

CİLT: 1, SAYI: 2, HAZİRAN, 2000 ISSN: 1302 - 5945

ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ DERGİSİ



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
ÇOCUK GELİŞİMİ ve EĞİTİMİ BÖLÜMÜ MEZUNLARI DERNEĞİ**

" Bilimadamı, kendi merak ettiğinin peşindedir.
Çocuklar da öyle..."



Reşit Galip Caddesi
No:102 G.O.P.
06700 Ankara
Tel: (0312) 436 21 21
(0312) 436 30 69



Şili Meydanı
Paris Caddesi No.74
Kavaklıdere
06540 Ankara
Tel: (0312) 468 95 23

www.erkenbasari.k12.tr

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ DERGİSİ JOURNAL OF CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

HAZİRAN: 2000

CİLT: 1

SAYI: 2

Sahibi

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Mezunları Derneği

Yayın Kurulu Başkanı

Prof. Dr. Duyan MAĞDEN

Yayın Kurulu

(Alfabetik sıraya göre)

ÇGE. Uzm. Nihal AKDOĞAN İLDEŞ

Doç. Dr. Mesude ATAY

Prof. Dr. Servet BAL

Doç. Dr. Nilüfer DARICA

Dr. Melek ER

Prof. Dr. Nergis GÜVEN

Doç. Dr. Nilgün METİN

Doç. Dr. Belma TUĞRUL

Doç. Dr. Elif ÜSTÜN

Akademik Danışmanlar Kurulu

(Alfabetik sıraya göre)

Doç. Dr. Füsün AKARSU

Doç. Dr. Berrin AKMAN

Doç. Dr. Reha ALPAR

Prof. Dr. Banu ANLAR

Doç. Dr. Neriman ARAL

Prof. Dr. Meziyet ARI

Doç. Dr. İsmihan ARTAN

Doç. Dr. Mesude ATAY

Doç. Dr. Servet BAL

Prof. Dr. Sevim BALCI

Doç. Dr. Pınar BAYHAN

Prof. Dr. Erol BELGİN

Okutman: Türkay CANKUTAN

Doç. Dr. Nilüfer DARICA

Prof. Dr. Necate DÖNMEZ

Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN

Prof. Dr. Meltem GÜLSÜN

Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU

Prof. Dr. Nergis GÜVEN

Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR

Doç. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Prof. Dr. Nilgün KARAAGAOĞLU

Prof. Dr. Hülya KAYIHAN

Prof. Dr. Efser KERİMOĞLU

Prof. Dr. Duyan MAĞDEN

Doç. Dr. Biran MERTAN

Doç. Dr. Nilgün METİN

Prof. Dr. Ayla OKTAY

Prof. Dr. Belka ÖZDOĞAN

Prof. Dr. Soner ÖZKAN

Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU

Prof. Dr. Fulya TEMEL

Doç. Dr. Belma TUĞRUL

Yrd. Doç. Dr. Figen TURAN

Doç. Dr. Elif ÜSTÜN

Dizgi-Baskı: TAKAV Matbaacılık Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.
Keresteciler Sitesi F Blok No: 20 Tel: (0312) 385 58 63 Fax: (0312) 385 58 65 Ostim/ANKARA

Yazışma Adresi:

Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü 06100 - Samanpazarı / ANKARA

Tel: (0312) 305 15 26 **Faks:** (0312) 324 25 04

e-mail : hucgemd@yahoo.com.

* Dergimizde yayınlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

İÇİNDEKİLER

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ DERGİSİ JOURNAL OF CHILD DEVELOPMENT AND EDUCATION

HAZİRAN: 2000 CİLT: 1 SAYI: 2

Jinekomasti Yapan Nedenler	1-5
<i>Orhan DERMAN, Nuray ÖKSÖZ KANBUR, Erol KINIK</i>	
4-7 Yaş Grubu Çocuklarda Miktar Tasarımının İncelenmesi	6-15
<i>Yıldız GÜVEN</i>	
Özel Sınıflara ve Kaynaştırılmış Sınıflara Devam Eden İlkokul Düzeyindeki Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarla Engelli Olmayan Çocukların Benlik Kavramlarının Karşılaştırılması	16-27
<i>Havise GÜLEÇ, Nilgün METİN</i>	
5-6 Yaş Grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programı	28-36
<i>Rengin ZEMBAT, Özgül POLAT UNUTKAN</i>	
Suçlu Ergenlerin Empatik Beceri Düzeylerinin Suçsuz Ergenleri İle Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi	37-46
<i>Hale KOÇER ÇİFTÇİ, Fulya TEMEL</i>	
Eğitimde Yeni Hedefler ve Çoklu Zeka Yaklaşımı	47-50
<i>Hüsnüye DEMİRCİOĞLU, Sibel GÜNEYSU</i>	
Görme Engelli Çocuklar İçin Bilgisayar Destekli Merkez Önerisi.....	51-58
<i>Pınar BAYHAN, Selay UZMEN</i>	
Fizyolojik Stres Göstergelerinden Harris Çizgilerinin Yaş ve Cinsiyete Göre Dağılımı	59-71
<i>Gülfem UYSAL, Metin ÖZBEK</i>	
17 Ağustos 1999 Marmara ve 12 Kasım Düzce Depremine Yaşayan 12-21 Yaşlar Arasındaki Bireylerin Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi	72-79
<i>Güler KÜÇÜKTURAN, Seviye CİHANGİR</i>	
Çocuk Yuvalarında ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcılığın İncelenmesi	80-91
<i>Menekşe PALA, Gülen BARAN</i>	
Ankara'da Bulunan Özel Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Yöneticiler ve Öğretmenlerin Ebeveynlerden Beklentilerinin İncelenmesi	92-101
<i>Aysel KÖKSAL, Neriman ARAL, Yaşare AKTAŞ</i>	

JİNEKOMASTİ YAPAN NEDENLER

Orhan DERMAN*, Nuray ÖKSÜZ KANBUR**, Erol KINIK***

ÖZET

Meme büyümesi sıklıkla sağlıklı erkek adolesanlarda görünür (pubertal jinekomasti) ve nadiren de altında yatan bir hastalığı gösterir (patolojik jinekomasti). Meme dokusunu androjen zayıf olarak inhibe ederken, östrojen güçlü olarak stimüle eder. Androjen östrojen oranının azalmasına bağlı olarak erkek memesinde jinekomasti oluşur.

Anahtar Sözcükler: Erkek adolesanlar, jinekomasti, tedavi

ABSTRACT

Breast enlargement is a common occurrence in healthy adolescent boys (pubertal gynecomastia) and only occasionally indicates an underlying disease (pathologic gynecomastia). Estrogens strongly stimulate, while androgens weakly inhibit mammary growth. Gynecomastia occurs when the male breast is exposed to a decreased ratio of androgen to estrogen.

Key Words: The male adolescents, gynecomastia, treatment

GİRİŞ

Jinokomasti, erkek memesinde glandüler büyümedir. Steroid hormon fizyolojisindeki geçici veya devamlı bir bozukluğun işareti. Meme dokusu, glandüler duktal epitel ve periduktal konnektiv dokudan oluşmaktadır. Glandüler epitelin proliferasyonu, stromal ve konnektiv dokunun ödem ve hiperplazisi ile jinekomasti oluşmaktadır. Zaman içinde periduktal fibrozis ve hyalinizasyon daha dominant oluşarak tedaviye az cevap veren geriye dönüşümü olmayan memedeki büyüklükler ile karşılaşabiliriz⁽¹⁾.

Hastaların geliş nedenleri:

- 1- Ağrı, şişkinlik ve gerginlik en çok başvuru nedenleridir.
- 2- Memedeki büyümesinin hastayı görünüşel bakımdan rahatsız etmesidir.
- 3- Meme kanseri olma şüphesi taşımalarıdır.

Hormonal patoloji nedenleri:

Jinekomastide, östrojenlerin meme büyümesine stimüle edici etkisi fazladır. Androjenlerin inhibe edici rolü ise zayıftır. Jinekomasti-

lilerde östrojen/androjen oranında bir artma söz konusudur yalnız bu oranın östrojen lehine artması bazı durumlarda yeterli olmayabilir meme dokusunun sensivitesinin de jinekomastide rolü vardır⁽²⁾. Jinekomastililer de memelerinden alınan biopsi örnekleri ile yapılan bir çalışmada, meme dokusunda östrojen reseptörlerinin artmadığı, anormal lokal doku cevabının olduğu gösterilmiştir⁽³⁾. Erkeklerde östrojenin en büyük kaynağı testesterondur. Aromataz enzim aktivitesinin de artması, androjen derivelerinin adipoz veya kas dokusu gibi periferel dokularda östrojene dönüşümüne neden olmaktadır. Testesteronun salgısının gün içinde diüurnal bir ritm izlemesi geceleri en yüksek seviyeye ulaşması, gün içerisinde düşmesine rağmen östrojenin bütün gün içerisindeki değerini muhafaza etmesi günün belli saatlerinde östrojen/androjen oranını yükseltmektedir. Pubertal döneme giriş ile başlayan maturasyonda aromataz enzim sisteminin, androjen sentezi maturasyonundan önce oluşu da östrojen/androjen oranını etkileyen başka bir faktördür⁽⁴⁾.

