüştür. Bazı öğrenciler ise ayak izlerini takip etme, hayvan izlerini ve tabelalarını takip etme gibi literatürde yer almayan yöntemleri kullanarak yönlerini bulabileceklerini söylemişlerdir.

9- Öğrencilerin gökbilim yöntem bilgilerini (güneş, ay ve kutup yıldızı gibi) kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin gökbilim yöntem bilgilerini kullanarak yön bulma-tarif etme becerisinde başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

10- Öğrencilerin alet kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarına ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin yön bulma ve tarif etmede en fazla tanıdıkları ve kullanabileceklerini ifade ettikleri aracın pusula olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yön bulma ve tarif etmede kullanılmayacak bazı aletleri kullanabileceklerini ifade etmelerine rağmen genel olarak alet kullanarak yön bulma ve tarif etme becerilerini yaşama aktarmada başarılı oldukları sonucu elde edilmiştir.

Bu bulgular Tuna vd. (2012) tarafından yürütülen çalışmaların sonucuyla çelişmektedir. Tuna vd. (2012) yapmış oldukları çalışmada toplumunun yön bulma becerisinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Demirkaya vd. (2004) "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön Kavramı Öğretiminde Kullanılabilecek Metotlar" adlı çalışmasında yön bulma metotlarını; Kutup Yıldızı, pusula, sopa gölgesi, saat, ay, bitki, topografya, rüzgâr yönü, karınca yuvaları ve harita yönünü ile yön bulma yöntemleri olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğrencilerin harita ve yön becerilerini geliştirebilmeleri ve bu becerileri hayatta kullanabilmeleri için şunlar önerilebilir:

1. Etkili ve kalıcı bir harita ve yön okuryazarlığı öğretimi gerçekleştirebilmek için oryantiring (harita yardımı ile yön bulmayı içeren, zamana karşı yapılan bir spor) ve geocaching gibi oyunlara ve sınıf dışı etkinliklere yer verilebilir.

2. Öğrencilerin harita okuma ve kullanma becerilerini geliştirebilmek için öğretime önce sembollerini okuma ve yorumlamadan başlanarak bol bol alıştırma yaptırılabilir.

3. Öğrencilerin haritada alan-ölçek ilişkisini doğru bir şekilde kavrayabilmeleri ve yaşama aktarmada başarılı olabilmeleri için öğretimde somut örneklerle ve alıştırmalara yer verilebilir. Örneğin; bu amaçla bir bölgenin yakın ve uzak mesafelerden çekilmiş fotoğraflarından yararlanılabileceği gibi, bir binanın farklı katlarından bakıldığında görülen alanın büyüklüğünün ve ayrıntının nasıl değiştiğine ilişkin bir pratiğe yer verilebilir.

4. Öğrencilerin haritada uzaklık ölçme becerisine sahip olabilmeleri ve bu beceriyi yaşama aktarabilmeleri için öğrencilere bol bol pratikler yaptırılabilir. Bu amaçla öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri okul dışında bir arkadaşına ya da aile fertlerinden birisine öğretmesi ve o kişiyle yaptıkları çalışmaları sınıfa taşımaları istenebilir.

5. Öğrencilere taslak harita oluşturma ve fiziki özellikleri tanıma becerisini kazandırabilmek için kaynak kişilerden faydalanılabilir. Bu amaçla alan uzmanları sınıfa ge-

tirilerek öğrencilerin harita oluşturulurken nelere dikkat edildiğine ve haritadaki fiziki özelliklerin ne ifade ettiğine ilişkin soru sorup cevaplar almaları sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin uzmanları ziyaret ederek konuya ilişkin bilgi toplamaları ve topladıkları bilgiyi sınıfa getirerek arkadaşlarıyla paylaşımları istenebilir. Öğrencilerden, benzer öğretim etkinliklerinden elde ettikleri kuramsal bilgileri kullanarak taslak harita oluşturmaları istenebilir.

6. Öğrencilere bir krokide bulunması gereken unsurların ve ayırt edici özelliklerin neler olduğuna ilişkin kuramsal bilgi verildikten ve çokça kroki örneği sunulduktan sonra evlerinin, mahallelerinin ve okullarının krokisini çizmeleri istenebilir.

Kaynakça

- Aksoy, H. (2012). *Coğrafya Derslerinde Harita Becerisi Kazandırmaya Yönelik Uygulamaların Öğretmen ve Öğrencilerin Tutumlarına etkisi*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul .
- Âlim, M. ve Girgin, M. (2011). Coğrafya Dersleri İçin Kabartma Harita Yapımı, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(25), 183-192.
- Altınbilek, M. S. ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya Okuryazarlığı I: Genel Bakış. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(13), 341-358.
- Bahar, H. H., Sayar, K. ve Başbüyük, A. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Kroki Okuma Becerilerinin İncelenmesi (Erzincan Örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 229-246.
- Çelikkaya, T. (2011). Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Becerilerin Kazandırılma Düzeyi İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 969-990.
- Demiralp, N. (2006). Coğrafya Eğitiminde Harita ve Küre Kullanımı Becerileri, *Türk Bilim Dergisi*, 4(3), 323-343.
- Demirkaya, H., Çetin, T. ve Tokcan, H. (2004). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön Kavramı Öğretiminde Kullanılabilecek Metotlar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 39-70.
- Duman, B. ve Girgin, M. (2007). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Harita Okuryazarlığına İlişkin Görüşleri, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 12(17), 185-202.
- İncekara, S. ve Kantürk, G. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Haritalarla İlgili Temel Görüşleri ve Harita Kullanımına Yönelik Yaklaşımları, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 240-257.
- Kaçar, T. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi kazanımlarının Gerçekleştirme Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

- Kastens, K. A. ve Liben, L. S. (2010). Children's Strategies and Difficulties While Using a Map to Record Locations in an Outdoor Environment, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(4), 315-340.
- Kaya, E. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Küresel konumlandırma Becerileriyle Medyadan Yararlanma Durumları ve Sosyal Bilgiler Dersindeki Başarılar Arasındaki İlişki, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16 (2).
- Koç, H. ve Aksoy, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretimi. Mustafa Safran (ed.) içinde *Harita Becerileri ve 11-14 Yaş Grubundaki Öğrencilerin Yapabilecekleri Harita Becerileri*, (s. 361-387), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Köşker, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mekânsal Biliş Yeterliliklerine İlişkin Düşünceleri, *Journal of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(3), 161-173.
- Kültür Bakanlığı. (1936). *İlkokul Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul.
- Kültür Bakanlığı. (1938). *Ortaokul Programı*, Devlet Basımevi, İstanbul.
- Maarif Vekâleti. (1931). *Orta Mektep Müfredat Programı (1931-1932 Ders Senesi Tadilatı)*, Devlet Basımevi, İstanbul.
- MEB. (1948). *İlkokul Programı*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB. (1968). *İlkokul Programı*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- MEB. (1995). *Ortaokul Programı (İlköğretim II. Kademe)*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB. (1998). *İlköğretim Programı, Tebliğler Dergisi*. 61(2487), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005a). *İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi (1,2, 3. Sınıflar) Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB. (2005b). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5 Sınıflar) Öğretim Programı*, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB. (2011). *Coğrafya Dersi (9, 10, 11ve 12. Sınıflar) Öğretim Programları*, 11 01, 2017 tarihinde <http://bilgiyoluyayincilik.com/mufredat/2015-ogretim-donemi-9-12.sinif-cografya-mufredati.pdf> adresinden alındı.
- Merriam, S. B. (2015). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation (Third Edition)*. (Çeviri Editörü: Selahattin Turan), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Öcal, A. (2009). 6. Sınıf Öğrencilerinin Hava Fotoğraflarını Yorumlamaları, *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 103-111.
- Özcan, E. S. (2013). Bilinen En Eski Harita Türkiye'de, *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, 46 (546), 54-59.
- Pala, Ş. M. (2011). *Matematik Becerisinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Harita, Grafik ve Tablo Okuma Becerilerine Etkisi*, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan.
- Sanır, F. (2000). *Coğrafya Terimleri Sözlüğü*. Gazi Kitabevi, Ankara.

◆ Zekerya Akkuş / Memet Kuzey

- Solmaz, F. ve Uzunöz, A. (2009). Coğrafya Öğretiminin Davranışsal Amaçlarına Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenleri ve Öğrencilerin Ulaşma Düzeyi Hakkındaki Görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 38 (184), 161-174.
- Sönmez, Ö. F. ve Aksoy, B. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Harita Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi, *Turkish Studies*, 7(1), 1905-1924.
- Tuna, F., Demirci, A. ve Gültekin, N. (2012). Temel Coğrafi Bilgi ve Beceriler Toplumda Ne Ölçüde Kullanılıyor? Yön, Konum ve Harita Becerilerinde Mevcut Durum Analizi, *Milli Eğitim*, 41(195), 211-227.
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2016). *Beşeri Coğrafya İnsan, Kültür, Mekan*, (16. Baskı) Çantay, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük 1A-J*, (9. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (1998). *Türkçe Sözlük 2K-Z*, (9. Baskı), Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Ünlü, M., Üçışık, S. ve Özey, R. (2002). Coğrafya Eğitim ve Öğretiminde Haritaların Önemi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.
- Yıldız, F. (1999). *Harita Çizimi (İzgisel-Sayısal)*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

EK 1.

HARİTA VE YÖN BECERİLERİ ÖRNEK OLAY METİNLERİ

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıdaki örnek olaylar, sizlerin “harita ve yön becerilerine sahip olma ve bu becerileri yaşama aktarabilme durumlarınızı” tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Örnek olayları dikkatli bir şekilde okuduktan sonra ilgili soruları cevaplandırınız. Örnek olaylar ile elde edilecek veriler bilimsel amaçların dışında kullanılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkürler...

Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ
Danışman

Memet KUZUY
(Doktora Öğrencisi)
Atatürk Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Örnek Olay 1



MEB (2005). Sosyal Bilgiler Programından alınmıştır.

Türkiye'nin enerji ihtiyacını karşılamak için nükleer santral yapım projesinde üst düzey sorumlu olarak size görev verildi. Nükleer santral yapımı için çalışmalarınıza başladınız. İlk önce nükleer bir santral için en güvenli yeri tespit etmeniz gerekiyor. Bu amaçla yukarıdaki Türkiye Deprem Bölgeleri Haritasına bakarak karar veriyorsunuz. Sizce nükleer santral için en uygun yer neresidir? Neden?

.....
.....

Örnek Olay 2



MEB (2005). Sosyal Bilgiler Programından alınmıştır.

Bir televizyon kanalı, hafta sonu Türkiye genelindeki hava durumunu sunma görevini size verdi. Hava durumunu etkili bir şekilde sunabilmek için çalışmaya başladınız. Bu amaçla yukarıdaki haritanın semboller bölümünde bulunan işaretleri dikkate alarak illerin hava durumunu listelemek istediniz. Haritanın altındaki sembollerin her birine bir ili örnek vererek hava tahmini listesini hazırladınız. Hazırladığınız hava tahmini listesini aşağıya yazınız.

.....
.....

Örnek Olay 3



MEB (2005). Sosyal Bilgiler Programından alınmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Harita ve Yön Becerilerine Sahip Olma ve Bu Becerileri... ◆

Çin'den mal almak için gemi ile seyahate çıkan İtalyan bir tüccar, Doğu Akdeniz'e geldiğinde şiddetli bir fırtınaya yakalanıyor ve İskenderun Limanına sığınmak istiyor. Tüccar, telsiz aracılığıyla sizin ile bağlantı kurarak İskenderun Limanının koordinatlarını vermenizi rica ediyor. Yukarıdaki haritayı kullanarak tüccara vermeniz gereken koordinatları aşağıya yazınız.

.....

.....

Örnek Olay 4

I. Harita



II. Harita



MEB (2005). Sosyal Bilgiler öğretim programından alınmıştır.

Öğretmeniniz, **“ölçeklerine göre harita çeşitleri”** konusu ile ilgili bir proje ödevi verdi. Proje ödevinizi hazırladınız. Sınıfta sunum yapıyorsunuz. Bir arkadaşınız yukarıda göstermiş olduğunuz haritaların farkını sordu. Siz, haritalarda ölçek ile alan ilişkisini göz önünde bulundurarak bu iki harita arasındaki en belirgin farkın ne olduğunu arkadaşınıza nasıl anlatırsınız? Aşağıya yazınız.

.....

.....

Örnek Olay 5



MEB (2005). Sosyal Bilgiler öğretim programından alınmıştır.

◆ Zekerya Akkuş / Memet Kuzey

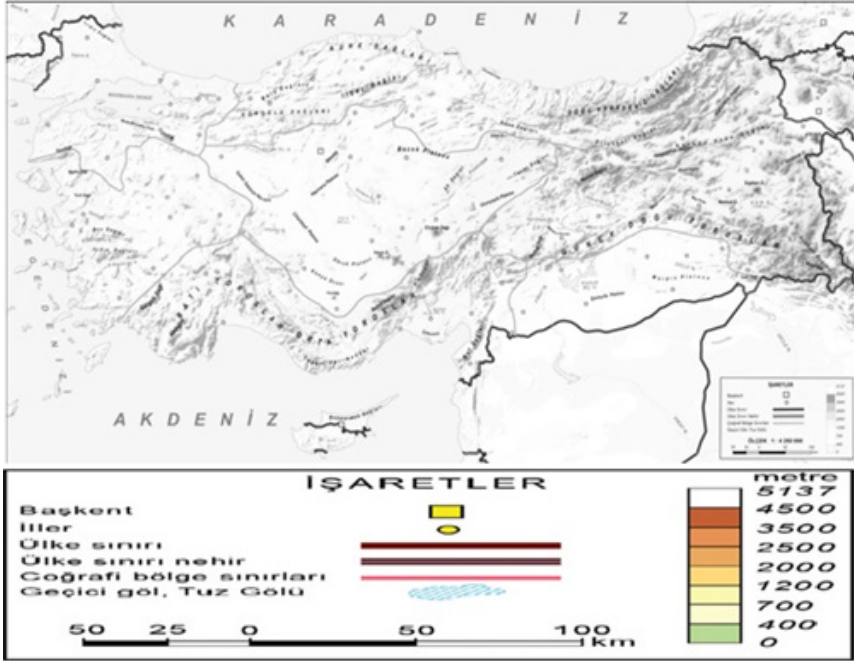
Erzurum'da yaşayan Metehan ve ailesi yazın Antalya'ya tatile gitmek istiyorlar. Metehan, yukarıdaki haritayı ve haritanın lejant bölümünde yer alan çizgi ölçüğünü kullanarak kaç kilometre yol gideceklerini hesaplamak istiyor. Sizce Metehan, Erzurum ile Antalya arasını kaç kilometre olarak hesaplamıştır. Aşağıya yazınız.

.....

.....

Örnek Olay 6

Öğretmeniniz aşağıdaki Türkiye kabartma haritasını vererek işaret tablosuna göre yeryüzü şekillerini renklendirmenizi istedi. İşaretler bölümündeki renk yükselti ilişkisini de dikkate alarak kuru boyalarla haritayı boyayınız.



MEB (2005). Sosyal Bilgiler öğretim programından alınmıştır.