Yukarıda belirtilen jinekomastiye neden olabilecek hormonal patolojilerin yanında, sırası ile;

* Uzman Dr. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Adolesan Ünitesi

** Dr. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Adolesan Ünitesi

*** Profesör Dr. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Adolesan Ünitesi

1- Östrojen fazlalığı-

- a) Ekzojen östrojen uygulaması- Prostat kanseri tedavisinde,
- b) Endojen östrojen üretimi- Adrenal ve testis tümörleri

2- Östrojen seviyesi normal iken androjenin özellikle serum testesteron seviyesindeki azalma

3- Hormon seviyeleri normal iken doku cevabının değişmesi

- a) Androjen reseptörlerinin konjenital hastalığı
- b) Çeşitli ilaçların androjen reseptörlerini blokajı

4- Gonadotropinlerin etkisi

- a) Primer testiküler yetmezlikte Luteinize edici hormonun (LH) artması, onun da aromatazları stimüle etmesi.
- b) Neoplazmalardan ektopik hormon üretimi ile Human Korion Gonadotropinin (hCG) artması..

5- Steroid hormonların gonadotropinleri etkilemesi. Testiküler tümörlerin östrojen üretimini arttırması

6- Artan östrojen/androjen oranının sex hormon binding globulin (SHBG) üretimini stimüle etmesi ve dolaşan plazma proteinin testesterona östrojene göre sıkıca bağlanması sonucunda, östrojen fazlalığının oluşması.

7- Testesteron injeksiyonundan sonra serum östrojen ve androjeninde yükselme, östrojen/androjen de düşme görünür. Bu durumda görülen jinekomasti düşük östrojen/androjen oranına rağmen artan östrojene bağlıdır.

8- Prolaktin jinekomastide indirek rol oynar sekonder hipogonadizme neden olarak jinekomastiyi meydana getirir, bazı durumlarda memeye direk etki ile jinekomastiye yol açabileceği söyleyen çalışmalar vardır.

Nonpatolojik Jinekomastiler

Neonatal dönemde: Yüksek östrojenin fetoplacental ünite içindeki

etkisi ile yenidoğanlarda %50'e varan oranlarda görülür.

Pubertal dönemde:

On ile onaltı yaşları arasında %50-75 oranlarında görülen, 1-2 yıl kadar devam edip %75 iki yılda %90 üç yılda kendiliğinden iyileşme ile sonuçlanır.

Yaşlılık döneminde:

Yaşla androjenin azalması

Vücutta yağ oranının artması, östrojenin üretim yeri adipoz dokular olduğundan, aromataz enziminin aktivitesi ile androjen prekürsörlerinden östrojen üretiminin artması.

Askere alma sırasında %36, hastanede yatanlarda %65 oranlarında jinekomasti görünür.

PUBERTAL JİNEKOMASTİ

Pubertal Jinekomasti 10-16 yaşları arasındaki erkek çocuklarda %40'a varan oranlarda görülmektedir, 1989 tarihinde Ankara'da yapılan bir araştırmada oran %34.6 olarak belirlenmiştir. En yüksek insidans boyca büyüme hızının en yüksek değeri "peak height velocity" ile eş zamanlı olmak üzere literatürde %65, 1989 tarihinde Ankara çocuklarında yapılan araştırmada %61.1 olarak bulunmuştur. Pubertal Jinekomastinin vakaların %75'inde iki yılda, %90'ında üç yılda kendiliğinden kaybolduğu tesbit edilmiştir. Bu istatistiklere areola altı glandüler disk çapı 0.5 cm kadar ufak jinekomastiler de dahil edilmiştir. Birçoğunun kendiliğinden kaybolacağını bildiğimiz halde memenin büyümesi sırasında semptomların (ağrı, gerginlik, şişlik gibi) hastayı rahatsız etmesi, şekil olarak değişikliklerin hastayı psikolojik olarak etkilemesi, kendisini toplumdan soyutlaması ve kendi bedeni olan öz güveninin yitirmesi tedaviyi gerektirmektedir. Jinekomasti hastaların %27.1 inde bir yıl, %7.7 sinde ise iki yıl devam etmiş-

tir.Yetişkinlerin %4 ünde ise disk çapı 4.0 cm den daha büyük jinekomastinin devam ettiği gözlenmiştir. Pubertal jinekomastide glandüler dokunun çapı umumiyetle 4 cm den ufaktır ve kızlardaki evre II (yumru safhası) nı andıran göğüs büyümesi söz konusudur. Glandüler doku çapının 5 cm veya >5 cm olması ve memelerin kızlardaki III-IV gelişme evresindeki büyüklükte olması Pubertal Macrojinekomasti adını alır. Bu tip jinekomastiler ister fizyolojik, isterse patolojik olsun spontan olarak gerilemez ve tedavinin gecikmemesi gerekir. Jinekomastide en önemli muayene usulü palpasyonla meme dokusundaki diskin hissedilmesidir. Disk meme başı merkez olacak şekilde areola altında olup, deri ve derialtı dokulara yapışık değildir. Serbestçe hareket edebilir.

Pubertal ve Patolojik Jinekomastilerin ayırıcı tanısı

Özellik	Pubertal Jinekomasti	Patolojik Jinekomasti
Başlangıç	10-18 yaş	<10 yaş
İlaç hikayesi	Yok	Var
Aile hikayesi	Geçici tipte	Devamlı tipte
Kronik hastalık	Yok	Var
Genital hastalık	Yok	Orşit,testis travması, kriptorşidizm
Puberte başlangıcı	Normal zamanda ve Jinekomastiden önce	Gecikmiş olabilir, Puberte jinekomastiden sonra başlar
Fizik muayene	Normal beslenmiş Testisleri II-IV evrede	Malnütrisyon, Hipertiroidizm Testisler ufak ve asimetric
Memedeki kitle	Meme başı altında	Sert ve asimetric. Bölgesel lenfadenopati

PATOLOJİK JİNEKOMASTİ

Bir hastalığa veya bir ilacın yan etkisine bağlı olarak gelişen jinekomastidir.

Jinekomasti yapan hastalıklar

A) ENDOKRİNOPATİLER

- Hipogonadizm
- Enzim defektleri
- Androjen resistansı
- Klinefelter sendromu
- Hermafroditizm

- Hipertiroidi
- Adrenal hastalıkları
- Hiperplazi
- ACTH eksikliği

B) TÜMÖRLER

- Hipofiz tümörleri
- Adrenal tümörleri
- Testis tümörleri
- Leydig hücreli
- Sertoli hücreli
- Chorioepitelyoma
- Karaciğer tümörleri
- Lenfoma, lösemi
- Meme tümörleri

C) KRONİK

HASTALIKLAR

- Karaciğer hastalıkları
- Böbrek hastalıkları
- Malnütrisyon
- Ülseratif kolit
- Kistik fibrozis
- Sinir sistem zedelenmeleri
- Myotonik distrofiler
- Orak hücreli anemi
- Aids

D) AİLEVİ

- Hipogonadizmle beraber
- Hipogonadizm olmadan
- Yüksek aromataz

Jinekomasti yapan ilaçlar

A) HORMONLAR

- Östrojen
- Androjen
- (Aromatazable)
- Korionik Gonadotropinler

B) PSİKOAKTİF

- İLAÇLAR
- Trisiklik antidepressanlar

Valium (Diazepam)
Fonotiazin

C) KALP İLAÇLARI

Reserpin
Digital
Metildopa
Ca kanal blokerleri
Amiodarene
Angiotensin converting enzyme inhibitors

D) ANTİTÜBERKÜLOZ

Ethionamid
Thiacetazone
Isoniazid

E) TESTESTERON ANTOGONİSTLERİ

Ketokenazol
Spironalakton
Cimetidine
Dilantin

F) TÜMÖR İLAÇLARI

Busulfon
Vincristine
Nitrosoureas
Procarbazine
Methotrexate
Cyelophosphamid
Chlorambucil

G) UYUŞTURUCULAR VE ALKOL

Eroin
Amfetamin
Marijuana
Methadone

Laboratuvar Tetkikleri

Kronik hastalarda; Böbrek, karaciğer ve tiroid fonksiyonlarının kontrolü

Testislerin uzun çapları <3 cm, hacim < 8 ml ise kromozon analizi

Hipogonadizm, erken puberte ve makro-jinekomastili vakalarda: LH, FSH, Östrodiol, Testesteron, DHAS, hCG bakılır.

Galaktoreli hastalarda prolaktin ölçümü

DHAS yüksek bulunursa adrenal sonografi

Östrodiol yüksekse hepatik, adrenal, testis
USG

Yüksek hCG saptandığında beyin, göğüs, karın, testisler de hCG salgılayan tümör aramak üzere M.R. yapılır.

İzlem ve Tedavi

Jinekomastinin gidişi veya tıbbi tedavi uygulamalarındaki cevap glandüler doku diskinin çapı 3 ayda bir ölçülerek izlenir. Disk palpasyonla yağ dokusundan ayırt edilmelidir, memedeki yağ fazlalığı ile olan büyümelere lipomasti veya psödojinekomasti denir

Nydick sınıflandırmasına⁽⁵⁾ göre disk boyutu belirlenir:

- a) Disk eğer areolayı geçmezse, bir pozitif (+)
- b) Disk areola sınırına kadar gelmişse, iki pozitif (++)
- c) Disk areolayı geçmişse, üç pozitif (+++)

Palpasyonla diski belirledikten sonra mezur yardımı ile hem vertikal hem de horizontal ölçümler ile disk çapı belirlenir. Buna göre yaptığımız sınıflandırma ile klinik olarak yaklaşımlarımızı belirleriz.