Örnek Olay 7

Siz, hafta sonu evinizin önünde oyun oynarken bir genç size yaklaştı. Mahalle-nizde bulunan bir okulda sınava gireceğini, fakat okulun yerini bilmediğini söyledi. Siz de: “ben bu okulda okuyorum. Size yerini tarif edebilirim” dediniz. Okulunuzun yerini tarif ettiniz. Ancak genç bu tarifile okulu bulamayacağını ifade etti. Okulunuzu daha iyi nasıl tarif edebilirim diye düşünürken, eviniz ile okulunuz arasında bulunan eczane, postane, çocuk parkı, okul, cami, sinema, market, polis merkezi, sağlık ocağı gibi yerleri semboller ile gösteren bir kroki çizip vermek aklınıza geldi. Genç adama vermeyi düşündüğünüz eviniz ile okulunuz arasını gösteren krokiyi aşağıda boş bı-rakılan yere çiziniz. (Bu krokide çizdiğiniz sembollerin ne anlama geldiğini açıklayan sembol bilgilerini işaret bölümüne yazmayı ve yön okunu koymayı unutmayınız).

.....
.....

Örnek Olay 8A

Öğretmeniniz, sizleri yaz tatilinde sınıfça izci kampına götürdü. Birinci günü kamp çadırlarınızı kurmakla ve yerleşmekle geçirdiniz. İzci lideri olan öğretmeniniz akşamleyin kamp ateşini yaktı. Sizleri de etrafında topladı. Günlük olarak yapacağınız faaliyetler hakkında bilgi verdi. Birinci gün ormanı gezeceğinizi, ikinci gün denizde kayıklarla balık tutacağınızı ve üçüncü gün ise kamp yerinde define arama oyunu oynayacağınızı belirtti.

Birinci gün hep birlikte kamp yerinin güneyinde bulunan ormanı gezmeye çıktınız. Çevrenizin güzelliğine kapılarak kamptan epeyce uzaklaştınız. İzci lideriniz dö-nmek istediği zaman kamp yolunu bulamadınız. İzci lideriniz sizlere dönerek;

- Yavrukuurtlarım izci dediğin her türlü imkânı kullanarak gideceği yerin yönünü bulur. Şimdi sizlerde çevremizdeki bitkilerin, hayvan yuvalarının ve hatta bazı cansız varlıkların belirli özelliklerini kullanarak kamp yolunu bulabilirsiniz dedi.

Bitkilerin, hayvan yuvalarının ve bazı cansız varlıkların belirli özelliklerine göre yönünüzü nasıl bulacağınızı aşağıdaki boşluğa yazınız.

.....
.....

Örnek Olay 8B

İkinci gün büyük bir heyecanla kayıklarınıza binerek denizde balık tutmaya çıktınız. Balık sürülerinin peşine takılarak kıyıdan oldukça uzaklaştınız. Acıktığınızı hissettiniz. İzci liderine durumu anlattınız. İzci lideri de dönmenize karar verdi. Birinci gün olduğu gibi bu seferde uçsuz bucaksız denizin ortasında ne yöne gideceğinizi belirleyemediniz. İzci lideri sizlere hitaben:

- Yavrukuflarım! Birinci gün bitkilerin, bazı hayvan yuvalarının ve cansız varlıkların özelliklerine göre yönümüzü bulduk. Şimdi denizin tam ortasındayız ve gece oldu. Bu seferde gökyüzündeki cisimleri kullanarak yönümüzü bulabiliriz. “Bana yardımcı olur musunuz” dedi.

Gökyüzündeki cisimleri kullanarak izci liderinize nasıl yardımcı olacağınızı aşağıda boş bırakılan yere yazınız.

.....
.....

Örnek Olay 8C

Üçüncü gün geldiğinde İzci lideri kamp alanında hazine oyununu oynamak üzere sizleri topladı. Oynayacağınız hazine oyunu hakkında bilgiler verdi. (Bu oyunda bitkilerin, hayvan yuvalarının, cansız varlıkların özelliklerini ve gökyüzü cisimlerini kullanamayacağınızı söyledi).

İzci lideri evvelce kararlaştırdığınız 50 metrekarelik bir alan içerisinde bir noktaya hazine sakladı. Sizleri de beşer kişilik gruplara ayırdı. Her bir grubu hazine saklanan yere eşit uzaklıkta çeşitli alanlara yerleştirdi. Hazineyi bulmanıza yarayacak çeşitli araç ve gereçlerin bulunduğu sepetten istediğiniz araç ve gereçleri seçebileceğinizi söyledi. Siz bu sepetten hangi yön bulma araçlarını seçerdiniz.

.....
.....

OKUL YÖNETİMİNDE ETİK, AHLAK VE NEFS KAVRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim GÜL*

Öz: Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt sistemi olup, ondan bağımsız değildir. Yönetimde geçerli olan yönetsel etik ve ahlaki ilkelerin çoğu okul için de geçerlidir. Okul, ahlaki davranışların öğrenildiği ve kazanıldığı yerdir. Ahlaklı ve bilinçli bir toplumun oluşturulmasında okula önemli görevler düşmektedir. Okulun bu görevlerini etkili olarak yerine getirmesinde okul yöneticilerine ve okul toplumuna önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul yöneticisi, yönetsel etik değerleri hâkim kılmalı ve bunları uygulamaya özen göstermelidir. Bu çalışmanın amacı, alanyazın taramasına dayalı olarak okul yönetiminde etik, ahlak ve nefis kavramlarının bir kritiğini yapmaktır. Bu çalışma alanyazın taramasına dayalı bir araştırmadır. Böylece, ilgililerin konuya dikkatlerini çekerek bir farkındalık yaratılması düşünülmüştür. Okul yöneticiliğine atanmada liyakatin önemi değerlendirilmiştir. Diğer yandan, yönetim süreçlerinin etkili kullanılması, nefsin isteklerinden uzak durulması yanında, ahlaki davranışlara öncelik verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler: Okul yönetimi, liderlik, ahlak, etik, nefis

* Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi ABD, igul@omu.edu.tr, ORCID NO: 0000-0002-05018221, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 07.03.2018 – 18.04.2018.

EVALUATION OF THE CONCEPT OF ETHICS, MORAL AND NAFS IN SCHOOL MANAGEMENT

İbrahim GÜL*

Abstract:

School management is a sub-system of educational administration and is not independent of it. Most of the administrative ethics and moral principles applicable to management are also applicable to schools. The school is where moral behavior is learned and gained. In the creation of a moral and conscious society, the school has important tasks. When the school effectively fulfills these tasks, it imposes significant responsibilities for school administrators and the school community. The school administrator must make administrative ethics values and take care to apply them. This study is a research based on screening of literature. The purpose of this study is to make a critique of ethics, morality and nafs in school management based on the screening of literature. Thus, it was thought to create awareness by drawing attention to the subject. The importance of competence has been mentioned in appointing the school administrator. On the other hand, it emphasized the necessity of giving priority to ethical behaviors as well as avoiding the intentional use of the management processes,

Key words: School management, leadership, morality, ethics, nafs

Giriş

Okulun önemli amaçlarından birisi başkalarıyla iyi ilişkiler kuran hoşgörülü, erdemli yurttaşlar yetiştirmektir. Eğitim kurumları olan okullar değerlere dayalı örgütlerdir (Erdem, 2015: 1). Bir bakıma okulun etik ve ahlak bakımından topluma karşı önemli sorumlulukları bulunmaktadır. Okul bu kavramların kazanıldığı yerlerden birisidir. Okulda yönetsel etiğe uygun olmayan davranışlara rastlanabilir. Kayırmacılık bunlardan birisi olup uygulamada iki şekilde ortaya çıkmaktadır: Liyakat yerine, eş-dost, tanıdık ya da hemşeri gibi faktörlerin öne çıkması (Meriç ve Erdem, 2013: 469; Arabacı, Şanlı ve Altun, 2015: 182), kamusal hizmetlerin dağılımında, ihtiyaç ve yerindelik kıstaslarından ziyade siyasi yakınlık gibi faktörlerin ön plana alınmasıdır (Eryılmaz, 2002). Diğerleri, karar alırken yöneticilerin baskı altında kalması (Baloğlu, 2014), okul yöneticilerinin etik dışı davranışlar sergilemesi (Can ve Işık Can, 2013: 85), deneyimli öğretmenlerin okul müdürünün denetimini işlevsiz görmesi (Özmen ve

* Assist. Prof. Dr.; Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Education Management Division, E-mail: igul@omu.edu.tr.

◆ İbrahim Gül

Batmaz, 2004) olarak sıralanabilir. Bu bağlamda yapılan çalışmanın amacı, alanyazın taramasına dayalı olarak okul yönetiminde etik, ahlak ve nefis kavramlarının bir kritiğini yaparak ilgililerin konuya dikkatlerini çekmek ve farkındalık yaratmaktır.

Yöntem

Bu çalışmada okul yönetiminde yönetsel etik, ahlak ve nefis kavramları irdelenecek bir takım çıkarımlarda bulunulmuştur. Kısaca alanyazın taramasına dayalı bir çalışmadır. Alanyazın taraması, bir konu hakkında araştırmacı, akademisyen ve uygulayıcılar tarafından üretilmiş bilgilerin sistematik olarak tanımlanması, sentezlenmesi ve değerlendirmesini içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Fink, 2005). Çalışmada alanyazından elde edilen veriler araştırmacı tarafından “etik”, “eğitim yönetiminde etik” “okul yönetiminde etik”, “ahlak ve nefis kavramı”, “eğitim yönetiminde ahlak ve nefis”, “okul yönetiminde ahlak ve nefis” alt başlıkları kullanılarak düzenlenmiştir. Veriler alanyazından ve çeşitli kaynaklardan elde edilmiştir. Bu tür araştırmalarda birincil kaynakların taranması asıldır. Birincil kaynaklarda, asıl araştırma ile okuyucu arasında herhangi bir aracı yoktur (Balci, 2005). Elde edilen veriler çalışmanın alt başlıklarına göre ayrılıp analiz edildikten sonra çalışmanın alt başlıklarına göre yeniden düzenlenmiştir.

Etik

Etik en genel anlamıyla, neyin doğru neyin yanlış olduğunu ayırmaya yarayan davranış kurallarıdır (Erdem, 2015: 2). Etik, davranış kuralları veya insanların toplumda uymaları gereken gelenekler anlamına gelir (Tanilli, 1997:233). Etik, yönetimle de ilişkili bir kavramdır. Yönetsel etik, çalışanların işlerini yürütürken, yansız, nesnel ve dürüst olmaları, buldukları konuları kendi çıkarları ve siyasi amaçlarla kullanmaktan kaçınmalarını ön görür (Çetin ve Özcan, 2004: 22). Yönetimsel etik, yönetenler bakımından olduğu kadar işgörenler açısından da büyük önem taşımaktadır.

Etik, iyi ve kötü hakkında bir bilim ya da belirli bir grup veya her insan için geçerli eylem kurallarının geneli olarak yorumlanabilir (Özlem, 1997:336). Başka bir tanıma göre, insanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceleyen bir felsefe etkinliğidir (Akarsu, 1998, 74). Evrensel bir geçerliğe sahip olan etik kavramı, yönetimsel eylemlerin değerlendirilmesinde ölçüt kabul edilir. Toplum içinde farklı kimlikler, inançlar ve ahlaki anlayışlar olabilir. Etik bu farklılıklara takılmadan bizim evrensel iyiyi ve geçerliği anlamamıza yardım eden bir kavramdır (Aydm, 2003: 14).

Eğitim Yönetiminde Etik

Yönetim bir işletme veya kuruluşu idare etme ve denetleme eylemi (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, 2005) olup, insan ve insan dışı kaynakları belli bir amacı gerçekleştirmek için yerinde ve etkili biçimde kullanan kişiye de yönetici denir (İlgar, 2005: 36). Yöneticiler, örgütün yönetiminden birinci derecede sorumludurlar (Dalay, 2001: 3). Toplumsal hayatın sürdürülmesinde, bir yönetici sınıfın varlığına hep ihtiyaç duyulmuştur (Karagöz, 2006: 18).

Yönetimin önemli uygulama alanlarında birisi eğitim yönetimidir. Türkiye’de meslek özelliği kazanamamış olan eğitim yönetimi, kuramlarını üretmemiş ve çoğunu sosyal bilimlerden almıştır. Bu nedenle eğitim yönetimine yönelik çalışmaların desteklenmesi gerekir (Balci, 1990: 744). Onun en temel amacı, eğitim sistemini etkili olarak idare etmektir. Ancak örgütsel davranışı anlamadan eğitim örgütlerini anlamak mümkün değildir. Daha önemlisi, bu örgütlerinin diğer örgütlerden farklı özellikler taşıdığını bilmek gerekir (Özdemir, 2013: 5).

Eğitim örgütlerinin önemli bir özelliği hükümet politikalarına duyarlı olmasıdır. Eğitim yönetimini etkileyen din, kültür, bilgi, beceri, çevreye uyum ve insanı yönetimin merkezine alan altı görüşten bahsedebilir (Başaran ve Çınkır, 2011: 253). Hükümetler bu görüşlerden etkilenerek eğitimin felsefesinin değişmesine neden olmuşlardır. Bu tür uygulamalar toplumsal hoşgörüyü olumsuz etkilemektedir. Bunun önüne evrensel düşünen, ülke çıkarlarını kendi menfaatlerinin üstünde gören bireyler yetiştirmekle geçilebilir. Başka bir anlatımla, etik ilkelere öncelik vermek gerektirir.

Okulda yönetsel etiği anlamamanın yolu, eğitim yönetimini doğru anlamaktan geçer. Okul, üst sistemleri tarafından yönlendirilen bir kurum olup, yöneticileri üst makamlar tarafından iş başına getirilir, politikaları merkezden belirlenir. Okula sadece bu politikaları uygulamak kalır. Diğer yandan okul yöneticisi karar sürecini işletirken bağımsız olmadığı gibi, sorumlulukları yetkisinden fazladır. Kısacası, merkezi yönetim anlayışının patolojileri okulu olumsuz etkilemektedir.

Okul Yönetiminde Etik

Okul, eğitim yönetiminin en önemli uygulama alanıdır. Biçimsel bir örgüt olan okulun amacına uygun işletilmesi özel bir çaba gerektirir (Hoy ve Miskel, 2011: 14). Toplum, okuldan ahlaklı nesiller yetiştirmesini bekler (Gül, 2004: 227). Ahlak eğitimi, öğrencilerin ahlaki gelişimini ve karakter oluşumunu teşvik etmeyi amaçlar (Han, 2014). Okulun bu görevini yönetsel etik sayesinde etkili olarak yerine getirebilir.

Okul yönetimde etik, çalışanların görevini yaparken yansız olmalarını, nesnellik ölçütlerine bağlı kalmalarını, konularını şahsi menfaatlerine göre kullanmamalarını gerekli kılar (Çetin ve Özcan, 2004: 22). Okulda yönetsel etik; katılımcı, şeffaf, hesap verebilir ve adil olmayı gerektirir (Özülke, 2015). Bu etik ilkeler okulun niteliğinin ve kalite standartlarının yükselmesine de yardım edeceğinden kısaca açıklamakta yarar görülmüştür.

Katılımcılık okul yönetimi için önemli bir kavramdır. Katılımcılığı sağlamanın yolu okul toplumu ile istişare etmekten geçer. İstişare herhangi bir konuda doğruya ulaşmak veya yaklaşmak için işin ehline sorulması, danışılması, fikir alışverişinde bulunulması ve birlikte karar verilmesi anlamına gelir. Okul yönetiminde birlikte karar almanın birçok yararı vardır (Gül, 2018). Birlikte karar almanın önemine Peygamber Efendimiz dikkat çekmiş, “istişare eden pişman olmaz” buyurmuştur (Kocatürk, 2016).