- a) Disk çapı < 4 cm veya II evre kız göğüsü gelişimi gözlenen adölesanlarda, hastayı sadece aydınlatma ve teskin yeterli olabilir. Bu tip vakalarda aydınlatma ve teskin edilme ile yatışmayan ve kendini toplumdan soyutlama eğilimi içinde olan gençlere tıbbi tedavi başlanması uygundur. Eğer disk çapı < 4 cm den küçük olmasına karşı eğer büyüklük 4 yıldan fazla devam ediyorsa ve hastayı rahatsız eden klinik bulgular artıyorsa bu vakalara da tedavi başlama endikasyonu vardır.
- b) Disk çapı 4-6 cm arasında ise medikal tedavi önerilir.
- c) Disk çapı > 6 cm cerrahi tedavi önerilir.

1. Tamoksifen: En yaygın kullanılan ilaçtır. Günde 2 kez 10-20 mg verilir.

1-2 ayda cevap alınmaya başlanır. 3-4 ay kadar kullanılır, ilaç kullanma sırasında hasta her ay kontrole çağrılır. Semptomlara

cevap 2 haftada başlar eğer bir ay içinde gerileme başlamaz ise ilaç dozu artırılır.

Etki mekanizması: Meme dokusunda östrojen bağlanması ile rekabet söz konusudur⁽⁶⁾.

Yan etkileri: Gastrointestinal sistemde bulantı, kusma gibi klinik bulgular, karaciğer fonksiyon testlerinde yükselme görülebilir. İlaç kullanımı sırasında hemogram yapılarak lökopeni ve trombositopeni izlenmelidir.

2. Testolactone: 3x150 mg/gün verilir.

Aromataz enzim aktivitesini inhibe ederek etkiyapar.

Aromataz enzim aktivitesi pubik deri fibroblastlarında punch biopsi ile alınan örneklerle belirlenir. Deri, yağ, kas, böbrek, kemik, santral sinir sistemi, karaciğer en fazla enzimin üretim yerleridir.

3. Dihydrotestosterone Heptanoate: Nonaromatizable androjendir. Dihidro testosteronun (DHT) tedavi sırasında yükselterek bütün sistemi etkileyerek etkisi gösterir. İntramuskuler kullanılır, hala araştırma safhasındadır.

4. Danazol: Androjen miktarını arttıran bir ilaçtır. Günde iki kez 200 mg 3 ay süre ile verilir. Yan etkilerinden dolayı tercih edilmez. Kilo artımı, facial akne, terleme, adelelerde kramp en sık görülen yan etkileridir.

5. Klomifen Sitrat.: Antiöstrojenik etki gösterir. 50-100 mg /gün, 1-6 ay arası kullanılır. Yan etkilerinden dolayı tercih edilmez. Gastrointestinal şikayetler, döküntü, görme problemleri en sık görülen yan etkilerdir⁽⁷⁾.

Jinekomastilerin oluşmasında ırksal özelliklerin, body mass index'in (BMI) etkileri vardır. Örneğin batılı toplumlarda BMI'i yüksek olanlar-

da jinekomasti görülmesine karşı, uzak doğularda BMI'i düşük olanlarda görülür.

Sonuç olarak jinekomasti özellikle pubertal dönemde sık görülmesine rağmen sıklıkla fizyolojik bir olaydır ve hastaların çoğunda kendiliğinden kaybolmaktadır. Pubertal dönemde görülen jinekomastinin mutlaka patolojik jinekomastiden ayırt edilmesi gerekmektedir. Gereken durumlarda tedavinin yapılması, hastaların takibinin önemi amaç edinilmelidir.

Kaynaklar

- 1- Glass AR. Gynecomastia. J Clin Endoc Metab 1994; 23 : 825-837.
- 2- Moore DJ, Schlaepper LV, Paunier L, Sizonenko PC. Hormonal changes during puberty: V Transient pubertal gynecomastia: Abnormal androjen-estrogen ratios. J Clin Endoc Metab 1984; 58 :492-499.
- 3- Kok-Onn L, Dixie Y F C, Jin-Seng C. Oestrogen and progesterone receptors in men with bilateral or unilateral pubertal macromastia. Clin Endoc 1990; 32 :101-105.
- 4- Mahoney PC. Adolescent Gynecomastia. Ped Clin North Ame 1990; 37 :1389 1404.
- 5- Nydick M, Bustos J, Dale JH, Chester P, Rawson RW. Gynecomastia in adolescent boys. Jama . 1961; 178 : 449-454.
- 6- Alagaratman TT. Idiopathic gynecomastia treated with tamoxifen: A preliminary report Clin Therap 1987; 9 :483-487.
- 7- Plourde PY, Kuln HE, Santner SJ. Clomiphen in the treatment of adolescent gynecomastia, Am J Dis Child 1983; 137: 1080-1082.

4-7 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA MİKTAR TASARIMININ İNCELENMESİ

Yıldız GÜVEN*

ÖZET

Araştırma 4-7 yaş çocukların miktar tasarımlarını ve tasarımlarının doğruluğunu iki aşamada inceleyerek; yaş, cinsiyet ve okul değişkenlerinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Örnekleme; İstanbul'da resmi ve özel olmak üzere toplam 46 okula devam eden, 1522 çocuk oluşturmuştur. Çocuklara üzerinde üç balık resmi olan bir kart gösterilmiş ve kalem kullanarak; 1. aşamada kaç tane balık olduğunu göstermeleri, 2. aşamada ise daha başka nasıl gösterebilecekleri sorulmuştur. Her iki bölümdeki yanıtlar analiz edilerek kişiye özel tepki, resim yazı tepki, ikonik tepki veya sembolik tepkilerden hangisini içerdiğine göre ve yanıtların doğruluğuna göre değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları çocukların kişiye özel tepkiyi en çok 4 yaşlarında gösterdiklerini ve yaş ilerledikçe önemli ölçüde azaldığını göstermiştir. Çocuklar tüm yaş gruplarında her iki aşamada da sayıyı en çok ikonik olarak ifade etmişlerdir. Sembolik ifade yaşla doğru orantılı olup, yaş büyüdükçe daha çok tercih edilmektedir. Çocukların miktar tasarımları ile yaşları arasında yapılan Ki-Kare analizleri her iki aşamada da .01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır. Her iki aşamada da doğru yanıtlar ile yanlış yanıtlar arasında yaş değişkenine göre .01 düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yaş arttıkça hata oranı azalmaktadır. Cinsiyet değişkeni, miktar tasarımı ve tasarımın doğruluğu açısından farklılık yaratmamıştır. Çocukların devam ettiği okulun özel veya resmi okul oluşu ile miktar tasarımları arasında yapılan Ki-Kare analizi .01 düzeyinde anlamlı çıkarken, tasarımın doğruluğu ile okulun özel veya resmi oluşu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik, miktar, tasarım, kişiye özel tepki, resim yazı tepki, ikonik tepki, sembolik tepki, erken çocukluk, yaş, cinsiyet

GİRİŞ

Sembol bir şeyin yerine başka bir şeyin kullanılmasıdır. Tasarım (representation) ise her

ABSTRACT

The research has been made in order to determine whether the factors such as age, gender and school variables cause any differences or not, by means of representations on quantity as well as it's correctness of the children aging between 4 - 7. The sampling has been consisted by a total amount of 1522 children from 46 schools in Istanbul, both; official and private. The children have been shown a card with 3 fish pictures on it and required to indicate the amount of the fishes, using a pencil at the 1st stage. The 2nd stage was a question about another means of indication. The answers of both stages have been analyzed and evaluated in accordance with the reactions such as idiosyncratic, pictographic, iconic and symbolic responses due to their correctness of the answers. The results of the research indicated that the children who gave idiosyncratic responses were mostly aged 4 years old and that this decreased rapidly while getting older. The children have mostly expressed the quantity as iconic during both stages. The symbolic response was closely related with the age and preferred more for older ages. The results of both stages of the Chi-Square analyzes made between the ages and representation of quantity of the children were rather significant on a .01. level. In both stages, interesting differences have been observed in accordance with the age difference between the true and false responses provided by the children, the results were significant at a level of .01. The false responses decreased among older children. The gender variables didn't create any difference from the viewpoint of representation of quantity and it's correctness. The Chi-Square analysis made between the school status (private or official) and the representation of quantity was significant at a level of .01. while no important difference was found between the school status and correctness.

Key Words: Mathematics, representation, quantity, idiosyncratic response, pictographic response, iconic response, symbolic response, early childhood, age, gender

türlü işaret, rakam veya diğer sembollerin bize bir anlam ifade etmesidir. İçsel ve dışsal tasarımlar olarak ikiye ayrılır. Dışsal tasarımlar

(external representations) çeşitli formlarda (haritalar, resimler, şemalar gibi resimsel-grafiksel veya kelimeler gibi dilsel) olabilir. İçsel/ Zihinsel tasarımlar (internal/mental representations) ise duyu organları ile edinilen bilgilere dayanan ve sözcüklerle sınırlandırılmayan tasavvurlardır. Bireyin zihninde oluşan bu içsel tasarımlar, dışa resimsel-grafiksel (pictorial) ve yazılı şekilde dilsel (linguistic) olarak aktarılabilir ve böylece dışsal tasarım şekline dönüşür (Eysenck ve Keane, 1995). Zaitchik (1990) zihinsel tasarımların, zihinsel oldukları için değil fakat tasarım oldukları için küçük çocuklar için zor olduğunu ifade eder (Slaughter, 1998).

Dilsel tasarımlar değişmeyen kurallar sisteminden oluşan sembollerle ifade edilir. Resimsel-grafiksel tasarımlarda ise belli kurallar yoktur ve kendi içerisinde değişmesi ve parçalarına ayrılması mümkündür (Eysenck ve Keane, 1995). Örneğin; herkes zihninde farklı bir uçak tasarımı düşünebilir, fakat Türkçe'de 'uçak' sözcüğü tek bir şekilde yazılır. Bir tek harfin bile çıkarılması mümkün değildir. Aynı şekilde matematiğin de yazıya dayalı bir dili vardır ve değişmez kurallar içerir. Örneğin; '3' ve 'Üç' her zaman aynı yazılır.

Farnham-Diggory'e (1972) göre ise "resim az ya da çok bizim gördüklerimizi anlatır, dil (language) ise sembollerden oluşan bambaşka bir şeydir". Grafiksel tasarımlar ise ikisinin ortasında bir yeredir. Aslında resim gibi temsil ettiği şeye tam anlamıyla benzemez fakat dilden daha görseldir. Grafiksel düşünme, sembolik düşünme ile resimsel düşünme arasında yer alır (Farnham-Diggory, 1972).

Miktarın zihinde tasarımları ve aritmetiğin daha soyut olan dilini kazanmak çocuklar için zahmetli bir süreç demektir. Çocuklar bu süreçte farklı aşamalardan geçerler. Bu aşamaları Hughes (1989) dört ana kategoriye ayırır: Kişiyeye özel tepki (idiosyncratic responses) bir nesne grubu karşısında çocuğun ortaya koyduğu tasarımlarının kurallarının tespit edilemediği, çocuk için belki de gerçekten miktar ifade eden fakat yetişkin için anlamsız gelen tepkilerdir. Matthews'e (1988) göre de ilk davranışlar aslında çocuğun içsel düzeni çerçevesinde kişisel

tarzını ifade eder. Tasarımlarının gelişmesi için çevreyle etkileşime ihtiyacı vardır. Hughes'e göre bazı çocuklar zihinlerindeki sayısal tasarımları nesnenin resmini yaparak ifade edebilirler. Çocuğun önünde bulunan nesnenin miktarını resmini çizerek anlatmasını resimsel tepki (pictographic responses), resim yerine geçebilecek çentikler, başka nesne resimleri çizerek miktarı anlatmasını ise ikonik tepki (iconic responses) olarak adlandırmaktadır. Sembolik tepki (symbolic responses) ise çocuğun aritmetik dilinin yazıya dayalı sembollerini (3,6,8, iki, beş, yedi gibi) kullanmasıdır (Hughes, 1989; Atkinson, 1992).

Hughes (1989) 3-7 yaş çocukların miktarla ilgili zihinsel tasarımlarını araştıran çalışmasında çocukların önlerine konan bloklara bakarak kaç tane olduğunu kağıt üzerinde göstermelerini istemiştir. Araştırma sonunda elde edilen yaklaşık değerler şöyledir: 3-4 yaş çocuklar daha çok kişiye özel (% 30) ve ikonik (% 30) tepki verirken, daha büyük çocuklar (5-7 yaş) resimsel (% 40-50) ve sembolik (%30-50) tepkiyi tercih etmişlerdir. Küçük çocuklar nesne sayısı 1-3 arasında ise sayıyı doğru ifade ederken; nesne sayısı 5-6 arasında ise yanlış ifade etmişlerdir. Nesne sayısını büyük çocuklar daha doğru bilmişlerdir (Hughes, 1983; Hughes, 1989; Atkinson, 1992).

Araştırma Türkiye'de erken çocuklukta miktar tasarımları, tasarımların miktar açısından doğruluğu ve farklı değişkenlerle (yaş, cinsiyet, okulun resmi ve özel oluşu gibi) ilişkisi üzerine araştırmaların yetersiz oluşu nedeniyle 4-7 yaş çocukların gelişimsel durumlarını tespit etmek amacıyla düzenlenmiştir. Araştırma tek bir miktar üzerinde yoğunlaşmış ve çocuğa üç balık resmi gösterilerek resimsel sunulmuştur

Yöntem

Araştırma betimsel nitelikte olup var olan durumun saptanmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 1999-2000 öğretim yılında İstanbul'daki resmi ve özel ilköğretim okullarına devam eden ve tesadüfi örneklem yoluyla seçilen toplam 46 okuldan 1522 çocuk

oluşturmuştur. Çocukların 744 ü kız (% 48.9), 778 i (% 51.1) ise erkektir. Çocukların yaş gruplarına göre dağılımı şöyledir: 4 yaştan 365 çocuk (% 24); 5 yaştan 375 çocuk (% 24.6); 6 yaştan 385 çocuk (% 25.3) ve 7 yaştan 397 çocuk (% 26.1). Toplam 1522 çocuğun 781 i (% 51.3) resmi okula, 741 i ise özel okula (% 48.7) devam etmektedir.

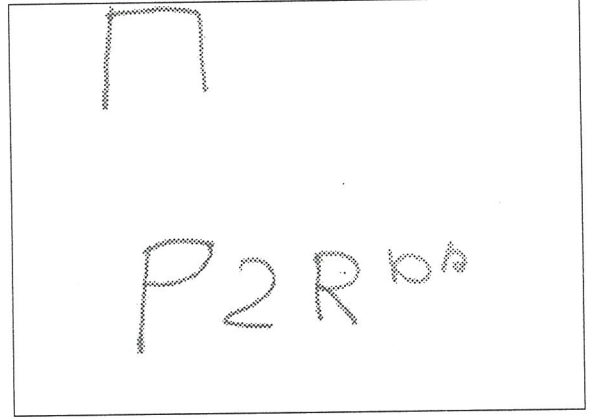
Veri Toplama Aracı

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak A4 kağıdına çizilmiş 3 balık resmi ve resimle ilgili olarak sorulan iki sorudan oluşan ve ayrıca çocukla ilgili (yaş, okul, cinsiyet) maddeler içeren bir form kullanılmıştır.

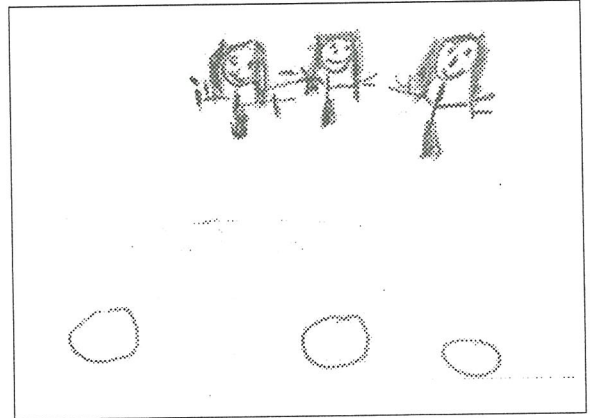
İşlem

Araştırma çocukların birbirinden etkilenmemeleri için bireysel olarak uygulanmış olup, iki aşamadan oluşmuştur. 1.aşama çocuğa "Bak burada balık resimleri var" (Eline kalem verilir), "Bana burada kaç tane balık olduğunu istediğin şekilde, ama kalemi kullanarak göster" şeklinde yönerge içermektedir. Bu soruda çocuğun kalemi balıkları sadece sayması için bir çubuk gibi kullanması durumunda "Öyle değil, kaç tane balık olduğunu kalemlle çizerek, yazarak nasıl istiyorsan öyle göster" diyerek ek bir açıklama yapılmıştır. Çocuktan birinci aşamanın yanıtını aldıktan sonra 2.aşamaya geçilmiş ve "Peki daha başka nasıl gösterirsin?" şeklinde soru yöneltilmiştir. Aynı şekilde ikinci tercihini de kağıt üzerinde göstermesi istenmiştir. İkinci bir tercih için isteksiz olanlar cesaretlendirilmişlerdir. Araştırmada çocukların her iki bölümdeki yanıtları araştırmacı tarafından analiz edilerek, kişiye özel tepki (idiosyncratic response) resimsel tepki (pictographic response), ikonik tepki (iconic response) veya sembolik tepkilerden (symbolic response) hangisini içerdiğine ve çocuğun miktarı doğru veya yanlış ifade edişine göre değerlendirilmiştir. Çocukların sayısal sembolleri ters yazmaları, kaleme hakimiyette güçlükleri ve yazım bozuklukları (çarpık yazı gibi) dikkate

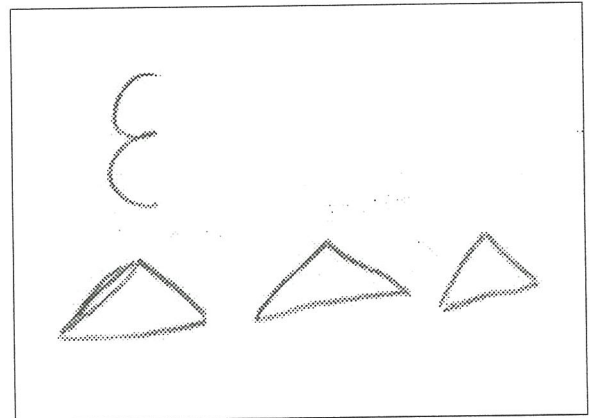
alınmamıştır. Aşağıda çocuklardan alınan bazı örneklere yer verilmiştir (Örnek 1a,1b,1c,1d,1e)