◆ İbrahim Gül

Okul yönetiminde şeffaflık, eylemlerin gizli saklı olmadan yapılmasını ifade eder. Başkalarına kapalı olarak yapılan işlerde işin içine nefsimiz girebilir. Peygamber efendimiz, “Allah’ım beni bir an olsun nefsimle baş başa bırakma” diye dua etmiştir (Orhan, 2015). Okulda yapılanlardan okul toplumunun haberdar olması, olası ortaya çıkabilecek dedikoduları önlerken, okul toplumunun yönetime olan güvenini artırır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011).

Hesap verebilirlik, okul yöneticisinin yaptığı eylem ve işlemlerin hesabını bu dünyada verebilmesidir. Özellikle kamu alanında yapılanların hesabını vermek çok daha önemlidir. “Kul hakkı” olarak nitelenen bu durum evrensel etik kadar dinlerin de yasakladığı bir durumdur. Okulda çalışan herkesin hesap vermesi doğal karşılanmalıdır. Peygamberimiz bir hadisinde “Hesaba çekilmeden kendinizi hesaba çekiniz.” (Tirmizi, Kıyamet, 14; Akt. Ünal, 2013) buyurmuştur.

Adalet, toplumun her kesiminde önemle üzerinde durulması gereken bir kavramdır. Bu kavram okul için ayrı bir öneme sahiptir. Platon der ki “Adil insan, kendisine zarar verildiğinde bile adaletinden bir şeyler eksilmeyen kişidir.” Adil kişi herkese karşı eşit mesafede duran, içi ve dışı bir olan, çalışan ve çalışmayanı aynı kefeye koymayıdır (Arzova, 2002). Okul toplumu haksızlığa karşı duyarlı olmalı ve asla adaletten ayrılmamalıdır.

Özetle, okulda etik ilkelere uyulmasında, okul yöneticisine önemli sorumluluklar düşer. Okul yöneticisi her fırsatta okul toplumunun etik ilkelere dikkatini çekerek bunları uygulamaya döker. Belirlenen etik ilkeleri öğretmenler ve öğrencilere eşit olarak uygular (Aydın, 2001: 162). Eğitim lideri, eylemlerini sıklıkla öğrencilerinin çıkarları için kullanır (Shapiro ve Stefkovich, 2005, Stefkovich, 2006). Okul yöneticisinin birden fazla liderlik davranışları sergilemesi gerekir. Etik liderlik, kişisel ve kişiler arası ilişkilerinde normatif uygunluk gerektiren, iki yönlü iletişimle güçlendirmeyi hedefleyen ve ahlaki düşünmeyi yönlendiren bir liderlik biçimidir (Brown vd., 2005: 120).

Ahlak ve Nefs Kavramı

İnsanı diğer canlılardan ayıran özellikler arasında ahlak ve nefis kavramları gelmektedir. Ahlak, birey veya grubun eylemlerinin doğru veya yanlış oluşunu, iyi ya da kötü yanlarını insanlığın mutluluğu için araştıran tutum ve davranışları açıklayan kurallar bütünüdür (Özgener, 2004: 5). Üzerinde herkesin anlaştığı bir tanımı bulunmayan nefis kavramı; tasavvufçularca, iradi hareket, duygu ve hayat kuvveti bulunan bir cevher; sûfilerce, kulun kötü özellikleriyle kınanan, hoş karşılanmayan ve kötü görülen huy, fiil, davranış ve eğilimleri olarak tanımlanır (Gani, 2010: 12). Burada belirtilen nefis, insan nefsi yani nefis-i natıkadır.

Ahlak, insanların kendisine göre yaşadığı ilkeler topluluğu, kurallar bütünü anlamına gelir (Arslan, 1996: 118). Etik ve ahlak kavramı birlikte düşünüldüğünde, etik, ahlakın felsefi yönünü betimlediği için soyut, ahlak ise var olanı incelediği için daha

somuttur (Gül ve Gökçe, 2008: 379). Bir kamu örgütü olan okulun başarılı hizmet vermesi çalışma ahlakından ayrı tutulamaz. Bir örgütün başarısı üzerinde, meslek etiği ve çalışma ahlakının önemli etkisi bulunmaktadır (Usta, 2011: 47). Kamu kurumlarında rüşvet, yolsuzluk ve haksızlık gibi eylemler istenmiyorsa, bunun ilk savunucusu ve takipçisi yöneticiler olmalıdır. Okul yöneticisi böyle davranışların önüne geçilmesinde stratejik bir konuma sahiptir. Okul, hem ahlaklı insanlar yetiştirerek temiz bir toplum oluşturulmasına katkıda bulunur hem de okul içinde ahlaki davranışları hâkim kılarak örgüt kültürünün gelişmesine yardım eder. Ahlak diğer yandan ruh ve nefisle de ilişkili bir kavramdır.

Calverley'e (1964) göre ruh ve nefis birbirinin aynıdır. Nefs ruha, ruh da hayata mahsustur. İnsan fark ve ayırt edici olmak üzere iki ruha sahiptir. Bunlardan biri emirleri, diğeri yasakları belirler (Gani, 2010: 10). Kur'an'da metafizik anlamda kullanılan nefis, zat manasından ayrı ilâhî bir latife olarak görülür (Kurt, 2015). Psikolojik anlamda nefis, "ben" veya "içgüdü" anlamına gelirken (Tarhan, 2009: 179), tasavvufi anlamda, insanın en büyük düşmanıdır ve onunla sürekli mücadele etmek gerekir (Süslü, 2016: 125). Bu çalışmada nefis kavramı daha çok bu anlamda kullanılmıştır.

Mevlana'ya göre nefis, öldürülme yerine ıslah edilmelidir. Nefsin türlü hastalıkları olabilir. Bunlardan birisi kibir, büyülenme ve kendini üstün görme halidir (Mesnevi, ders 4). Diğeri önder olup başkalarını yönetme arzusudur ki nefsin emmare yani en alt düzeyine işaret eder (Ardıç, 2014: 31). Nefsinin esiri olan insan, kendini her türlü ihtiyacın üzerinde ve yeterli olarak görür. Kendini yeterli görerek yanlışa düşer (Dorman, 2017: 53). Bu bakımdan nefsi kendi haline bırakmak, akli başında bir insan için en büyük yanlığıdır.

Eğitim Yönetiminde Ahlak ve Nefs

Yöneticilerin görevlerini yürütürken, yasa ve politikalar kadar mesleki etik ilkelere uymaları da beklenir. Kamu örgütlerinde ahlakın tesis edilmesi ancak bu şekilde mümkün olabilir. Kamu yönetimi, kurumlarının etkili idare edilmesine yardım eder. Eğitim yönetimi ise, kamu yönetiminin insan gücünü yetiştirir. Yönetimsel etkililik gölge yöneticilerle değil, bilge yöneticilerle sağlanabilir. Bilge yöneticiler liderlik vasfına sahiptir, adalet üzere iş yapar ve akıl üzere hareket ederler. Kamu yararını kişisel isteklerinden üstün tutarlar (Sandal, 2017). Diğeri bir söyleyişle bunlar etkili yöneticilerdir.

Etkili bir yöneticide olması gereken beş özellik, bireysel farkındalık, iş ve yaşam dengesi, esneklik, alçakgönüllülük ve insan odaklılıktır (Babuç, 2015). Nefsini bilen yönetici güçlü ve zayıf yönlerinin farkındadır. İş yaşamı ile sağlığı arasında bir denge kurar. Okuldaki farklılıkları dikkate alır. Alçak gönüllü ve insan odaklıdır. İnsan odaklı ve alçakgönüllü olma hizmetkâr bir liderin göstereceği davranışlardır (Ekinci, 2015: 344).

Kimlerin yönetici olacağına karar vermek, örgütlerin geleceği açısından önemlidir. Bunun için gelişmiş ülkelere bakılabileceği gibi geçmiş uygulamaları incelemek de ya-

◆ İbrahim Gül

rarlı olabilir. En doğrusu Allah'ın kelimine bakmaktır. Kur'an-ı Kerim'de, "Allah size, mutlaka emanetleri [işleri] ehli olanlara vermenizi ve insanlar arasında hükmettiğiniz zaman adaletle davranmanızı emreder [Nisa/58] buyurulmaktadır. Bunun günümüzdeki karşılığı liyakattir. Başka bir deyişle herhangi bir göreve layık olanın getirilmesidir.

İşe layık olanların kamu kurumlarının başına getirilmesi, bireysel ve kurumsal açıdan yararlıdır. Bireysel açıdan bakıldığında, liyakatli kişi yönetilenlerden kabul görür. Bunlar liderlik vasfı taşıdıklarından takipçilerini (astlarını) kolay etkiler. İslâm dini bu lidere itaati şart koşar (Kahraman, 2008: 49). Kur'an-ı Kerim'de, "Ey iman edenler! Allah'a itaat edin. Peygamber'e ve sizden olan ulu'l-emre (idarecilere) de itaat edin (Nisa/59) buyrulur. Kurumsal açıdan, bilge kişiler izleyicilerin duygu ve potansiyellerini fark ederek harekete geçirirler ve bunun üretici niteliğe dönüşmesine yardımcı olurlar (Özgür, 2011: 229). Ancak önemli olan bu tür kişileri doğru tespit etmektir.

Yönetici vasıfları taşımayan kişilerin başa getirilmesi, kamusal bakımdan ciddi sıkıntılara sebep olabilir. Hz. Peygamber, yönetici olarak tayin ettiği kimselerin ehil ve dirayetli olmasına özen göstermiştir. Örneğin kendisinin vali yapılmasını isteyen Ebu Zer'i bu işe tayin etmemiştir (Kahraman, 2008: 50). Benzeri örnekler okul yöneticisi atamalarında gözlenmiş olup, bazı okul müdürleri atamalarda baskı gruplarından (sendika, siyasi parti vb.) yakınmışlardır (Demirtaş ve Özer, 2013: 18). Atamalarda ahlaki davranılmasını istemişlerdir. Yöneticiler atanırken kişinin sendikasına, siyasi görüşüne ve hükümete yakınlığına bakılmamalı (Yılmaz, 2014), nefsin isteklerinden uzak durulmalıdır.

Hz Ali'ye göre, idarecilikte taraf tutmak devleti lekeler. Devlet, liyakat sahibi ehil liderlerce idare edilirse, o zaman *hak ve adaletten* bahsedilir (Özbay ve Reza, 2010: 46). Hak ve adaletin olmadığı yerde ise ahlaktan söz edilemez. Sevingen'e (2017) göre, okullar emin ve ehil ellerde olmayıp, ortalık koltuğu hak etmeyen yöneticilerle doludur ve bu yollarla seçilen yöneticiler okulları babalarının çiftliği gibi yönetmektedirler. Yönetici atamalarında başka olumsuz uygulamaların olduğu (Kağan, 2013) ve bazılarının yargıya takıldığı bildirilmiştir (Danıştay, 2015).

Yöneticilik bilgi ve becerisine sahip olmayanlar belli makamlara talip olabilirler. Yönetici olmak isteyen, *yönetici olma hırsı* taşıyan insanlar bulunabilir. Aslında bu nefsin bireye kötü bir seslenişidir. Belli bir makama bu şekilde gelen, kendisini o makama getirene karşı borçlu hisseder. Böyle iş başına gelenler görevlerini yaparken, vicdanı yerine nefsinin sesine kulak verirler. Hatta bazen yasal olmayan şeyleri de yapmak zorunda bırakılırlar. Hz. Muhammed bir hadisinde, "Vallahi biz bu işe ne onu isteyen birini tayin ederiz; ne de ona hırs gösteren birini" buyurarak (Müslim, İmâret, 3: akt. Kahraman, 2008: 50), hırslı kişilerin yönetici olmasının olumsuzluğuna dikkat çekmiştir.

Yönetim, toplumu dönüştürme ve geliştirme yanında onu daha iyi bir noktaya getirmeyi hedefler. Bir bakıma, nefsinin hâkim ve ahlaklı yöneticileri iş başına getirmek

ister. Böyle yöneticiler güvenilir, kararlı, çalışkan, şeffaf, affedici, sorun çözücü, bilgi ve becerili, adil ve iletişime açık, başkalarının duygularını anlayabilen kişilerdir (Öner, 2016). Bu özelliklerin bazısı uzmanlık ancak diğerleri kişilik gerektiren özelliklerdir. Bu bakımdan yöneticiler seçilirken, adayların her iki özelliğe sahip olup olmadıklarına bakılmalıdır.

Eğitim, siyasal yönü ağır basan bir faaliyettir. Eğitimin siyasal bir işlevinin olduğu da bir gerçektir. Ancak eğitimin siyasallaşması ise farklı bir kavram olup, uygulamalarda sıklıkla rastlanan bir durumdur. Liyakatle işbaşına gelmenin hayal olduğunu bilen bazı fırsatçılar, iktidarın limanına gemilerini yaklaştırarak her türlü fırsattan yararlanma yolunu tercih etmektedirler (Karakaya, 2014). Kısaca eğitimin siyasallaşmasına zemin hazırlamaktadırlar. Böyle haksız uygulamalar ahlaki bir sorun olduğu gibi, nefsin akla galibiyeti veya aklın devre dışı bırakılması olarak değerlendirilebilir.

Yönetimin bir sanat mı yoksa bir bilim mi olduğu tartışılmalıdır. Sanat olduğunu savunanlara göre her insan yönetici olamaz, yöneticilik doğuştan gelen bir özelliktir. Bilim olduğunu savunanlar, yöneticiliğin bir okulunun olması gerektiğini savunurlar. Gelişmiş ülkelerde daha çok ikinci görüş kabul görmekte ve yöneticilerin yetiştirildiği okullar bulunmaktadır. Açıklan (2002: 151) bu görüşe katılarak, eğitim yöneticilerinin «lisansüstü» düzeyde yetiştirilmesini önermektedir.

Okul Yönetiminde Ahlak ve Nefs

Okul yönetimi, kamu ve eğitim yönetiminden bağımsız değildir. Önceki paragraflarda sözü edilen ahlaki ilkeler ve nefsin isteklerine karşı koyma durumları okul yönetimi için de geçerlidir. Etkili okullar hem göreve hem de insana değer vermelidir (Erdoğan, 2006: 117). Carmelli ve arkadaşlarına (2006) göre, kurum yöneticisinin etkili liderlik davranışları, çalışanları yenileşmeye isteklendirdiği gibi, kurum performansının artmasına da yardım eder (akt. Şen, Ateşoğlu, Akdoğan: 2017: 574).

Okul yöneticisi, okulun amaçlarına uygun kararlar aldığı ve bunları uygulayabildiği kadar okulu etkili kılabilir. Brunsson'a (2017: 48) göre, *sürekli kararlar alma işi olmasaydı idari yaşam çok kolay olurdu*. Okul yöneticisi, yönetim süreçlerini etkili kullanmalı, bu konuda bilgi, beceri ve yeteneğe sahip olmalıdır (Kahramanoğlu, 1990: 4). Yönetme, bilgi ve beceriye sahip olma yanında, bunları düzenli olarak eyleme geçirmeyi de öngörür. Örgütsel hedeflere ulaşmada, yönetim süreçlerinin etkili işletilmesinin önemi birçok araştırmada dile getirilmiştir (Aytürk, 1990; Aşkun, 1982; Mc Cathy, 1989).