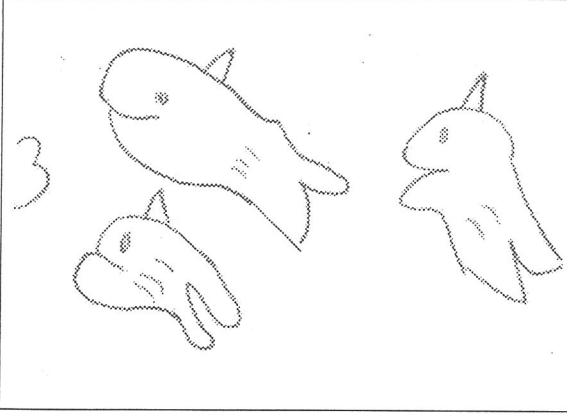
Örnek 1a. Kişiyeye özel tepki (4 yaş-erkek)



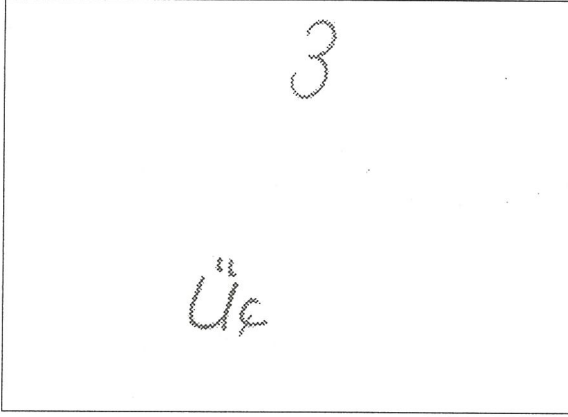
Örnek 1b. İkonik-ikonik tepki (5 yaş-kız)



Örnek 1c. Sembolik-ikonik tepki (6 yaş-erkek)



Örnek 1d. Sembolik-Resimsel tepki (7 yaş-kız)



Örnek 1e. Sembolik-Sembolik tepki (7 yaş-kız)

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin gerekli istatistiksel analizleri için SPSS istatistik paket programı kullanılmıştır. Her bir değişkene ilişkin frekans ve yüzdelik değerler hesaplanmış olup, değişkenlerin birbirinden bağımsızlığını sınamak için Ki-Kare analizi yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın 1. aşamasında çocukların miktar tasarımları ile ilgili olarak elde edilen bulgular Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1'den görüldüğü gibi 4 yaşta ki çocukların % 48.2 si kendisine has karalamalar (kişiyeye özel) yapmıştır. Bu grupta kişiyeye özel karalamaların olması beklenen bir durumdur. Zaten tüm yaş grupları içerisinde kişiyeye özel tepki verenlerin % 70.1 ini 4 yaş grubu oluşturmaktadır. Yine bu yaş grubunda resimsel tepki (% 6) ve sembolik tepki (% 4.7) en az görülen tepkiler olmuştur.

5 yaş grubundaki çocuklarda ise kişiyeye özel karalamaların oranının (% 13.3) 4 yaşa göre oldukça azaldığını görüyoruz. Buna karşılık özellikle ikonik (% 48) ve sembolik tepki (% 32.5) daha çok görülmektedir. Çocukların artık ikonları ve sembolleri önemli ölçüde tercihleri dikkat çekicidir.

6 yaşta ki çocuklarda ise kendisine has karalamaların oranının artık sadece % 6.2 i olduğu, resimsel tepkinin de (% 8.3) oldukça az tercih edildiği görülmektedir. 5 yaşa oranla ikonik tepki ise daha az, fakat sayı sembolü (% 55.8) ile miktarı ifade etme daha fazla görülmektedir. Bu da sayısal sembollerin okulöncesinde çocuğun yaşantısındaki önemli yerini vurgulamaktadır.

7 yaş grubundaki çocuklarda ise sadece bir çocuk kişiyeye özel tepki vermiştir. Bu yaş grubu miktarı en çok sayı sembollerini kullanarak (% 61.5) ifade etmektedirler. Sembolik tepkinin bu yaşta tercih edilmesi beklenen bir sonuçtur. Çünkü okula başlama ile çocuklar artık matema-

Tablo 1: Çocukların 1. Aşamadaki Miktar Tasarımı İle Yaşları Arasında Yapılan Ki-Kare Analizi

	Miktar Tasarımı				Toplam	
	Kişiyeye özel		Resimsel	İkonik	Sembol.	
	F	%	f	%	f	%
4 yaş	176	48.2	22	6.0	150	41.1
					17	4.7
5 yaş	50	13.3	23	6.1	180	48.0
					122	32.5
6 yaş	24	6.2	32	8.3	114	29.6
					215	55.8
7 yaş	1	0.3	21	5.3	131	33.0
					244	61.5
Topl.	251	16.5	98	6.4	575	37.8
					598	39.3
	$\chi^2 = 529.113$ sd: 9 p=0.000					
					1522	100.0

tiğin yazıya dayalı sembollerini daha çok kullanmaya başlarlar. Semboller çoğu zaman sayısal semboller olarak "3" gibi, bazen ise dile dayalı sembol olarak "üç" şeklinde yazılmıştır.

Küçük yaş grubunda kişiye özel tepkilerin, büyük yaş grubunda ise sembolik tepkilerin daha çok görülmesi Hughes'un (1989) araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Çocukların genelde resimsel tepkileri hem 1. Aşamada, hem de 2. Aşamada az tercih ettikleri gözlenmiştir. Çocuklar resimsel tepkiyi; okullarda ikonik ve sembolik tasarımlara çok fazla önem verildiği için, resim çizme konusunda kendilerine güvenmedikleri için veya beğenilmememe, eleştirilme korkusu nedeniyle tercih etmiyor olabilirler.

Çocukların 1. aşamadaki miktar tasarımları ile yaşları arasında yapılan Ki-Kare analizi 0.01 düzeyinde anlamlı çıkmıştır ($X^2 = 529.113$ sd: 9 $p=0.000$) (Tablo 1).

1.aşamadaki yanıtların miktar tasarımları açısından farklılığı cinsiyet ve yaş değişkenine göre de analiz edilmiş ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2'de görüldüğü gibi 4 yaş ($X^2 = 6.061$ sd: 3 $p=0.109$), 5 yaş ($X^2 = 2.575$ sd: 3 $p=0.462$), 6 yaş ($X^2 = 3.177$ sd: 3 $p=0.365$) ve 7 yaş ($X^2 = 3.613$ sd: 3 $p=0.306$) gruplarının hiç birinde Ki-Kare analizleri çocukların kız ve erkek oluşlarına göre 0.05 düzeyinde dahi anlamlı çıkmamıştır.

Miktar tasarımı ile ilgili olarak erken çocuklukta kızlar ve erkekler arasında fark olup olmadığı konusunda yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat araştırmacılar erken çocuklukta

kızlar ve erkekler arasında matematik yeteneği açısından anlamlı bir fark olmadığı görüşündedirler (Biggs ve Moore, 1993; Meece, 1996; Güven, 1997). Zihinsel tasarımlar, yeteneği oluşturan bilişsel süreçlerden birisidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kızlar ve erkekler arasında bu araştırma sonucunda bir fark olmaması diğer bulgularla paralellik göstermektedir.

Çocukların devam ettiği okulların resmi veya özel okul oluşları ile miktar tasarımları (1. aşama) arasında tüm yaş grupları için yapılan Ki-Kare analizi sonuçları ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi çocukların devam ettiği okulların resmi veya özel okul oluşları ile miktar tasarımları (1. aşama) arasında tüm yaş grupları için yapılan Ki-Kare analizi ($X^2 = 52.288$ sd: 3 $p=0.000$) istatistiksel açıdan 0.01 düzeyinde anlamlı bağımlılığın olduğunu göstermiştir. Özellikle ikonik ve sembolik tepkide tersine bir ilişki görülmüştür. Özel okullara devam

Tablo 2: Çocukların Kız veya Erkek Oluşları ile 1. Aşamadaki Miktar Tasarımları Arasında Yaşlara Göre Yapılan Ki-Kare Analizleri

	Miktar Tasarımı				Toplam	
	Kişiyi özel	Resimsel	İkonik	Sembol.		
	f %	f %	f %	f %	f %	
4 yaş Kız	82 43.9	17 9.1	75 40.1	13 7.0	187 51.2	
Erkek	82 46.1	7 3.9	82 46.1	7 3.9	178 48.8	
$X^2 = 6.061$ sd: 3 $p=0.109$						
5 yaş Kız	25 13.4	12 6.5	96 51.6	53 28.5	186 49.6	
Erkek	26 13.8	12 6.3	84 44.4	67 35.5	189 50.4	
$X^2 = 2.575$ sd: 3 $p=0.462$						
6 yaş Kız	11 6.0	19 10.3	48 25.9	107 57.8	185 48.0	
Erkek	11 5.5	13 6.5	65 32.5	111 55.5	200 52.0	
$X^2 = 3.177$ sd: 3 $p=0.365$						
7 yaş Kız		13 7.0	62 33.3	111 59.7	186 46.9	
Erkek	1 0.5	8 3.8	66 31.3	136 64.4	211 53.1	
$X^2 = 3.613$ sd: 3 $p=0.306$						

eden çocukların % 46.6 sı, resmi okullarda okuyan çocukların ise % 29.4 ü miktarı ikonik olarak ifade ederken; özel okullardaki çocukların % 32.2 sine karşılık, resmi okullardaki çocukların % 46 sı miktarı sembolik olarak ifadeyi tercih etmişlerdir. Yaş grupları ayrı ayrı ele alındığında ise özellikle 7 yaşta resmi okullardaki çocukların özel okullardaki çocuklara göre daha çok sembollerini tercih ettikleri (% 72.6 resmi okul, % 47.1 özel okul) görülmektedir. Bulgular resmi okullarda sembollerin daha çok vurgulandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın 2. aşamasında çocuklardan "Peki daha başka nasıl gösterirsin?" şeklinde ikinci bir tercih istendiğinde ise aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır (Tablo 4).