Yönetim süreçlerinin etkili olarak işletilmesinde, ahlaki ilkelere uymalı ve nefsin isteklerine karşı koymalıdır. Fayol tarafından ortaya atılan bu süreçler karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etkileme, eşgüdümleme ve değerlendirme (Gregg, 1957: 271; Bursalıoğlu, 1991: 81) olarak sıralanmıştır. Burada yönetim süreçlerinin nefis ve ahlaki yönden kısa bir kritiğinin yapılması uygun görülmüştür.

Karar alma, yönetim süreçlerinin kalbi konumundadır. Okul almış olduğu doğru kararlar sayesinde yaşamını sürdürebilirler. Ancak doğru kararlar alabilme öngörü

◆ İbrahim Gül

ve beceri yanında nefsin isteklerine karşı koymayı gerektirir. Bir araştırmada, bölüm yöneticilerinin daha çok sezgisel kararlar aldığı, sezgisel karar vermede bilinç seviyesi düşük olduğu için duyguların işin içine girdiği ve elde edilen verilerin mantıkla işlenmeden kullanılması halinde, sorunlu kararların ortaya çıkabileceği belirtilmiştir (Tekin ve Ehtiyar, 2010: 3412).

Okullarda stratejik plan öngörülmektedir. Planlama, örgüt amaçlarına ulaşılması için okulun vizyonunu ve misyonunu belirleme, amaçları tespit etme ve stratejinin belirlenmesine ilişkin kararların verilmesi eylemlerinden oluşur (Özçam, 2007: 32). Yani okulun bulunduğu noktadan ulaşmayı beklediği durum arasındaki yolu çizer. Okulun amaçlarına ulaşmasını mümkün kılan faaliyetleri belirler. Geleceğe dönük bir bakış açısı taşıdığından, örgüt üyelerinin katılımını (Demir ve Yılmaz, 20100: 84) gerektirir. Her şeyi bildiğini zannedenler danışmaktan kaçınırlar. Hâlbuki Allah kibirlenen ve benlikte kalanı sevmez (Vaktidoldu, 1996: 27). Böyle yöneticilerden öğretmenler de nefret ederler.

Örgütlenme, yapıyı kurma ve örgütsel eylemleri içerir. Örgütlemeye, amaçlar, uzmanlık, eşgüdüm, yetki ve sorumluluklar dikkate alınır (Başaran, 1989: 348). Okul yöneticisi, okulun amaçlarını dikkate alarak öğretmenlerin uzmanlık alanlarına göre ders dağıtımını yapar. Eşgüdümü kolaylaştıracak bir yapı oluşturmaya gayret gösterir. Durum böyleyken yetki ve sorumluluk dengesizliği yüzünden (Keser ve Gedikoğlu, 2008: 17), yönetici doğruları değil, amirlerinin istediklerini yapmak zorunda kalmakta (Korkmaz, 2005: 249; Akçadağ, 2013: 394) ve böylece bazen etik ve ahlaki ilkelerin dışına çıkabilmektedir.

Başarılı bir okul yöneticisi, okul içinde çevresinde etkili bir iletişim ağı oluşturmalıdır. Okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesine yardım eden iletişim (Gül ve Aslan, 2016: 216), okul içinde öğretmenlerin eğitim-öğretim çalışmalarının iyileştirilmesine de katkıda bulunur. Bir araştırmada, okul yöneticilerinin etkili iletişim becerilerine sahip olmadıkları, otoriter davranış sergiledikleri, her şeyi bildiklerini zannettikleri, kendilerini konumlarından dolayı başkalarından üstün gördükleri belirtilmiştir (Şanlı, Altun ve Karaca, 2014: 10). Gazali'ye göre, âlimin afeti, kendini büyük görmesidir.

Denetleme, yönetimin eylem ve işlemlerinin etkili ve verimli olup olmadığının sürekli kontrol edilmesidir. Denetlemede karşılaşılan sorunlar: tek ölçüt kullanma, müsamaha gösterme, hale etkisi (genel yargı), objektif olmama, herkesi vasat görme eğilimidir (Erdoğan, 2004: 77). Bir çalışmada, okul yöneticileri değerlendirme konusunda kendilerini yeterli görürken (Karagöz, 2006: 105), maarif müfettişleri ise, okul müdürlerinin yapmış olduğu değerlendirmeleri objektiflikten uzak görmüşlerdir (Gül, 2017: 35). Kul ile kendi nefsi arasında olan adalet, nefsi helâke götüren şeylerden sakınmakla mümkündür. Hz. Muhammed, *adalet güzel bir şeydir, ama o idarecilerde çok daha güzeldir* buyurmaktadır.

Ehliyetsiz yöneticilerin iş başına getirilmesi, denetimde objektifliğin bozulmasının önemli bir nedenidir. İdare etme becerisine sahip olmayanlar, objektif denetleme kabi-

liyetinden de uzak olurlar. Liyakatsiz yöneticileri iş başına getiren güç, denetim sürecinin etkili işlemesine engel olabilir. Bu görüş yöneticiler tarafından da doğrulanmaktadır. Bir araştırmada, yöneticiler *siyasal açıdan kayırma ve atamalarda politik davranmayı* en çok sıkıntı çekilen konular arasında saymışlardır (Bulut ve Bakan, 2005: 87). Nefsin levvame düzeyine işaret eden böyle bir durumda, insanlar pişmanlık duymalarına rağmen yanlışta ısrar ederler.

Denetim elemanları ehliyetle seçilmeli ve belli niteliklere sahip olmalıdır. Hz. Ali, *seni kendini beğenmeye sevk edecek şeylerden sakın* derken, denetçilerin de alçak gönüllü olmasını; *memurların işlerini teftiş ettir, onlara gerçek ve vefalı gözcüler gönder* derken, denetimi yapacak kişilerin ehliyetli seçilmesini istemiştir (Özbay ve Reca, 2010: 59, 68). Bir araştırmada, eğitim kurumlarının denetiminde müfettişlerin, öğretmen ve yöneticileri denetlerken onların düşünce, inanç, kılık-kıyafet, memleketi, siyasi referansı ve sendikaları gibi özelliklerine göre değerlendirdiği bulgusu (Can, 2013: 58) bu görüşü desteklemektedir. Bu davranışlar, insanların nefislerine yenik düşebileceğini göstermektedir.

Sonuç

Toplumsal yaşayışımızda hep yöneten ve yönetilen bir sınıf olmuştur. Yönetilenlerin rahat ve huzur içinde yaşamasının, bir dereceye kadar yönetici sınıfın ahlaklı ve faziletli olmasına bağlı olduğu bilinmektedir. Kamu yönetimi başta olmak üzere, yönetimin çeşitli alanlarında görevli yöneticilerin nefesine hâkim olması ve yönetsel etik değerlere uyması, başta kalkınma olmak üzere, ülkenin toplumsal huzur ve barışının sağlanmasına önemli derecede katkı sağlayacaktır.

Eğitim yönetimi, gelişmekte olan bir alan olup, onun alt sistemi okul yönetimi, ülke kalkınmasına farklı yönlerden destek sağlamaktadır. Okul, başta iyi vatandaş olmak üzere, ülkenin ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirir. Aynı zamanda ülkeyi yarınlara taşıyacak liderlerin yetişmesine olanak sağlar. Bu bakımdan okul yönetimi, ülke yönetiminin temel taşlarından birisini oluşturmaktadır.

Okul böylesine önemli bir kurum olduğu için onu idare eden yöneticilerin de liyakatle seçilmesi gerekir. Kur'an'da belirtilen *işin ehli*, günümüzde *liyakat* kavramına karşılık gelmekte ve yönetici seçiminde en uygun ölçüt olarak görülmektedir. Hz. Peygamber yönetici olacak kişilerin ehil ve dirayetli olmasına özen göstermiştir. Hz. Ali'de idarecilikte taraf tutmanın devlete leke getireceğini belirterek böyle bir durumda ülkede hak ve adaletten bahsedilemeyeceğini vurgulamıştır. Ancak yönetici seçiminde liyakatin pek dikkate alınmadığı bazı araştırmalarda dile getirilmektedir.

Liyakatsiz, yönetme hırsıyla dolu kişiler yönetici olmak isteyebilirler. Bu kişiler daha çok siyasi makamları kullanarak iş başına gelirler. İşin kötü yanı, kendilerini yöneticilik makamına getirenlerin *emir kulu* olurlar. Bağımsız karar alamadıkları gibi kendi akıllarını da kullanamazlar. Hâlbuki yönetici olmanın doğru yolu, iyi bir yöne-

◆ İbrahim Gül

ticilik eğitimi alma yanında, ahlaki ve etik kurallara uyma, nefsin isteklerinden uzak tutmaktan geçer.

Yöneticilerin okulu idare etme şekli de önemlidir. Yönetici, okulu idare ederken etik ilkelere uyar ve okul toplumuna örnek olur. O yönetsel etiğin okul içinde ve dışında etkili olmasına özen gösterir. Okul yöneticisi, alçak gönüllü ve insan odaklıdır, nefsinin bilir. Bir hadiste, *nefsini bilen Rabbini bilir* buyurulmuştur. Yönetici karar alırken danışır ve başkalarına değer verir. İnsanlara hizmet etme duygusuyla doludur. Kısaca etik ve hizmetkâr liderlik davranışları gösterir.

Etkili yönetici, yönetim süreçlerini işletirken nefsin isteklerinden uzak durur ve ahlaki değerleri dikkate alır. İşgörenlerle birlikte rasyonel kararlar almaya çalışır, planlama eylemine herkesi katar, başkalarıyla samimi ilişkiler kurar, farklılıkları gözetir ve adaletten ayrılmaz. Okulda yetkisinden çok etkisini kullanır ve astlarını objektif olarak denetlemeye özen gösterir. Bunları yaparken öğretmen ve öğrenciler arasında ayırım yapmaz. Şeffaf ve hesap verebilir davranışlar gösterir. Bunlar yapılmadığı sürece, yönetsel etik ve ahlak kavramından bahsedilmeyeceğine inancı tamdır. Bu sonuçlar doğrultusunda yöneticilere Hz. Ali'nin şu sözleriyle bir öneride bulunmak yerinde olacaktır: *"Bütün işlerinde nefsinin kollayıp baskı altında tut ki onu yola getirip, emniyet içinde olasın. Nefsinin seninle başkaları arasında ölçü kabul et ve kendin için istediklerini başkaları için de iste. Kendin için arzu etmediğin şeyi başkaları için de isteme."*

Bulgular doğrultusunda, yönetici seçme, atamada ve değerlendirmelerinde; etik, ahlak ve nefis kavramları ile liyakatin dikkate alınması önerilmektedir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (2002). Daha bir eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 149-151
- Akarsu, Bedia. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Akçadağ, T. (2013). Okul yöneticilerinin bakış açılarıyla üst yönetimler: sorunlar, beklentiler, çözüm önerileri ve yansımalar, *International Journal of Human Sciences*, 10 (2), 379- 399
- Arabacı, İ.B., Şanlı, Ö. ve Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (31), 166-186.
- Ardıç, Necdet (2014). İrfan Sofrası, (Tasavvuf serisi 14; II. basım), Erişim: 10.01.2018. <http://www.terzibaba.com/kitaplar.pdf/14.irfanmektebiyeni.pdf>
- Arzova, B. (2002). Adil olmadan yönetici olunmaz, <http://www.hurriyet.com.tr/adil-olmadan-yonetici-olunmaz-111697> 10.02.2018.
- Aşkun, İ.,C. (1983). İşgören, İstanbul: Cem Ofset

- Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aytürk, N. (1990). *Yönetim sanatı*, Ankara: Emel Matbaacılık Ltd. Şti
- Babuç, D. (2015). İyi bir yönetici olmanın 5 yolu, <http://www.milliyet.com.tr/iyi-bir-yoneticisi-olmanin-5-yolu-pembenar-detay-yasam-2022226/> Erişim: 25.01.2018.
- Balci, A. (1990). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 735-746.
- Balci, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, N. (2014). Karar verme. S. Turan (Ed.), *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama içinde* (s. 225-266). Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, (3. Basım), Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara. Gül Yayınevi.
- Brown, M. E., Treviño, L. K., ve Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117- 134.
- Brunsson, K. (2017). *The teachings of management perceptions in a society of organizations*, Springer Briefs in Business, e-Book, DOI 10.1007/978-3-319-56120-2
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2005). Yönetici ve yöneticilik üzerine Kahramanmaraş kentinde bir araştırma, *SÜ İİBF Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 1 (9), 62-89.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*, (8. Baskı), Ankara: Pegem Yayın no: 2
- Can, E. ve Işık Can, C. (2013) okul yöneticilerinin etik dışı uygulamalarının belirlenmesi. *II. Kamu Etiği Kongresi. Bildiri özetleri kitabı* içinde ss. 84-85. 27-28 Mart 2013 TODAİE, Ankara.
- Can, E. (2013). Eğitim kurumlarının denetiminde karşılaşılan etik dışı uygulamalar. *8.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 7-9 Kasım 2013 İstanbul.
- Carmeli, A.; Meiter, R. ve Weisberg, J. (2006a). Self-Leadership Skills and Innovative Behavior at Work. *International Journal Of Manpower*, 27(1). 75-90.
- Carmeli, A. ve Tishler, A. (2006b). The Relative Importance of The Top Management Team's Managerial Skills. *International Journal of Manpower*, 27 (1). 9-36.
- Calverley, E. E., (1964). İslam Ansiklopedisi, "Nefis" Maddesi, IX. c., İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Dalay, İ. (2001) *Yönetim ve Organizasyon-İlkeler ve Teoriler Stratejiler*. Yönetim ve Yönetici. Adapazarı: SAÜ-Yayın No: 43.
- Danıştay (2015). Okul müdürü ve müdür yardımcısı atamalarına iptal kararı, <https://www.mercurlar.net/haber/519590/okul-muduru-ve-mudur-yardimcisi-atamalarına-iptal-karari.html> Erişim: 3.2.2018.