Tablo 3: Çocukların 1. Aşamadaki Miktar Tasarımları ile Resmi veya Özel Okula Devam Etme Durumları Arasında Yapılan Ki-Kare Analizi

	Miktar Tasarımı				Toplam	
	Kişiyeye özel	Resimsel	İkonik	Sembol.		
	F %	f %	f %	f %	f %	
Resmi	145 18.6	47 6.0	230 29.4	359 46.0	781 51.3	
Özel	106 14.3	51 6.9	345 46.6	239 32.3	741 48.7	
Topl.	251 16.5	98 6.4	575 37.8	598 39.3	1522 100.0	
$X^2 = 52.288$ sd: 3 p=0.000						

Tablo 4: Çocukların 2. Aşamadaki Miktar Tasarımı ile Yaşları Arasında Yapılan Ki-Kare Analizi

	Miktar Tasarımı				Toplam	
	Kişiyeye özel	Resimsel	İkonik	Sembol.		
	f %	f %	f %	f %	f %	
4 yaş	179 49.0	19 5.2	154 42.2	13 3.6	365 24.0	
5 yaş	55 14.7	22 5.9	245 65.3	53 14.1	375 24.6	
6 yaş	47 12.2	49 12.7	210 54.5	79 20.5	385 25.3	
7 yaş	3 0.8	21 5.3	285 71.8	88 22.2	397 26.1	
Topl.	284 18.7	111 7.3	894 58.7	233 15.3	1522 100.0	
$X^2 = 366.264$ sd: 9 p=0.000						

Tablo 4'de de 1. aşamada olduğu gibi küçük çocuklarda kişiye özel tepkinin daha çok olduğu ve yaş ilerledikçe azaldığı görülmektedir. Resimsel tepki bu aşamada da en çok 6 yaşta (% 12.7) görülmüştür. Bunun nedeni ise şu şekilde açıklanabilir; bu yaş çocukları artık sayma ile ilgili deneyimlerinin artmasıyla nesneleri birbirinden ayrı düşünerek sayabilecek (saymalar doğru veya yanlış olabilir) ve bunu resimsel veya ikonik olarak ifade edebilecek düzeye gelmişlerdir. Dahası resim yapma konusunda kendilerine 4 ve 5 yaşa göre daha çok güveniyor olabilirler. Araştırmanın bu aşamasında ise 5, 6 ve 7 yaş çocukların miktarı en çok ikonik olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Çocukların 2. aşamadaki miktar tasarımları ile yaşları arasında yapılan Ki-Kare analizi de 0.01 düzeyinde çıkmıştır ($X^2 = 366.264$ sd: 9 p=0.000) (Tablo 4).

1. ve 2. aşama arasında bir bağıllığın olup olmadığı Ki-Kare analizi ile analiz edildiğinde ise Tablo 5'teki bulgulara ulaşılmıştır.

1.ve 2. aşamadaki miktar tasarımları arasında yapılan Ki-Kare analizi 0.01 düzeyinde anlamlı bağıllığı göstermiştir ($X^2=1371.511$ sd: 9 p=0.000).

Tablo 1 ve Tablo 4'deki bulguları dikkate alarak 1. ve 2. aşamalarındaki tepkileri yaşlara göre ayrı ayrı analiz ettiğimizde, 4 yaşta aşamalar arasında miktar tasarımları açısından önemli bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu yaşta tasarımlar arasında geçişlerin olmaması bekle-

Tablo 5: Çocukların 1. Aşamadaki Miktar Tasarımı İle 2. Aşamadaki Miktar Tasarımı Arasında Yapılan Ki-Kare Analizi

Mikt. Tasar.	Miktar Tasarımı-1.aşama				Toplam
	Kişiyeye özel	Resimsel	İkonik	Sembol.	
	f %	f %	f %	f %	f %
2.aşm.					
Kişiyeye özel	242 96.4	1 0.4	6 2.4	2 0.8	251 16.5
Resimsel	12 12.2	32 32.7	30 30.6	24 24.5	98 6.4
İkonik	10 1.7	20 3.5	475 82.6	70 12.2	575 37.8
Semb.	20 0.8	58 9.7	383 64.0	137 22.9	598 39.3
Topl.	284 18.7	111 7.3	894 58.7	233 15.3	1522 100.0
$\chi^2 = 1371.511$ sd: 9 p=0.000					

nen bir durumdur. Çünkü küçük çocukların zihinsel olarak bir miktarı birkaç şekilde ifadeleri oldukça güçtür. 5 ve 6 yaşta, 1 aşamada sembolik tepkiyi tercih edenlerde 2. aşamada azalma, diğer tepkilerde ise (özellikle ikonik tepkide olmak üzere) artma görülmüştür. 7 yaş grubunda aşamalar arasında farklılık sadece sembolik tepkiden ikonik tepkiye geçişte olmuştur denebilir. Çünkü çocukların çoğunluğu (% 61.5) 1. Aşamada sembolik tepkiyi tercih ederken, 2. Aşamada ikonik tepkiyi (% 71.8) tercih etmişlerdir. Resimsel tepkide her iki aşama arasında farklılık görülmezken, kişiyeye özel tepkiyi 1. aşamada bir çocuk, 2. aşamada ise 3 çocuk vermiştir ki fark çok azdır.

Grubun geneline baktığımızda miktarı sembolik olarak ifade edenlerin birinci aşamada, miktarı ikonik olarak ifade edenlerin ise ikinci aşamada daha çoğunlukta oldukları görülmekle birlikte, aslında her iki aşamada da çocukların miktarı farklı tasarımlarla ifade ettikleri dikkati çekmiştir. Bu ise; çocukların bir zihinsel tasarım boyutundan diğerine geçebildiklerini göstermektedir.

Her iki aşamada da aynı tarz tasarımları tercih edenlere bakıldığında (ikonik-ikonik, sembolik-sembolik gibi); ikonları tercih edenler genelde farklı ikonlar kullanmışlardır (Örneğin; 1. aşamada dairelerle, 2. aşamada artılarla gösterme veya 1. aşamada insan resimleri ile, 2. aşamada üçgenler ile gösterme gibi). Özellikle

le 7 yaş grubunda çoğunlukta olmak üzere her iki aşamada da sembolü tercih edenler ise birinci aşamada daha çok 3 sayısını yazarken, ikinci aşamada üç gibi farklı bir yazılı sembolü seçmişlerdir. Çünkü bu yaş grubunda okuma-yazma ön plana geçmiştir ve üç te miktarı ifade etmektedir. Bu da çocukların aynı boyutta da olsa zihinsel tasarımlar içinde esnek düşünebildiklerini göstermektedir.

1.ve 2. aşamadaki yanıtların miktarı ne derece doğru yansıttığı her iki aşama için ayrı ayrı analiz edilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6'da görüleceği gibi yaşlar ilerledikçe doğru yanıtların oranı artmakta, yanlış yanıtların ise oranı azalmaktadır. Bu durum gelişimin bir neticesidir ve beklenen bir durumdur. Çocukların özellikle 2. aşamada yanlış yanıtlarında daha çok artış olmuştur.

Çocukların yanlışları sayı ve sayma ile ilgili bazı hatalardan kaynaklanabilmektedir. Örneğin bunlar; aynı nesneyi birden fazla sayma, nesneyi saymayı unutma (atlama), saymanın sırasını doğru bilememe, sayma sonucunu resim, ikon veya sayı sembolü ile doğru eşleyememe gibi hatalar olabilir (Jeffrey, 1989). Çocuklar özellikle heyecan ve telaş içerisinde ve dikkatlerini işe yeterince veremedikleri için de hata yapmış olabilirler.

Piaget'e göre 7 yaşına kadar çocuklar sayı ve sayma ile ilgili kavramları kazanmış gibi görünselerde sayıların gerçek anlamlarını zihinsel kapasiteleri gereği tam kavrayamazlar (Hughes, 1983; Bybee ve Sund, 1990). Çocukların bu araştırmada gözlenen hatalarının nedeni Piaget'in savunduğu gibi zihinsel kapasitelerinin yetersizliği şeklinde de yorumlanabilir.

Her iki aşamada da doğru ve yanlış yanıtlar arasında yaşlara göre yapılan Ki-Kare analizleri

de 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (1.aşama: $X^2 = 443.603$ sd: 3 $p=0.000$; 2. aşama: $X^2 = 373.210$ sd: 3 $p=0.000$) (Tablo 6).