◆ İbrahim Gül

- Demir, C. ve Yılmaz, M., K. (2010). Stratejik planlama süreci ve örgütler açısından önemi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, :25(1), 69-88.
- Dorman, Emre (2017). *Kendini Kınayan Nefis*. İstanbul: Destek Yayınları
- Erdem, A.. R. (2015). Eğitim yönetimi etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,10, 1-15.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi Öğretim Liderliği*. Ankara: Sistem Yayıncılık No: 228
- Erdoğan, İ. (2006). Okul yöneticilerinin genel özellikleri ve yöneticilik tutumlarıyla ilgili bir araştırma, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 103-118.
- Ekinci, A. (2015). Okul müdürlerinin hizmetkar liderlik davranışları ölçeğinin geliştirilmesi ve hizmetkar liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), 341-360.
- Eryılmaz, B. (2002). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası
- Fink, A. (2005). *Conducting research literature reviews: From the internet to paper (2nd Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.
- Gani, M. (2010). *Nefs Muhasebesine Psikolojik Açından Bakış*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gregg, R. T. (1957). The administrative process, *Administrative behavior in education*. (Ed. Roald F. Campbell, Russell T. Gregg), New York: Harper and Row Publishers.
- Gül, İ ve Aslan, D. (2016). Okul, aile ve toplum ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 203-218.
- Gül, İ. (2017). Maarif müfettişi başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel sayı, 10 (2), 23-38.
- Gül, İ. (2018). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gül, H. ve Gökçe, H. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*,13(1), 377-389.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236
- Han, H. (2014). Analysing theoretical frameworks of moral education through Lakatos's philosophy of science. *Journal of Moral Education*, 43(1), 32-53. doi: 10.1080/03057240.2014.893422
- Hoy, W. K. Ve Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*, (7. Baskı) (ç. S. Turan), Ankara: Nobel Yayınları.
- Kağan, M (2013). Yönetici Atamada Haksızlık Bitmek Bilmiyor, Erişim: 23.01.2018. <http://www.mebpersonel.com/yonetici-atamaları/yonetici-atamada-haksizlik-bitmek-bilmiyor-h50919.html>

- Kahraman, A. (2008). İslam'ın Yöneticilik İçin Önerdiği Bazı İlkeler. *Somuncu Baba Dergisi*, 93, 1-85.
- Kahramanoğlu, E. (1990). *Genel liselerdeki yönetim uygulamalarının çağdaş yönetim anlayışı açısından değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karagöz, B., K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Karakaya, Y. (2014). Eğitimin siyasallaşması, <http://www.yozgatyenigun.com/egitimin-siyasallaşması-makale4892.html> Erişim: 5.2.2018.
- Keser, Z. ve Gedikoğlu, T (2008). Ortaöğretim okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarını kullanma derecelerinin belirlenmesi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23-.
- Kocatürk, Y. (2016). Akıl akıldan üstündür. <http://www.maturidiyeseviotagi.com/akil-akildan-ustundur-2/> Erişim: 17.02.2018.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar – çözümler ve öneriler, *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (83), 237–252.
- Kur'an-ı Kerim Meali (2017). <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/Nis%C3%A2-suresi/551/58-ayet-tefsiri>
- Kurt, A. (2015). Ruh, Ene ve Nefis, Risale-i Nur, Sayı: 98. Erişim: 23.01.2018 <http://irfanmektebi.com/2015/01/01/ruh-ene-ve-nefis/>
- Mc Carthy, J., J. (1989). *Başarısız yöneticiler*, (çev. B. Çorakçı), İstanbul: İlgı Yayıncılık ve Tic. Ltd. Şti
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 211-217.
- Müslim (2017), İmaret, 3. Hadis.
- Oda Tv (2017). Yine yakalandılar. <https://odatv.com/yine-yakalandilar-2707171200.html>, Erişim: 23.01.2018
- Orhan, A. T. (2015). Nefisler ve vicdanlar muharebesi, Erişim: 15.02.2018. <http://www.karakalem.net/pfFormat.asp?article=5054>
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2005). *Oxford advanced learner's dictionary of current English (7th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.
- Öner, N. (2016). Yönetici Ahlakı, <http://davetmektebi.com/yonetici-ahlaki/> Erişim:23.01.2018
- Özçam, E. (2007): *büyük işletmelerde stratejik planlama ve konuya ilişkin bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özdemir, S. (2013). Eğitim Yönetiminin Alanı ve Kapsamı, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*, Ankara: Pegem Akademi.
- Özgener, Ş. (2004). İş Ahlakının Temelleri, Nobel Yayınları, Ankara.
- Özgür, B. (2011). Yönetim Tarzları ve Etkileri. *Maliye Dergisi*, 161, 215–230.

◆ İbrahim Gül

- Özlem, D. (1997). *Günümüzde Felsefe Disiplinleri*, (2. Baskı), İstanbul: İnkılap Kitapevi Yayınları.
- Özmen, F ve Batmaz, C. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri- cinsiyet ve yaş değişkenine göre öğretmen görüşleri, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya
- Özülke, F. (2015).Yönetimden yönetişime kavramsal bir değişim yolculuğu, E: 15.02.2018 <http://fusunozulke.com/yonetimden-yonetisime-kavramsal-bir-degisim-yolculugu/>
- Sevingen, Y. (2017). Yönetici Görevlendirmelerinde Adalet İle Nefis. Erişim: 23.01.2018, <http://www.kamuajans.com/yonetici-gorevlendirmelerinde-adalet-ile-nefis-makale.470241.html>
- Shapiro, J. and Stefkovich, J.A. (2005). *Ethical leadership and decision making in education*, 2nd edn. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Stefkovich, J.A., O'Brien, G.M. and Moore, J. (2002). School leaders ethical decision Making and the best interests of students. *Paper presented at the 7th Annual Values and Leadership Conference*, Toronto, Canada.
- Süslü, M., Z. (2016). Tasavvufî Tefsirlerde Müşterek Yorumlar –Nefs, Kalp Ve Ruh’a İşaret Ettiği İddia Edilen Kur’ân Kelimeleri Bağlamında Bir Çalışma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 111-131.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(2), 1–12.
- Şen, E., Ateşoğlu, H. ve Akdoğan, S. (2017). Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları, Performans Uygulamaları ve Kurumsallaşmaya İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, İşletme Araştırmaları Dergisi, 9(3), 572-593.
- Tanilli, S. (1997). *Yaratıcı Aklın Sentezi*, İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Tarhan, N. (2009). İnanç Psikolojisi, İstanbul: Timaş Yayınları
- Tekin, Ö., A. ve Ehtiyar, V., R.(2010). Yönetimde karar verme: batı Antalya bölgesindeki beş yıldızlı otellerde çalışan farklı departman yöneticilerinin karar verme stilleri üzerine bir araştırma, *Journal of Yasar University*, 20(5) 3394-3414.
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlâk, *KSÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39–50.
- Ünal, A. (2013). Hesap verme bilinci (Vaaz), <http://guncelvaaz.com/index.php/96-guncel-vaazlar/664-hesap-verme-bilinci.html>, 16.02.2018
- Vaktidoldu. A., A. A. (1996). *Cabbar kulu*, İstanbul: Can Yayınları.
- Yılmaz, Ö. (2014). Milli Eğitimin siyasallaşması, <http://www.mebpersonelleri.net/milli-egitim-siyasallasmasi-makale,302.html> 5.2.2018.

STUDY ON THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE PARENT AS SECURE BASE SCALE – MOTHER VERSION

Mustafa DAMAR*

Abstract:

In this study, the validity and reliability of “Parent as Secure Base Scale – Mother Version” (Cassidy, Ziv, Rodenberg & Woodhouse, 2003), was evaluated to identify mothers’ level of being protective, responsible and sensitive to their 12-14 year-old children. 200 students between the ages of 12-14, attending elementary schools participated in the study. The variance in exploratory factor analysis was calculated 58.64%. The single-factor structure of the scale tested in the confirmatory factor analysis was confirmed to show high model compliance. For internal consistency, Cronbach alpha was calculated ($\alpha = .95$) and Spearman Brown split half test correlation was calculated .93. In accordance with the results obtained, it can be concluded that the Turkish version of the scale is valid and reliable.

Keywords: Attachment; parent attitudes; validity; reliability; scale

* Ministry of National Education, musdamar1@hotmail.com, ORCID NO: 0000-0002-1435-5975, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 12.03.2018 – 12.04.2018.

GÜVEN ESASLI EBEVEYNLIK ÖLÇEĞİ – ANNE VERSİYONUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI

Mustafa DAMAR*

Öz: Bu çalışmada 12-14 yaş dönemindeki çocukların annelerinin; çocuklarına karşı koruyuculuk, sorumluluk ve duyarlılık düzeyini belirleyebilmek amacıyla Cassidy, Ziv, Rodenberg ve Woodhouse (2003) tarafından geliştirilen “Güven Esaslı Ebeveynlik Ölçeği-Anne Versiyonu”nun geçerlik ve güvenilirliği değerlendirilmiştir. Araştırmaya, ilköğretim okullarında öğrenim gören 12-14 yaşındaki 200 çocuk katılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda tek faktörün açıkladığı varyans % 58,64 olarak hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal tek faktörlü yapısının yüksek model uyumu gösterdiği bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirebilmek amacıyla iç tutarlılığına bakılmıştır. Cronbach alfa katsayısı $\alpha = .95$ ve Spearman-Brown iki yarı test korelasyonu .93 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ölçme aracının Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Bağlanma, ebeveyn tutumları, geçerlik, güvenilirlik, ölçek

Introduction

Attachment involves biological and behavioral components, emotional and psycho-dynamic components and social and systemic components as well as various subjects pertaining to interpersonal interaction and communication issues (Pickover, 2002). John Bowlby highlighted the importance of mother-child relation in the child's upbringing as a physically and psychologically healthy individual and put the mother-child attachment in the center of attachment (as cited Weber, 2003).

The infant naturally desires to be close to its caregiver in the event of danger or threat. Since it is usually the mother who undertakes the role of caregiver, the attachment figure is expected to be the mother. The attachment figure should be psychologically in harmony with the child and meet the child's need for closeness and physical contact in order to fulfill the child's need for security and comfort (Vondra & Barnett, 1999).

* Milli Eğitim Bakanlığı, musdamar1@hotmail.com.

◆ Mustafa Damar

Achieving this closeness gives the infant a sense of security and comfort. The infant knows that s/he could go to the attachment figure in this sense of security and comfort whenever s/he feels like and needs. Bowlby (1980) defined the conceptual frame of attachment system with three basic functions, which are seeking closeness, secure shelter and secure base. According to Ainsworth (1989), the tie in relationships must be an emotional and permanent one to call it attachment where separation is supposed to cause stress, while reunion gives pleasure and loss is supposed to induce mourning.

Attachment plays an important role in the individual's life, and although it focuses on the infancy, it also includes childhood and adulthood, thus affecting the whole life span of the individual, which lead the attachment theorists to focus on the attachment styles of adults. Various studies conducted in order to determine the relation between attachment styles of children and adults and results revealed that attachment styles showed consistency unless the family of the infant or the child underwent radical changes. According to Svanberg (1998), in Main's (1995) study, attachment styles in childhood showed a consistency of 85%; and in Sroufe and his colleagues' (1991) study it was found that in strange situation classification the attachment styles of 12-month infants could be predicted 70% to the attachment styles of 17-year-old young adults. Hazan and Shaver (1987) studied on Bowlby's attachment theory and Ainsworth's attachment styles in infancy and found that the attachment style in infancy existed in adulthood and adults' behaviors in their romantic relationships were determined by the attachment styles they had formed previously.

In the secure attachment pattern, the mother meets the child's needs as soon as possible, lives up to the child's expectations in terms of her sensitivity and availability and might react to child's distress in three ways: She may turn the child's distress into comfort, or aggravate it or she may give inconsistent reactions (Kozłowska & Hanney, 2002). The mother tries to understand the infant's level of distress by looking at his/her face. While doing so, her facial expression automatically reflects the situation. The mother feels the distress of the infant on psychological level and tries not to prolong it. The mother handles the situation immediately by using the information she received from the infant (Peck, 2003). Those who have secure attachment style have got an affirmative model about themselves and the others (West & George, 2002). Mothers of the securely attached children provide a secure base for discovery thereby socialize the children's emotions. They accept the children's positive and negative emotions and are moderate in controlling the children's expressions (Berlin & Cassidy, 2003). In secure attachment, individuals find their means adequate to achieve the related tasks. They attach importance to others' recommendations and support (Kobak & Sceery, 1988).

A large number of studies have been conducted on attachment in various countries. However, in Turkey, attachment issue has been handled by few researchers and little study has been conducted on it. Currently, in Turkey scales developed or adapted in order to assess attachment in children or adults are little if any. Attachment styles

in 6-year-old group were identified via "Incomplete Doll Family Stories" scale, developed by Cassidy (1988) and adapted to Turkish culture by Seven and Güngör-Aytar (2010). Hortaçsu and Cesur (1993) assessed the attachment styles of children who were brought up by their families and in orphans' asylum by using the attachment items prepared by Hazan and Shaver (1987) and proved that the attachment items in question could be adapted to Turkish culture. In their study with infant school students, Alp and Orhan (1999) evaluated mothers' attachment styles by using the "Relationship Questionnaire" developed by Bartholomew and Horowitz (1991) (as cited Kayahan, 2002). Sümer and Güngör (1999) examined the reliability and validity of the Relationship Scales Questionnaire (Griffin & Bartholomew, 1994) through the Relationship Questionnaire (Bartholomew & Horowitz, 1991) which assessed the four styles of attachment model and made an intercultural comparison. They proved that these two scales could be described in the frame of four styles of attachment model in Turkish culture. They determined that the Relationship Scales Questionnaire gave more consistent results compared to the Relationship Questionnaire. Meanwhile, in their studies in which university students in Turkey and the USA were compared, they found that the scales had similar psychometric characteristics. Sümer and Güngör (1999) conducted a study in which, along with other variables, they addressed the child-rearing and attachment styles the university students inherited from their parents. It was found that the child-rearing styles that consist of acceptance/attention and supervision/control dimensions by parents were in relation with variables such as self-characteristics, attachment styles and satisfaction with close relations.

As is seen, in the attachment studies conducted in our country, different scales were used, different variables were examined and different results were gathered. Although important results were achieved in these studies, research was limited. Therefore, it is important to develop new scales for attachment or to adapt the existing valid and reliable scales in global literature to Turkish and Turkish Culture. In this study, information on the adaptation studies of the Parent as Secure Base Scale – Mother Version is given.

Method

Participants

For the study, 4 elementary state schools among 18 in Muş Province/Turkey in the academic year of 2011-2012 were chosen based on the availability principle. The participants voluntarily participated in the study and consisted of 200 students (98 female, 102 male) between the ages of 12-14 attending the 4 schools in question and who lived with their biological parents and who had no handicaps. The participants accepted to participate in the study voluntarily.

Instrument

The scale was prepared in 13-items by Cassidy, Ziv, Rodenberg and Woodhouse (2003) in order to determine mothers' level of being protective, responsible and sensitive towards their children. Although the scale originally consisted of 16 items, it was reduced to 13 items as a result of the factor analysis conducted. In the study, the scale is stated to have a single-factor structure (Cassidy, Ziv, Rodenberg & Woodhouse, 2003). The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be $\alpha=.91$. Children were asked to assess to what extent the statements in the scale items such as "my mother is someone who stands by me when I need her" or "my mother is someone to whom I can go when I feel sad" reflect their relationships with their mothers. In the 5 point likert scale, items are graded according to children's filling the scale by choosing the most appropriate choice for themselves for the statements starting from "not true at all (1)" to "absolutely true (5)" options. In the original scale, total scores range between 13 and 65. High scores indicate secure parent perception (Dykas, Woodhouse, Ziv, Feeney & Cassidy, 2007).

Implementation

The evaluation process for the psychometric characteristics of the Parent as Secure Base Scale – Mother Version is as follows:

1. First of all, the Parent as Secure Base Scale - Mother Version was translated into Turkish. In this scope, the scale was translated into Turkish by two academicians with advanced English level. The translated items were arranged by an expert in the pediatric development field and then translated back to English by another English Language expert. Both translations were compared one by one and checked for their accuracy and it was determined that there were no differences between Turkish and English versions. Turkish version of the scale was reviewed by a Turkish Language expert and finalized in accordance with the experts' recommendations.

2. The suitability of the statements in the scale for Turkish Culture and their adequacy in assessing the targeted characteristics were examined in accordance with the comments of experts in pediatric development and preschool education fields. The academicians were asked to evaluate each item as "Appropriate" or "Not appropriate" with regard to their fitness for the purpose and to give recommendations to improve the items of the scale. The forms were sent to seven academicians. However, three of them did not give feedback and the evaluation of the scale was performed in accordance with the comments of four academicians. It was concluded that the involved experts all agreed on the fitness of the all items of the Parent as Secure Base Scale - Mother Version.

3. In the scope of the study for the validity and reliability of the scales, in order to determine the comprehensibility of the questions and possible hitches, a pilot scheme

was conducted on 3 children at the every each ages of 12, 13 and 14. During the pilot scheme, the comprehensibility of the question form of the Parent as Secure Base Scale - Mother Version and the possible hitches were identified. Corrective actions were performed on the application environment and the texts in this regard.

4. The scale was applied to 200 children between the ages of 12-14 who attended four elementary schools where the study was conducted in May, in the academic year of 2011-2012. The application was carried out with the help of counseling teachers out of regular classes in 15 minutes and in groups. No problems occurred during the application.

Analysis of Data

Exploratory factor analysis was conducted with regard to the validity of the scale and it was evaluated whether the item loads were in the desired levels. The distinctiveness of the items was examined via item total correlations and the validity of the original single-factor structure of the scale for the observations on the 200 students between the ages of 12-14 was tested via confirmatory factor analysis. The reliability level of the assessment instrument was examined by calculating the Cronbach alpha coefficient and Spearman-Brown split half reliability correlation.

Findings

The suitability of the data for exploratory factor analysis was examined through Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient and Barlett Sphericity test. A KMO over .60 and a significant Barlett test indicate that data are suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2002). The KMO value calculated for the assessment instrument was found .91. Factor loads of the items in the original single-factor structure were calculated by making use of the main components analysis in the study and the distribution of the item factor loads in a single factor was examined.

The criteria that were considered in the exploratory factor analysis are as follows: The items in each factor should be consistent with regard to semantics and content, factor eigenvalues should be 1 or more, an item in a factor should bear ".40" or more factor load and the difference between the load values of the factor in which the items take place and the load values in other factors should be at least ".10" or more (Büyüköztürk, 2002). The principle axis factoring method was used in the determination of the adequacy of the item factor loads. In the following analysis, it was found that the eigenvalue of the single factor of the 13-item scale was over 1, which was in compliance with the original scale, and this single factor explained 58,64% of the total variant. The common variant that the factor explained in the items is between 35-78%. The load values of the scale items in a single factor range between .59-.88. On the other hand, the item-total correlations of the items in the scale range between .58 - .85. The eigenvalue, factor load values, common and explained variant proportions and item

total correlation of a single factor that came out as a result of the Factor Analysis are indicated in Table1.

Table 1. EFA and Item Total Correlation Results

	Common Variant	Factor Load Value	Item-Total Correlation
M1	.70	.84	.81
M2	.53	.73	.70
M3	.47	.69	.67
M4	.35	.59	.58
M5	.50	.70	.69
M6	.59	.77	.75
M7	.64	.80	.79
M8	.70	.84	.81
M9	.57	.75	.73
M10	.78	.88	.85
M11	.75	.86	.84
M12	.43	.66	.64
M13	.62	.79	.76

The Variant Explained = 58.64%
Eigenvalue = 8.13

The extent of compliancy of the single factor structure of the scale with the gathered data was examined through Confirmatory Factor Analysis. In confirmatory factor analysis, a hypothesis or theory created previously on the relation between variables, and the factorial structure that was built or discovered are tested (Cole, 1987; Sümer, 2000). In CFA, in order to assess the validity of the factorial structure (model) of the scale chi-square statistics is used along with a number of fit indexes. Among them, the most commonly used indexes are Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Root Mean Square Residuals (RMR or RMS) and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

The fit statistics calculated by CFA, which was conducted to confirm the single factor structure of the Scale are given below: $\chi^2=202,23$ (N=200, sd=63, p=.000), (χ^2 / sd)=3,21 GFI= .87, AGFI= .81, SRMR= .041 and RMSEA= .10. According to the literature, (Anderson and Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla and McDonald, 1988), AGFI value over .85 and a AGFI value over .80, and RMS value below .10, and a " χ^2 / sd " proportion below 5 (Sümer, 2000) are all a criterion for the compliance of the model with real data. Fit statistics indicate that the tested factor structure is in good compliance with real data. These results show that the single-factor structure of the scale is valid for Turkish version in the data obtained from the work group.

In Table 2 it is indicated that the alpha coefficient that was calculated to assess the internal consistency of the scores from the Parent as Secure Base Scale – Mother Version is $\alpha=.95$. The Spearman-Brown split half reliability test calculated for the scores from 13-item scale is $r=.93$. These findings show that the reliability of the scores from the Parent as Secure Base Scale – Mother Version is adequate.

The reliability values of the Parent as Secure Base Scale – Mother Version are indicated in Table 2.

Table 2. Reliability values for the scale

	Cronbach Alpha	Spearman-Brown split-half test coefficient	The number of items
The whole test	.95	.93	13 items

In line with these analyses, the Turkish version of the scale, the psychometric characteristics of which were examined, was accepted to be valid and reliable.

Discussion, Conclusion and Suggestions

As far as the attachment issue is concerned, it's becoming more and more common all over the world to use certain assessment instruments developed to assess especially the mother-child attachment. However, it came out that in Turkey the scales for children to assess the mother-child attachment characteristics are insufficient. This poses a critical disadvantage for the researchers who wish to conduct a study on attachment in Turkey. Therefore, along with its suitability for Turkish children, the reliability and validity of the "Parent as Secure Base Scale – Mother Version" to determine the attachment styles of 12-14 year-old children were tested in this study.

In recent years, the basic characteristics of social relations model, the relations between attachment patterns in adulthood and identity development and the relations between behaviors of risk-taking have frequently been handled in the studies on attachment (Morsünbül & Çok, 2011). In this scope, models working inherently, social behaviors, self-worth, relational expectations and social-emotional adequacies have been the focal point (Laible, 2007). When we look at the case in Turkey, we see that a major part of the studies on attachment has been conducted with high school or university groups and mainly the relation scales developed by Griffin and Batholomew (1994) based on the four-patterned attachment style that have been adapted to Turkish are used (Sümer & Güngör, 1999). There are also some studies conducted on the attachment styles and attachment patterns. However, we do not have a bulk data that shall form a basis for the secure attachment in our country on the parent attitudes and attachment to parents (Harma, Öztürk & Sümer 2008). With this study, it is aimed that

◆ Mustafa Damar

an assessment instrument that will facilitate the studies in this regard is introduced for the use of researchers.

The results of the analysis conducted for the assessment of the validity of the Parent as Secure Base Scale – Mother Version showed that the item distinctiveness and the loads of the items in the original single-factor structure were on adequate levels. The exploratory factor analysis showed that the factors in the scale explained the 58.64% of the total variant. This proportion indicates a strong single-factor structure. That the item-total correlations of the items of the scale ranged between .58 and .85 showed that the items were suitable to assess the same behaviors. Results of the Confirmatory Factor Analysis showed that the single-factor structure was in good compliance with real data. Cronbach Alpha coefficient of the scale was found to be .95 and Spearman-Brown split half correlation coefficients of the same were .93. This result shows that the reliability of the scale is adequate. These results prove that the Parent as Secure Base Scale – Mother Version is valid and reliable. From the findings, similar results were obtained that support the results obtained from the original form of the assessment instrument (Cassidy, Ziv, Rodenberg & Woodhouse, 2003).

There are miscellaneous restrictions in this study. First of all, the sampling of the study was not nationwide and the data were obtained from a single work group, which reduced the chance of generalization of the results. Furthermore, an analysis that could provide information with regard to the validity level of the assessment instrument was not conducted. However, in this study, the psychometric characteristics of a crucial assessment instrument on 12-14-year-old children in Turkish culture that was developed in accordance with the attachment theory were tested.

It is expected that the “Parent as Secure Base Scale – Mother Version”, the validity and reliability of which were tested in this study, shall form a source for future studies on the attachment security in 12-14 year-old children. Accordingly, this scale is supposed to be useful for research that shall describe the relation between attachment and different variables. Again, on occasion that this scale is applied to a larger sample group, it will be possible to get reliable information on the mother-child attachment of the children in Turkey. Moreover, it is expected that this study will be a pioneer for further studies on new valid and reliable scales that will be used in studies on attachment in children and adults in Turkey.

References

- Ainsworth, M. D. S. (1989). "Attachments beyond infancy", *American Psychologist*, 44 (4), 709-716.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). "The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis". *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bartholomew, K. & Horowitz, L.M. (1991). "Attachment styles among young adults: A test of a four-category model". *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Berlin, L. J. & Cassidy, J. (2003). "Mother's self-reported control of their preschool children's emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant- mother attachment and children's emotion regulation." *Social Development*, 12, 477-495
- Bowlby, J. (1980). **Loss: sadness & depression in attachment and loss** (Vol. 3, 1-9) New York, NY: Hogarth Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. [Manual of data analysis for social sciences]**. Pegem Academy Publishing, Ankara.
- Cassidy, J. (1988). "Child mother attachment and the self in six-years old." *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J., Ziv, Y., Rodenberg, M., & Woodhouse, S.S. (2003). *Adolescent perceptions of parents: associations with adolescent attachment (AAI) and interactions with parents*. In R. Kobak (chair.), *Assessing attachment in middle childhood and adolescence: Toward a multi-method approach*. Symposium conducted at the biennial meeting of the society for Research in child development, Tampa, FL.
- Cole, D. A. (1987). "Utility of confirmatory factor analysis in test validation research", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Dykas, M.J., Woodhouse, S.S., Ziv, Y., Feeney, B.C., & Cassidy, J. (2007). *Internal working models of attachment in adolescence: How do adolescent attachment organization, representations, and styles relate to one another and to adolescent-parent interaction?* Unpublished manuscript.
- Griffin, D. & Bartholomew, K. (1994). "Models of the self and other: fundamental dimensions underlying measures of adult attachment". *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 430-445.
- Harma, M., Öztürk, A. & Sümer, N. (2008). *Erken dönem bağlanma davranışları sınıflandırma seti'nin Türkiye örnekleminde değerlendirilmesi. [Evaluation of early attachment behaviors classification set in Turkey sample]*. 2. Psychology Graduate Students' Congress, Ankara University. Ilgaz, 26-29 June.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1987). "Romantic love conceptualized as an attachment process", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hortaçsu, N. & Cesur, S. (1993). "Relationship between depression and attachment styles in parent-child institution-reared turkish children". *Journal of Genetic Psychology*, 154(3), 329-338.

◆ Mustafa Damar

- Kayahan, A. (2002). Annelerin bağlanma stilleri ve çocukların algıladıkları kabul ve reddin çocuk ruh sağlığı ile ilişkisi. [The attachment styles of the anchors and the children's perceived acceptance and rejection are related to the child's mental health]. Unpublished master's thesis, Kastamonu University.
- Kobak, R. R. & Sceery, A. (1988). "Attachment in late adolescence: working models, affect regulation and representation of self and others". **Child Development**, 59, 135-146
- Kozłowska, K. & Hanney, L. (2002). "The network perspective: an integration of attachment and family systems theories". **Family Process**, 41, 285-312.
- Laible D. (2007). "Attachment with parents and peers in late adolescence: links with emotional competence and social behavior". **Pers Individ Dif**, 43, 1185-1197.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). "Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: the effect of sample size". **Psychological Bulletin**, 103, 391-410.
- Morsünbül, Ü., Çok, F. (2011). "Attachment and related variable". **Current Approaches in Psychiatry**, 3, 553-570
- Peck, S. D. (2003). "Measuring sensitivity moment-by-moment: a micro analytic look at the transmission of attachment". **Attachment & Human Development**, 5, 38-63.
- Pickover, S. (2002). "Breaking the cycle: a clinical example of disrupting an insecure attachment system". **Journal of Mental Health Counselling**, 24, 358-366.
- Seven, S., Güngör Aytaç, A. (2010). "Tamamlanmamış oyuncak bebek ailesi hikayeleri ölçeği'nin türk çocuklarına uyarlanması. [Adaptation of the incomplete story of the toy family to the Turkish children]". **Educational Sciences: Theory & Practice**, 10(1), 489-513.
- Sümer, N., Güngör, D. (1999). "Yetişkin bağlanma stillerinin türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirilmesi ve kültürler arası bir karşılaştırma. [Psychometric evaluation of adult attachment styles on Turkish sample and a cross-cultural comparison]". **Journal of Turkish Psychology**, 14(43), 71-106.
- Sümer, N. (2000). "Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. [Structural equation models: basic concepts and sample applications]". **Turkish Psychology Articles**, 3(6), 49-74.
- Svanberg, O. G. (1998). "Attachment, resilience and prevention". **Journal of Mental Health**, 7 (6), 543-578.
- Vondra, J.L., Barnett, D. (1999). "A typical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk". **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 64(3, serial no.258).
- Weber, D. A. (2003). "A comparison of individual psychology and attachment theory". **Journal of Individual Psychology**, 59, (3), 246-262.
- West, M., George, C. (2002). "Attachment and dysthymia: the contributions of preoccupied attachment and agency of self to depression in women". **Attachment & Human Development**, 4, (3), 278-293.

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜNDE OKUYAN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE BİLİNÇ DÜZEYLERİ

Keziban TEKŞAN*
Pınar KANIK UYSAL**

Öz: Dil millî birlik ve bütünlüğü sağlayan, millet bilincini oluşturan temel unsurdur. Bu nedenle dile gereken saygı ve özen gösterilmelidir. Dilini doğru kullanmak ve korumak bireyin yanı sıra tüm toplumun görevidir. Yetişen nesillere dil sevgisi dolayısıyla dil bilinci kazandırmak aileden başlayarak eğitim kurumlarında, sistemli şekilde yürütülmeli ve hayatın her aşamasında her alanında sürdürülmelidir. Dil sevgisi, dil bilinci dili doğru kullanmayı gerektirir. Dili doğru kullanmak için de dilin kurallarını iyi bilmek gerekir. Birey ana dilini doğal ortamında kendiliğinden öğrenir ancak eğitim kurumlarında sistemli biçimde dilin kurallarını, inceliklerini tanır ve dilini kurallarına göre bilinçli bir şekilde kullanır. Türkçenin kuralları, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde; yükseköğretim kurumlarında ise Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinde öğrencilere öğretilmektedir. Bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ve bu öğretmenlerin yetiştirildiği yükseköğretim kurumlarında okuyan öğretmen adaylarının Türkçe konusunda herkesten daha çok bilinçli olmaları beklenmektedir. Zaten bu görev Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin temel sorumluluk alanlarını kapsar. Doğal olarak bu öğretmenleri yetiştiren kurumlarda okuyan öğrencilerden de aynı sorumluluk beklenir. Bu araştırmanın amacı da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe bilinç düzeylerini belirlemektir. Araştırmada Ordu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenimlerine devam eden 334 öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Veriler “Türkçe Bilinci Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda, Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilinç düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Türkçenin kuralları, Türkçe bilinci, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

* Doç.Dr.; Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, kezibanteksan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5768-0022, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 22.05.2018 – 24.04.2018.

** Arş. Gör.; Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, pinaruyosal32@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1208-9535.