0.01 düzeyinde anlamlı bağıllığın olduğunu göstermiştir ($X^2 = 732.634$ sd: 1 $p=0.000$).

1.aşamadaki yanıtların doğruluğu cinsiyet

ve yaşlara göre ayrı ayrı analiz edilmiş ve 4 yaş ($X^2 = 1.655$ sd: 1 $p=0.198$), 5 yaş ($X^2 = 0.278$ sd: 1 $p=0.598$), 6 yaş ($X^2 = 0.062$ sd: 1 $p=0.803$) ve 7 yaş ($X^2 = 0.045$ sd: 1 $p=0.831$) gruplarının hiç birinde Ki-Kare analizleri çocukların kız ve erkek oluşlarına göre 0.05 düzeyinde dahi anlamlı çıkmamıştır. Matematik yeteneği açısından erken yaşlarda kızlar ve erkekler arasında bir fark olmadığı araştırmacılar tarafından

ifade edilmiştir (Davis ve Rimm,1989; Biggs ve Moore,1993). Bu araştırmanın bulguları da araştırmacıların görüşlerini desteklemektedir.

1. aşamadaki yanıtların doğruluğu tüm yaş grupları dikkate alınarak okul değişkenine göre analiz edildiğinde ise resmi okul ve özel okul arasında istatistiksel açıdan 0.05 düzeyinde dahi anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($X^2 = 2.164$ sd: 1 $p=0.141$).

Sonuç ve Öneriler

Araştırmacılar çocuklarda matematiksel düşüncenin gelişmesi için farklı tasarımları (resimsel, ikonik, sembolik gibi) kullanmalarını ve tasarımlar arası geçişleri ve esnekliği önermektedirler. Tasarımlar arası geçişler özellikle problem-çözme becerilerinde ve kavram gelişiminde öğrenmeye yardımcı olur. Örneğin; bu beceriyi kazanan bir çocuk, okul yıllarında denklemlerden (sembolik olan), grafiklere (resimsel-grafiksel) kolayca geçebilir. Brenner'e (1999) göre aslında problem çözme becerisi zaten farklı zihinsel tasarımları bir arada kullanmayı gerektirir. İyi problem çözümler

Tablo 6: Çocukların Her İki Aşamada Verdiği Yanıtların Doğruluğu İle Yaşları Arasında Yapılan Ki-Kare Analizleri

	1.Aşama		2.Aşama		Toplam
	Doğru f %	Yanlış f %	Doğru f %	Yanlış f %	
4 yaş	148 40.5	217 59.5	124 34	241 66	365 24.0
5 yaş	313 83.5	62 16.5	280 74.7	95 25.3	375 24.6
6 yaş	346 89.9	39 10.1	291 75.6	94 24.4	385 25.3
7 yaş	391 98.5	6 1.5	383 96.5	14 3.5	397 26.1
Topl.	1198 78.7	324 21.3	1078 70.8	444 29.2	1522 100.0
	$X^2 = 443.603$ sd: 3 $p=0.000$		$X^2 = 373.210$ sd: 3 $p=0.000$		

Tüm gruplar dikkate alınarak her iki aşımadaki yanıtların doğruluğu arasında Ki-Kare analizi yapılmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır (Tablo 7).

Tüm yaş gruplarında 2. aşamada yanlış yanıtların oranı 1.aşamaya göre biraz daha artmıştır. Bu ise beklenen bir sonuç olmuştur. Çocuklar 1. aşamada sayı tasarımlarını ifade ettikten sonra ikinci bir tasarım bulmakta 2.aşamada zorlanmışlar ve bazıları bu nedenle yanlış yanıtlar vermişlerdir. 1. ve 2. Aşamalardaki yanıtların doğruluğu arasında Ki-Kare analizi

Tablo 7: Çocukların 1. ve 2. Aşamalarda Verdikleri Yanıtların Doğruluğu Arasında Yapılan Ki-Kare Analizi

2. Aşama	1. Aşama		Toplam
	Doğru	Yanlış	
	f %	f %	f %
Doğru	1045 68.7	153 10.1	1198 78.7
Yanlış	33 2.2	291 19.1	324 21.3
Topl.	1078 70.8	444 29.2	1522 100.0
	$X^2 = 732.634$ sd: 1 $p=0.000$		

başarılı esnek tasarımcılardır (Clemson ve Clemson, 1994; Greeno ve Hall, 1997; Moss, 1999; Brenner, 1999).

Araştırmacılar zihinsel tasarımlarda esneklik ve tasarımlarda doğruluk için çocuğa deneyimler yapma şansı verilmesini ve cesaretlendirilmesini önermektedirler. Çünkü matematiksel düşünmenin gelişiminde geçmiş deneyimlerin rolü büyüktür. Bu deneyimler ileride çocukların daha karmaşık zihinsel tasarımlar oluşturmalarına da zemin teşkil edecektir (Matthews, 1988).

Bu araştırma; çocukların 1. aşamadan sonra 2. aşamada zihinsel tasarımlar arası geçişte zorlandıklarını göstermiştir. Özellikle bazı çocukların her iki aşamada da aynı tarz tasarımları tercih ettikleri görülmüştür. Örneğin; her iki aşamada da "3" sayısını kullanma veya her iki aşamada da aynı tarzda çizgiler çizme gibi. Bu sonuç öğretmenlerin dikkatini konuya çekme açısından önemlidir. Öğretmenlerin çocukların zihinsel tasarımları konusunda iyi birer gözlemci olmaları ve çocukların geçişlerde zorlanmaları durumunda yardımcı olmaları ve cesaretlendirmeleri önerilebilir. Örneğin sihirli sözcük "Daha başka nasıl gösterirsin?" olabilir.

Baroody (1987) matematiğin yazıya dayalı (formal) sembollerinin ve kurallarının küçük çocuklara çok erken verilmesi ve günlük hayatın içerisinde daha çok sezgilerle kazanılan (informal) tecrübelerin görmezden gelinmesi durumunda, çocukların ezbere bazı şeyleri öğrenebileceklerini fakat anlamlı öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu nedenle çocuklara semboller çok erken öğretmek yerine, resimsel ve ikonik tecrübeleri de yeterince yaşamaları konusunda zaman ve şans tanınmasında yarar vardır.

5, 6 ve 7 yaş çocukların çok kolay bilinebilecek bir miktar karşısında hata yapıyor olmaları konusunda öğretmenlerin çocukları sistematik ve objektif gözlemleri önerilebilir. Bu gözlemler öğretmene problemin kaynağı konusunda yardımcı olabilir. Örneğin çocuklar yetersiz bir çevreden geliyor olabilirler. Yetersiz çevrenin (anne-baba eğitim düzeyinin düşük olması, anne-baba ilgisizliği gibi) çocukların akademik

başarılarını olumsuz etkilediği bilinmektedir (Hakbilen, 1984; Thomas, 1993). Ayrıca çocukların zihinsel tasarımları ve güçlüklerinin kaynağında zihinsel engellilik; öğrenme güçlüğü; algı, bellek, dikkat gibi bilişsel süreçlerde yetersizlik yatabilir. Bu anlamda da çocuklarla zihinsel tasarımları konusunda çalışmalar öğretmene ip uçları verebilir.

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse çocukların gelişimsel düzeyi dikkate alınarak bu alanda yapılacak çalışmalar, onların sayma ve sayılarla ilgili tecrübelerini artırır ve aynı zamanda düşünme tarzlarını da görmemize yardımcı olur.

Kaynakça

- Atkinson, S.(1992). A New Approach to Maths. S. Atkinson (Edit.). Mathematics With Reason; The Emergent Approach to Primary Maths. Hodder ve Stoughton. London .
- Baroody, A. J. (1987). Children's Mathematical Thinking; A Developmental Framework for Preschool, Primary and Special Education Teachers. Teachers College, Columbia University. New York.
- Bybee, R.W. ve Sund, R.B.(1990). Piaget for Educators. (2. Baskı). Waveland Press. Prospect Heights.
- Biggs, J. B. ve Moore, P. J. (1993). The Process of Learning. Prentice Hall. New York.
- Brenner, H.M.E. (1999). Cross-national Comparison of Representation Competence. Journal for Research in Mathematics Education. 30 (5), 541-557.
- Clemson, D. ve Clemson, W. (1994). Mathematics in the Early Years. Routledge. London.
- Davis, G.A. ve Rimm, S.B. (1989). Education of the Gifted and Talented. (2.Baskı). Prentice Hall. New Jersey.
- Eysenck, M. W. ve Keane, M. T. (1995). Cognitive Psychology. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Hove.
- Farnham-Diggory, S. (1972). Cognitive Processes in Education.: A Psychological Preparation for

- Teaching and Curriculum Development. Harper ve Row Publishers. New York.
- Güven, Y.(1997). Erken Matematik yeteneği Testi-2'nin Geçerlik,Güvenirlik, Norm Çalışması ve Sosyo-Kültürel Faktörlerin Matematik Yeteneğine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.İstanbul.
- Greeno,J.G ve Hall,R.P.(1997). Practicing Representation. Phi Delta Kappan. 78 (5). 361-368.
- Hakbilen, N.(1984). İlkokul Çağı Çocukların okul Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Hughes,M.(1983). What is Difficult About Learning Arithmetic.M., Donaldson,; R. Grievell. ve C. Pratt. (Edit.) Early Childhood Development and Education. (204-221). Basil Blackwell. New York
- Hughes,M.(1989). Children and Number. Difficulties in Learning Mathematics. Basil Blackwell. New York.
- Jeffree,D.M.(1989). Let Me Count. A.Condor Book, Souvenir Press. London.
- Matthews,J. (1988). The Young Child's Early Representation and Drawing. G.M.Blenkin and A.V.Kelly (Edit.). Early Childhood Education: A Developmental Curriculum. (162-183).Paul Chapman Publishing Ltd. London.
- Meece, (1996). Gender Differences in Mathematics Achievement: The Role of Motivation. Motivation In Mathematics. M.Carr. (Ed). Hampton Press. New York.
- Moss,J. (1999). Developing Children's Understanding of the Rational Numbers: A New Model and an Experimental Curriculum. Journal for Research in Mathematics Education 30 (2), 122-148.
- Slaughter,V. (1998). Children's Understanding of Pictorial and Mental Representations. Child Development 69 (2).321-332.
- Thomas,G.(1993). Special Needs, Parents and the education Reform Act. R.Merttens ve J.Vass. (Ed). Parenthood in Maths: Parents and Schools. The Falmer Press.London.