TURKISH LANGUAGE CONSCIOUSNESS LEVEL OF STUDENTS IN THE TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE PROGRAM

Keziban TEKŞAN*
Pınar KANIK UYSAL**

Abstract:

Language is a fundamental element provides national unity and constructs the consciousness of nation. Thus, language should be shown respect and used carefully. Using the language appropriately and protect is under the responsibility of individuals, but it is actually government's job. Gaining language consciousness to the current generation because of love of the language starts in the family life and continues in educational institutions, and we should do that systematically and continue to do that in every step and place in daily life. Love of language and language consciousness require using the language appropriately. For this purpose, people need to know about the grammar rules of the language. An individual learns his/her mother language automatically, but also they learn the grammar rules and detailed information about the language systematically in the schools and use it appropriately and carefully according to these rules. These rules are taught in the Turkish Language and Turkish Linguistics and Literature lessons in the schools within the body of the Ministry of Education, and also in the programs of Turkish Language Teaching, Turkish Linguistics and Literature Teaching, and Turkish Linguistics and Literature within the body of higher education institutions. Especially teachers working in these institutions and prospective teachers at the universities are expected to become more conscious than everyone else. In addition, this assignment is under the fundamental responsibilities of Turkish Language, and Turkish Linguistics and Literature teachers. Besides, the students studying in these programs are also expected to have this responsibility. Within this context, this study aims at determining the Turkish language consciousness level of students in the program of Turkish Linguistics and Literature. The sample of the study consists of 334 students in the program of Turkish Linguistics and Literature in the School of Natural Sciences at Ordu University. Research data were collected by the *Scale of Turkish Language Consciousness*. According to the results, students in the program of Turkish Linguistics and Literature have a high level of consciousness for Turkish language.

Keywords: Turkish language, Turkish language grammar rules, Turkish language consciousness, Turkish Linguistics and Literature program

* Assoc. Prof., Ordu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, kezibanteksan@gmail.com.

** Res. Assist., Ordu University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, pinaruysal32@gmail.com..

Giriş

Dil basit bir iletişim aracı olmanın ötesinde anlamlar taşır. İnsanlar evreni dilin onlara sunduğu şekilde anlamlandırır. Aynı dili kullanan insanlar evreni aynı şekilde anlar ve kavrar. Öte yandan dil, bir arada yaşayan insanlar arasındaki ilişkileri de düzenler ve ortak bir düşünce sistemi oluşturur. Böylece insanları birbirine bağlar, topluluğu millete dönüştürür. Dolayısıyla dil millî kimliğin ayrılmaz bir parçasıdır ve millî bütünlüğün oluşturulmasında en büyük pay da onundur.

Dilin asıl önemli yönü hem birey hem de millet için kültürel kimliği belirleyici ve koruyucu olmasıdır. Milleti iç dünyasını ve ruhunu yansıtan dil, kişilerin mensubiyetlerinin, milletlerine olan bağlılıklarının belirleyicisidir (Üstüner, 2003, 2). “İnsanın kendi kimliğini bulması, kendi bilincine varması dile bağlıdır. İnsanın kimliğinin göstergesi, konuştuğu ve yazdığı dil olduğu gibi, bir ulusun kimliğinin göstergesi de yine o ulusun dilidir.” (Akarsu, 1998, 10). Bireylerin duygu ve düşünce dünyalarının zenginleşmesi için kendi dilinin sanat eserlerini tanıyıp okuması, ait olduğu topluma ve evrensel değerlere sahip olması açısından gereklidir. “Bir öğrenme ve öğretme aracı olan dil ve dil öğretimi, bireyin öğrenim yaşantısında ve evrensel bir kimlik oluşturmada, oldukça önemli bir yere sahiptir.” (Önkaş, 2010, 122). Bu gerçekten hareketle milletler kendi dillerine gereken özeni göstermekte ve dilinin öğretimine büyük yatırımlar yapmaktadır. Her topluluk ana dilini korumakla birlikte bir resmi dil kabul etmeyi ve onu tüm yurttaşları arasında yaygınlaştırmayı ana görevlerinden saymakta ve bunun yolunun eğitim öğretimden geçtiğini bildiği için eğitim öğretimin her kademesinin resmi dille yapılımasına özen göstermektedir (Turan, 2002, 92).

Bireyin doğuştan getirdiği dil yetisi etkin bir ana dili eğitimiyle beslenerek işlerlik kazanabilir. Böylece birey ait olduğu toplumun geçmişten geleceğe taşıdığı bütün değerlerini benimser ve millet olma bilincini kavrar. İletişim dili, bir ülkede en çok kullanılan ortak dil olan ana dildir ve bu dil insanları görünmez ama kopmaz bağlarla birbirlerine bağlar. Dil millî birlik ve bütünlüğü sağlayan, millet bilincini oluşturan temel unsurdur. Bu nedenle dile gereken saygı ve özen gösterilmelidir. Uygur (2001) dile yapılan saygısızlığı insanın kendi özüne yapılan saygısızlık sayar ve bunu yapanları “Dil Zorbası” diye niteleyerek devamında da “Dil zorbasının başına gelmedik kalmaz. Dilin öcü, uğradığı saygısızlıkla orandır. Söylediğine dikkat etmeyen, sözcükleri tartarak kullanmayan, dil gereklerine aldırmayan, dil başıbozukluğunu alışkanlık haline getiren bir insan, zararın her türlüşünü göze almalıdır.” (Uygur, 2001, 20) der. Aksan (2004) da dile saygı duyulması gerekliliğini şu şekilde ifade eder:

“Yediden yetmişe dile yeterince saygı göstermeyi alışkanlık haline getirmemiz gereklidir. Yetişen kuşaklarda dil sevgisini ve bilincini yerleştirmek zorundayız. Bir yanlış sözcük, bir bozuk kullanım ve yazım hepimizi rahatsız etmelidir. Bugün kimi ülkelerin kitaplarında, gazetelerinde dergilerinde bir anlatım yanlışlığı değil, bir baskı yanlışlığı bulabilmek için günlerce okumak, araş-

tirmek gerekirken yurdumuzda kitap başlığından ünlü bir başyazarın yazısına, bir devlet kuruluşunun genelgesinden resmî yazışmalara kadar çeşitli yazım anlatım ve kullanım kusurlarına rastlanmakta, bunlar radyo ve televizyon gibi çok geniş kitlelere seslenen araçlara da sızramaktadır. İşin üzüntü veren yönü, çoğu kez bu yanlışlıkların önemszenmemesidir.” (Aksan, 2004, 182).

Diline saygı duyan ve ona özen gösteren nesiller yetiştirmek için ilk ve ortaöğretimde etkili bir ana dili öğretimi vermek şarttır. Okul öncesi dönemden başlayarak çocuklara ana dilini sevmeye ve onu özenle kullanma düşüncesi kavratılmalı, ana dili öğretiminde kural ezberletmenin ötesinde işlevsel bir dil kullanımına yönelik ders programları hazırlanmalıdır. Kendini sözlü ve yazılı bir şekilde eksiksiz ifade edebilen ve kendisini ifade ederken ana dilinin inceliklerinden, zenginliklerinden faydalanabilen nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Banarlı (2002) dünya saadetleri içerisinde hiçbir şeyin Türk çocuklarına Türkçe öğretmek kadar güzel bir hizmet olmadığını, vatan çocuklarına bir milletin yarattığı ve yaşattığı dili; bütün güzellikleri, incelikleri, yücelikleri ve güzel sesleriyle öğretmek gerektiğini ifade eder (Banarlı, 2002, 6). Ateş (2010) bazı meslek sahiplerinde bulunması gereken özelliklerin başında Türkçe yeterliliğini arar ve devlet kurumlarının Türkçeyi öğretmek durumunda olan elemanların (öğretmen, öğretim üyesi, kitap yazarı, spiker, muhabir, yapımcı, sunucu vb.) seçiminde gerekli hassasiyeti göstermesi gerektiğini savunur. Çünkü ona göre bazı mesleklerde Türkçe becerisi, dil yeteneği her şeyin üstündedir (Ateş, 2010, 31).

Görüldüğü gibi yeni yetişen nesillere dil sevgisi dolayısıyla dil bilinci kazandırmak aileden başlayarak eğitim kurumlarında sistemli şekilde yürütülmeli, hayatın her aşamasında her alanında sürdürülmelidir. Dil sevgisi, dil bilinci dili doğru kullanmayı gerektirir. Dili doğru kullanmak için de dilin kurallarını iyi bilmek gerekir. Türkçe Sözlük'te “Bilinç” kavramı “insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği, şuur ve temel bilgi, temel görüş” olarak açıklanmaktadır (2005, 270). Yaman (2011) da dil bilincini “bireyin yaşadığı toplumda kullanılan ortak dile ilişkin duyarlılık” olarak tanımlar. Dolayısıyla dil bilinci bireyin dilini tanımasını ve dilini kurallarına uygun olarak kullanmasını gerektirir. Değişik disiplinlerde dil bilinci yerine dil farkındalığı kavramı da kullanılmaktadır. Kavramın başlangıçta, özellikle İngiltere ve Almanya’da okul eğitimlerini bitirmiş olmalarına karşın, ana dil kullanım becerileri ve üst dil bilgisi açısından yetersiz oldukları gözlenen bireylerin sorunlarından yola çıkarak, okuldaki öğrencilerin benzer sorunlarına çözüm üretmek amacıyla eğitim ve öğretimi yeniden düzenleme bağlamında ele alındığını belirten Büyükkantarcıoğlu (2006) kavramın “bireyin kendi dilinin özelliklerine ve kullanımına karşı geliştirdiği bilinç ve duyarlılık anlamında kullanıldığını” (Büyükkantarcıoğlu, 2006, 103) belirtir. Diğer bir deyişle dil bilinci, bireyin dil kullanımında beklenen yetkinlikte ve duyarlılıkta olma halidir.

Dile dair yaşanan sorunların sebebini hem toplum hem de birey olarak yeterince dil bilincine sahip olmayışımıza bağlayan görüşlerin varlığı ise hem bireysel hem de toplumsal olarak henüz dil bilincine ulaşamadığımızı göstermektedir.

◆ Keziban Tekşan / Pınar Kanık Uysal

“Türkçeyi ihmal etmemizin nedenlerinden biri de dil bilincimizin doğru dürüst oluşmamasıdır. Biz sanıyoruz ki dil de öbür araçlar gibi bir araçtır. Dil araçsa, araçlar aracıdır. Kültürü oluşturan, insanı insan yapan bütün etkinliklerin, başarıların kökeninde dil vardır.” (Oflazoğlu, 2002, 340).

Argunşah (2012) sorunun Türkçe değil bilinçsiz toplumda olduğunu, toplumun dil, kültür ve tarih konusunda yeterince bilinçlendirilmediğini, bunun her şeyden önce devlet politikası haline gelmesi gerektiğini savunmaktadır (Argunşah, 2012, 84). Türkçe konusundaki bilinçsizliğimizin sebeplerinden birisi de yabancı dil hayranlığıdır. Ana dilinde ne kadar yeterli olup olmadığına bakılmadan çocuklara küçük yaştan itibaren yabancı dil eğitimi verilmekte, iyi bir geleceğin garantisi olarak görüldüğü için yabancı dil eğitimine büyük önem atfedilmektedir. Bugün okullarımızda ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmektedir. Bu eğitimin zamanlaması ve gerekliliği farklı bir tartışma konusu olmakla birlikte asıl konu bu çocukların ana dillerinde ne düzeyde olduklarına bakılıp bakılmadığıdır. Ana dili yeterince gelişmemiş bireylere ikinci bir dil kazandırılmaya çalışılırken bazı gerçeklerin görmezden gelindiği ortadadır.

Ülkemizde Türkçeye karşı gösterilen bu duyarsız tutumun ve bütün bu sorunların temelinde yetişen nesillere iyi bir Türkçe eğitimi veremeyişimiz yatmaktadır. “Bir toplum ki, bireyleri kendi ana dilini doğru konuşup yazamaz, doğru dürüst bir eğitimden yoksundur- çünkü öğretecek olan kişinin kendisi bilmiyor-peki o toplum nasıl kalkınacak ve nasıl çağdaş uygarlık düzeyine ulaşacaktır” (Ateş, 2010, 18). Yukarıda da vurgulandığı gibi “Öğretmen anadili bilincine ve duyarlılığına sahipse anadilinin bütün inceliklerini kullanarak öğrencisine model olabilir ve bu sevgiyi, bilinci, duyarlılığı öğrencilerinde oluşturabilir. Sahip olunmayan duyarlılık ve bilincin aktarılması söz konusu değildir” (Kolaç, 2008, 442). Bu görev herkesten çok öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarına düşmektedir. Bütün öğretmenler Türkçeyi doğru ve kurallara uygun kullanabilmeli, öğrencilerine Türkçe kullanımında gerekli yol göstericiliği yapabilmelidirler. Bununla birlikte bu görev Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenlerinin temel sorumluluk alanlarını kapsar. Doğal olarak bu öğretmenleri yetiştiren kurumlarda okuyan öğrencilerden de aynı sorumluluk beklenir. Bu araştırmanın amacı da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe bilinç düzeylerini belirlemektir. Bu temel amaca ulaşmak için de aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır.

a) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanma bilinci hangi düzeydedir?

b) Sınıf düzeyine göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanma bilinci değişiklik göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilincini belirlemeyi amaçlayan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırma modelle-

rinden biri olan genel tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu be-timlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Ordu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okumakta olan öğrenciler oluşturmaktadır. Türkçe Bilinç Ölçeği'ni gönüllü olarak dolduran 334 öğrenci örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada, Yaman (2011) tarafından geliştirilen, geçerliliği ve güvenilirliği sağ-lanan Türkçe Bilinç Ölçeği kullanılmıştır. 5 dereceli likert tipinde hazırlanan Türkçe Bilinç Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 85, en düşük puan ise 17'dir. Ölçekten alınan toplam puan, madde sayısına bölünerek, bireyin Türkçe bilinç düzeyi hakkında bir sonuca varılmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeydeki Türkçe dil bi-lincini düşük puan ise Türkçe bilincinin zayıflığını belirtmektedir.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde 2 farklı istatistiksel analiz (aritmetik ortalama ile standart sapma ve ANOVA) kullanılmış olup bu analizler bilgisayarda SPSS 16.00 istatistik paket programı kullanılarak yapılmıştır. Türkçe Bilinç Ölçeği'nin seçenek sayısı 5 olup, aralık sayısı 4 ve aralık katsayısı 0, 80'dir. Ölçeğin, ortalama kar-şılaştırmalarına esas olmak üzere, aralık sınırları ve anlamları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo. 1. Aritmetik Ortalama Aralıkları ve Anlamları

Aralık Sınırı	Anlam
100-180	Hiçbir zaman
181-260	Çok az
261-340	Kısmen
341-420	Çoğu zaman
421-500	Her zaman

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yo-rumlara yer verilmiştir.

Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilincinin düzeyini belirlemek amacıyla Türkçe Bilinç Ölçeği'ndeki "bireysel kullanım", "ülke bütünlü-ğü", "kitle iletişim" boyutlarının ve toplam puanın aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanarak aşağıda Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo.2. Alt Boyutlarına Göre Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Bilinç Düzeyleri Betimsel İstatistikleri

	N	Aritmetik Ortalama	S.S.	Anlamı
Bireysel kullanım boyutu	334	3,8247	1,18582	Çoğu zaman
Ülke bütünlüğü boyutu	334	4,6991	,70339	Her Zaman
Kitle iletişim boyutu	334	3,5202	1,02519	Çoğu zaman
Türkçe bilinci toplam puanı	334	3,9588	1,03451	Çoğu zaman

Yukarıdaki tabloya göre ölçeğin “bireysel kullanım” boyutunun aritmetik ortalamasının “çoğu zaman” seçeneğine denk gelen 3.82, “ülke bütünlüğü” boyutunun aritmetik ortalamasının “her zaman” seçeneğine denk gelen 4.69 ve “kitle iletişim” boyutunun aritmetik ortalamasının ise “çoğu zaman” seçeneğine denk gelen 3.52 ve ölçeğin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının “çoğu zaman” seçeneğine denk gelen 3.95 olduğu görülmektedir.

Bu verilere göre Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilinç düzeylerinin “bireysel kullanım” ve “kitle iletişim” boyutlarında yüksek düzeyde “ülke bütünlüğü” boyutunda ise diğerlerinden daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilinç düzeylerinin toplam puan açısından da yüksek bir düzeyde olduğu ifade edilebilir.

Bu sonuçlara göre; Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin Türkçeyi millî kimliğin en önemli belirleyicisi olarak gördüklerini, konuşurken ve yazarken Türkçe kelimeleri kullanmaya özen gösterdiklerini, kitle iletişim araçlarında kullanılan yabancı kelimelerden rahatsızlık duyduklarını, bu rahatsızlıklarını ilgili kurumlara iletiklerini ve reklamı yapılan marka ve ürünlerin Türkçe kelimelerle isimlendirilmesini istediklerini söylemek mümkündür.

Tablo.3. Öğrenci Cevaplarının Sınıflar Düzeylerine Göre Analiz Sonuçları

	N	X	ss
1.Sınıf	86	3,8906	,43947
2. Sınıf	93	3,9285	,60132
3. Sınıf	81	3,9724	,50509
4. Sınıf	74	4,0612	,48706
Toplam	334	3,9588	,51606

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin Türkçe Bilinç düzeyleri aritmetik ortalaması 1. sınıflar için ($X=3,8906$), 2. sınıflar için ($X=3,9285$), 3.sınıflar için ($X=3,9724$) ve 4.sınıflar için($X=4,0612$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sahip oldukları Türkçe Bilinç düzeyleri sınıf düzeyleriyle doğru orantılı olarak yükselmektedir denilebilir.

Tablo.4. Sınıflara Göre Türkçe Bilinç Düzeyleri ANOVA Sonuçları

	Kareler toplamı	sd	F	p
Gruplar arası	1,277	3	1,607	,188
Grup içi	87,409	330		
Toplam	88,685	333		

Tablo 4'te sınıf değişkenine göre Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin Türkçe Bilinç düzeyine ilişkin one-way anova testi karşılaştırılmasını gösteren dağılım incelendiğinde; Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören öğrencilerin sınıf değişkeni ile Türkçe Bilinç düzeyleri arasında $p>0.05$ önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. (f değeri =1,607, $p=0,118 \geq 0.05$). Bununla beraber öğrencilerin sınıf düzeyleri yükseldikçe Türkçe Dil Bilinç düzeyinin yükseldiği de görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin yüksek düzeyde Türkçe bilincine sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin "ülke bütünlüğü" boyutunda "bireysel kullanım" ve "kitle iletişim" boyutlarından daha yüksek düzeyde Türkçe bilincine sahip oldukları görülmüştür. Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilinç düzeyleri sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ancak az da olsa öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe Türkçe bilinç düzeyleri de yükselmektedir.

Ulaşılan sonuç beklentilerle örtüşmektedir. Dil bilinci dilin kurallarını, inceliklerini, güzelliklerini bilmeyi gerektirir. Dilinin kurallarını ve inceliklerini tam olarak bilen bireyin dilini sevmesi ve dilini doğru kullanmaya özen göstermesi gerekir. Üniversitede Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde okuyan öğrenciler hem Türkçenin kurallarını öğrenmekte hem de bu dille yaratılan eserleri okuyarak, inceleyerek Türkçenin güzelliklerinin farkına varmaktadır. Bu durum doğal olarak onlarda Türkçe bilinci oluşturmaktadır. Aynı durum Türkçe bölümünde okuyan öğrenciler için de söz konusudur. Arslan ve Kılıç (2012) tarafından yapılan Türkçe öğretmenleri ile öğretmen adaylarının Türkçe bilinç düzeylerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe kullanma bilinçlerinin "bireysel kullanım", "ülke bütünlüğü" ve "kitle iletişim" boyutlarında yüksek düzeyde olduğu; Türkçe öğretmen adaylarının

Türkçe bilinç düzeylerinin ise “bireysel kullanım” boyutunda orta, “ülke bütünlüğü” ile “kitle iletişim” boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Arslan- Kılıç, 2012, 805). “Sınıf öğretmeni adaylarının ana dilimizin yaşadığı sorunlara ilişkin farkındalıkları, görüş ve önerileri” adlı çalışmasında Kolaç (2008), öğrencilerin dile getirdikleri sorunları “yabancı dillerin özellikle de İngilizcenin dilimiz üzerindeki egemenliği, yabancı sözcük kullanımının rahatsızlık verecek düzeye ulaştığı, yabancı sözcük kullanımına duyulan özentî, dilimize karşı takınılan özensiz tutum, dil kullanımındaki duyarsızlık, bilinçsizlik, sorunun çözümüne ilişkin gösterilen çabaların yetersizliği” (Kolaç, 2008, 447) başlıkları altında toplamış ve bu başlıklardan hareketle de öğrencilerin Türkçe bilincine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kızıltan ve Ersanlı (2008) Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarının dil bilincini ve Türkçe kullanım duyarlılığını ölçmeği amaçladıkları çalışmalarında öğretim elemanlarının genel olarak dil bilincine sahip olduklarını ve Türkçeyi bilim ve kültür dili olarak gördüklerini tespit etmişlerdir.

Göçer (2014), Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda Türkçenin güncel sorunlarını araştırdığı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçenin karşı karşıya kaldığı sorunları “Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı”, “Yabancı sözcük kullanımı / yabancı dil tutkusu, özentisi” ve “Öğretmen faktörü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar ve Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik” şeklinde sıraladıklarını belirtmiştir. Bu tespitler ve sıralama öğretmen adaylarının Türkçe konusundaki bilinçlerini göstermektedir.

Türkçe bilinci konusundaki eksikliklerimizi gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Uzuner ve Aktaş (2016), öğretmen adaylarının kitle iletişim araçlarında sıkça kullanılan ve bilgisayar teknolojisiyle ilgili yabancı kökenli kelimelerin Türkçe karşılıklarını bilme düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada, çalışma grubunun büyük çoğunluğunun sözcüklerin Türkçe karşılıklarını bilmediğini tespit etmişlerdir. Bölümler arasındaki başarı farkına bakıldığında ise ilk sırada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni, ikinci sırada sınıf öğretmeni, üçüncü sırada ise Türkçe öğretmeni adaylarının yer aldığı sonucunu elde etmişlerdir. Akçay (2013) da Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil kökenli bilişim terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterliklerini ölçmeyi amaçladığı çalışmasında, Türkçe öğretmeni adaylarının bilişim terimlerinin Türkçe karşılıklarını büyük oranda bilmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Temur ve Vuruş (2009)’un araştırmalarında da Türkçe bilişim terimlerini kullanma konusunda öğretmen adaylarının duyarlı ve bilinçli olmadıkları ve Türkçeyi genel ağ ortamında özensiz kullandıkları tespit edilmiştir. Oysaki ilgili bölümlerde okuyan öğrencilerin Türkçe konusunda bilinçli olmaları beklenir. Dil bilincinin olması demek bu bireylerin yabancı dile düşman olması anlamına gelmemektedir. Tam tersine önce ana dilini çok iyi kavrayan, özenle kullanan ve ana dilinden aldığı anlama, anlatma ve kavrama gücüyle yabancı bir dili öğrenebilen bireyler kastedilmektedir. Kendi dilinin özelliklerini ve kurallarını bilmek onların başka bir dili öğrenme kapasitelerini artırmaktadır.

Öğrencilerin Türkçeyi kurallarına uygun olarak kullanmamalarından daha da kötüsü Türkçe konusunda olumsuz yargı taşımalarıdır. Karataş (2013), üniversite öğrencilerinin Türkçe ile ilgili tutumlarını ölçmeyi amaçladığı araştırmasında üniversite birinci sınıf öğrencilerinin “Türkçe yabancı dillerden sürekli kelime alan bir dildir.” gibi olumsuz bir yargıya sahip olduklarını belirlemiştir.

Türkçenin yanlış kullanımı Türkçenin öğretiminden sorumlu olan Türkçe dersi ders kitaplarında kullanılan metinlerde de görülmektedir. Çiçek ve Alcellat (2014) tarafından yapılan “İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarındaki Türkçe Yanlışları ve Eksiklikleri Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada ana dili bilinci ve bu bilincin kazandırılmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinler nicelik yönünden incelenmiş ve yayınlardaki metinlerin nicelik olarak yetersiz olduğu, yetersizliğin 8. sınıf Türkçe dersi kitabında daha da belirgin olduğu sonucuna varılmıştır. Ülkemizde Türkçenin öğretiminde en çok kullanılan öğretim aracı Türkçe ders kitaplarıdır. Öğrenciler Türkçenin doğru kullanımını ve Türkçe ile yazılmış en güzel metinleri bu kitaplarda okuyacaktır. Dolayısıyla Türkçe kitapları büyük bir dikkatle hazırlanmalı, en küçük bir hataya yer verilmemelidir. Türkçe kitabına göstereceğimiz özen doğrudan dile ve geleceğimize göstereceğimiz özen, aksi de dile ve geleceğimize karşı göstereceğimiz sorumsuzluk olarak nitelendirilebilir.

Eğitim sistemimizin sorgulanarak Türkçe eğitimi ve öğretimine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Dilini doğru kullanmak ve korumak bireyin görevidir ama asıl görev devletindir. Çünkü bireyin dil konusundaki duyarsızlığı bir yere kadar karşılanabilir, devletin dil konusundaki duyarsızlığının sonuçları ise bütün toplumu derinden etkiler. Nesillerin ana dillerine özen göstermeleri ve saygı duymalarını sağlayacak eğitim öğretim ortamlarını oluşturmak en başta devlet ve eğitim kurumlarının sorumluluğudur.

Kaynakça

- AKÇAY, Ahmet. (2013). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yabancı Kökenli Bilişim Terimlerinin Türkçe Karşılıklarını Bilme Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11), s. 1-19.
- ARGUNŞAH, Mustafa (2012). Sözümler Türkçe Üstüne, Kesit Yayınları, İstanbul.
- AKARSU, Bedi (1998). Dil-Kültür Bağlantısı, İnkılâp Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- AKSAN, Doğan (2003). Türkiye Türkçesinin Dünü Bugünü Yarını, Bilgi Yayınları, Ankara.
- AKSAN, Doğan (2004). Dilbilim ve Türkçe Yazıları, Multilingual Yayıncılık, İstanbul.
- ARSLAN, Akif, KILIÇ, Yasin (2012). “Türkçe Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Türkçe Bilinç Düzeyleri (Ağrı İli Örnekleme)”, Turkish Studies, 7/4, s.799-806.

◆ Keziban Tekşan / Pınar Kanık Uysal

- ATEŞ, Kemal (2010). Öğretemediğimiz Türkçe, İmge Kitabevi, Ankara.
- BANARLI, Nihat Sami (2002). Türkçenin Sırları, Kubbealtı Neşriyat, İstanbul.
- BÜYÜKKANTARCIOĞLU, Nalan (2006). Toplumsal Gerçeklik ve Dil, Multilingual Yayıncılık, İstanbul.
- ÇİÇEK, Mehmet; ALCELLAT, Nesime (2014). “İlköğretim Türkçe Dersi Kitaplarındaki Türkçe Yanlışları ve Eksiklikler Üzerine Bir İnceleme.” Ana Dili Eğitimi Dergisi. 2(4), s. 120-134.
- GÖÇER, Ali (2014). “Öğretmen Adaylarının Türkçenin Kullanımına İlişkin Görüşleri: Fenomenolojik Bir Analiz”, Millî Eğitim, 43 (203), 23-36.
- KARASAR, Niyazi (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- KARATAŞ, Mustafa (2013). “Üniversitelerdeki Türk Dili Dersi ve Türkçe Konusundaki Tutumlar”, Turkish Studies, Volume 8/1 Winter 2013, p. 1881-1898, Ankara, Turkey.
- KOLAÇ, Emine (2008). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anadilimizin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Farkındalıkları Görüş ve Önerileri”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1/5, s.441.
- KIZILTAN, Nalan; ERSANLI, Yangın, Ceyhan (2008). “Üniversite Öğretim Elemanlarının Dil Bilinci ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008, 25, s. 39-50.
- OFLAZOĞLU, Turan (2002). “Dilimiz, Ulusal Kimliğimiz Tehlikede”, Türkçenin Dünyü, Bugünü, Yarını, Uluslar arası Bilgi Şöleni, Bildiriler,7-8 Ocak 2002, Haz;Öger Tur Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları,s.337-343.
- ÖNKAŞ, Açıık. Nilgün (2010). “Ana Dili Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) Bahar, Sayı 24, s.121- 128.
- TDK (2005). Büyük Türkçe Sözlük, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- TEMUR, Turan; VURUŞ, Nurdan (2009). “İnternet (Genel Ağ) Ortamında Türkçenin Kullanımına İlişkin Bir Çözümleme”, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12 (22), s. 232-244.
- TURAN, Şerafettin (2002). “Türkçenin Bilim Dili Olmasına İlişkin Sorunlar”, Türkçenin, Dünyü, Bugünü, Yarını, Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri,7,8 Ocak 2002, Haz; Öger Tur Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, s.91-107.
- UYGUR, Nermi (2001). Dilin Gücü, YKY yayınları, İstanbul.
- UZUNER YURT, Serap; AKTAŞ, Elif (2016). “Öğretmen Adaylarının Yabancı Sözcüklerin Türkçe Karşılıklarını Bilme Düzeyleri”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20/37,s.166-186.
- ÜSTÜNER, Ahat (2003). Anadille Eğitim ve Türkçe, *Birses*, 21.01.2003.
- YAMAN, Ertuğrul (2015). Türkçe Bilinci, Akçağ Yayınları, Ankara.
- YAMAN, Havva (2011). “Türkçe Bilinci Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 9(1), s. 151-167.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ

YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve **Kasım** aylarında Kış, Bahar, Yaz, Güz olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki makalelere yer verilecektir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'nca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla, makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar.** Benzerlik oranıyla ilgili karar ön inceleme kuruluna ait olup doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulu-

nabilir. Ön inceleme veya Yayın Kurulu'nca uygun bulunan makaleler alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanarak, makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir.

Yazarlar; Hakem(ler)in ve Yayın Kurulu'nun eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulu'nca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımlanan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS'de yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak-uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anahtar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb kaynaklar kullanılabilir.)

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı, ünvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (ünvan ve iletişim adreslerin İngilizceleri) belirtilmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,

- 1- Katkı (varsa) belirtilmeli,
- 2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar **yedi bin** kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydıngeç veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa

ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köpürlü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır**(APA, MLA,AIP,NLM, AMA ACS vd)

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış, yazarın **iletişim adresleri, çalıştıkları kurum, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e postasına) gönderilir. Yayımlanan makalelerin, yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after they are sent to at least two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://dhgm.meb.gov.tr> and ULAK-BIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names, Turkish and English title and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,

4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.

- 1- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 2- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names: (Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.