ÖZEL SINIFLARA VE KAYNAŞTIRILMIŞ SINIFLARA DEVAM EDEN İLKOKUL DÜZEYİNDEKİ EĞİTİLEBİLİR ZİHİNSEL ENGELLİ ÇOCUKLARLA ENGELLİ OLMAYAN ÇOCUKLARIN BENLİK KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Havise GÜLEÇ*, Nilgün METİN**

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim kurumlarının ilkokul düzeyindeki kaynaştırılan, özel sınıflara devam eden tüm eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen aynı sınıf düzeylerindeki normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramlarını karşılaştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 101 kaynaştırılan, 97 özel sınıflara devam eden Eğitilebilir Zihinsel Engelli çocuk ile 101 Normal Gelişim Gösteren çocuk oluşturmuştur. Örnekleme oluşturan 299 çocuğa benlik kavramlarını incelemek amacıyla çocuk ve ergenlik çağındakilerin kendilerine ilişkin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri değerlendirmek için Piers ve Harris (1964) tarafından geliştirilen Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu karşılaştırmalar için varyans analizi, ikili karşılaştırmalarda ise t testi kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlı çıkan F değerlerinin kaynağı Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, özel sınıfa devam eden öğrenciler, belli sürelerle kaynaştırılan öğrenciler, sürekli kaynaştırılan öğrenciler ve normal gelişim gösteren öğrencilerin bedensel görünüm, zeka ve okul durumu ve kaygılarını betimlemeleri arasında fark olmadığı, mutluluk, gözde olma, davranış ve genel benliklerini betimlemeleri arasında fark olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, özel sınıf, eğitilebilir zihinsel engelli çocuk, benlik kavramı

GİRİŞ

Zihinsel engelli çocuklar, engelli çocuklar arasında en yaygın karşılaşılan grup olmasına rağmen, bu çocuklar toplum tarafından yeterince tanınmamaktadır. Hatta bu çocuklar için hiçbir şeyin yapılamayacağı düşünülmektedir (Bilir, 1986).

ABSTRACT

This research has been done to compare the self-concept with all the educable mentally retarded children-levels of third graders, fourth grades and fifth grades of primary schools- who are integrated and continue segregated classes and the same class level of nonretarded children. The subject population of the research was consist of 101 integrated, 97 segregated classes of educable mentally children and 101 nonretarded children. 299 children, who are being the subject, have been used Piers-Harris Self-Concept Scale which was developed by Piers and Harris (1964) for appraising the pleasure and displeasure at the age of children and adolescence relating to themselves, with the aim of investigating their self-concept. Is the analysing of the data, for the multi-comparison the variance analysing, for dicomparison test of t have been used. Is variance analysing, the source of meaningful F value has been analysed with scheffe test. The findings of the research, it has been observed that there is no difference among intellectual and school status, anxiety, and pysical apperance description of the segregated class pupils, continuous integrated pupils, without continuity integrated pupils and nonretarded children, but there is a difference among the description of the happiness, popularity, behavior and general self-concept. For the general self-concept, no difference has been observed between the sexual puan averages according to the group.

Key Words: Integration, segregated classes, educable mentally retarded child, self-concept.

Sınırlı bir çevrede büyüyen zihinsel engelli çocukların pek çoğunun sağlıklı iletişim kuramaları nedeni ile normal çocuklara göre kişiliklerinde düzensizlik ve uyumsuzluk ortaya çıkabilmektedir. Her çocuk gibi zihinsel engelli çocuğun da kendi çevresinde, akranları arasında eğitilmesi en doğal hakkıdır. Engelli çocuk-

* Araş. Gör., Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Y.O. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ankara

larda kaynaştırma bu görüşü destekleyen bir yaklaşımdır.

Kaynaştırma genel olarak "Engelli ve normal gelişim gösteren çocukların, normal ve özel eğitim alanındaki eğitimcilerin sorumlulukları altında geliştirilen, uygun eğitim programları içinde birleştirilmesi" olarak tanımlanmıştır. Başka bir tanıma göre ise kaynaştırma, "özel ihtiyacı olan çocukların yüksek kalitede eğitim aldıkları ve kendi yaşıtı diğer çocuklarla iletişimde bulundukları normal sınıflarda yaşamın kişisel ve sosyal avantajlarından zevk alarak bu eğitimden faydalanmalarıdır" (Hill ve Reed, 1982).

Engelli çocuklarla ilgili önemli konulardan biri, eğitime alınan öğrencilerin benlik kavramları üzerine kaynaştırmanın etkisi olduğunun düşünülmesidir. Okul ortamında özel eğitime ihtiyaç gösteren çocukların genellikle reddedilmeyle karşılaştıklarına inanılmaktadır. Kaynaştırmanın başarılı olabilmesi için, normal gelişim gösteren çocuklar, öğretmenler ve diğer okul personelinin engelli çocuklar hakkında bilgilendirilmeleri, bu çocukların benlik kavramının artmasında önemli rol oynamaktadır.

Son yıllarda, ülkemizde de engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla aynı ortamlarda eğitilmeleri yönündeki çalışmalara daha çok önem verilmeye başlanmıştır.

Bu araştırma, özel sınıflara, kaynaştırılmış sınıflara devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramlarını karşılaştırmak ve bu ortamların çocukların benlik kavramları üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla planlanmıştır.

YÖNTEM

Bursa il merkezinde kaynaştırma uygulaması yapan ve özel sınıf içeren ilköğretim kurumlarının ilköğretim üç, dört ve beşinci sınıf düzeyindeki tüm eğitilebilir zihinsel engelli çocuklarla, tesadüfi örnekleme yolu ile seçilen aynı sınıf düzeylerindeki normal çocuklar araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Örneklemden 198 eğitilebilir çocuktan 97'si özel sınıfa devam ederken 101'i kaynaştırma sınıfına devam etmektedir. Kaynaştırma sınıfına devam

eden çocukların 71'i tam zamanlı, 30'u ise belli sürelerle (1 saat, 2 saat veya çocukların yeterli oldukları alanlarda) kaynaştırma eğitimine alınmaktadır. Örneklemden 173'ü erkek ve 126'sı kız olmak üzere 299 çocuk bulunmaktadır. Çocukların 103'ü üçüncü sınıf, 116'sı dördüncü sınıf ve 80'i beşinci sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama İşlemi

Araştırmada çocukların benlik kavramı düzeylerini belirlemek amacıyla Çocuklar İçin Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale: The Way I Feel About Myself) kullanılmıştır. Yazıda bu ölçeğin adı PHBKÖ olarak kısaltılmıştır.

Araştırmada, örnekleme alınan çocukları tanıtıcı bazı bilgileri öğrenmek ve denencelere ilişkin değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla bir soru kağıdı hazırlanmıştır.

Soru kağıdında çocukları tanımaya yönelik olarak cinsiyet, doğum tarihi, doğum yeri, okulun adı, sınıf ve şube, kaynaştırma okulunda kalış süresi ve özel sınıfta kalış süresi ile ilgili sorular sorulmuştur.

Soru kağıdındaki cevaplar çocukların kişisel dosyasından tekrar kontrol edilmiştir.

Araştırmacı okullardaki uygulama sırasında önce kendini tanıtır, amacını açıkladıktan sonra soru kağıdını dağıtmıştır. Soru kağıdındaki açıklama doğrultusunda bir açıklama yapmış ve çocukların uygulama ile ilgili soruları olup olmadığını sormuştur. Soru kağıdındaki sorular araştırmacı tarafından yüksek sesle tek tek okunmuştur. Bu sırada çocuklar tarafından araştırmacıya yöneltilen sorular cevaplandırılmıştır. Özellikle doğum tarihi ve yeri ile ilgili soruların bazı çocuklar tarafından anlaşılmadığı fark edildiğinden gereken açıklamalar yapılmıştır. Bazı engelli çocukların kaynaştırma okulunda kalış süresi ve özel sınıfta kalış süresi ile ilgili soruları cevaplandırırken yardıma ihtiyacı olmuştur. Engelli olmayan çocukların ise bu soruları boş bırakmaları istenmiştir.

Soru kağıdını cevaplandırma işlemini tamamlayan çocuklara PHBKÖ dağıtılmış ve ilgili açıklamayı okumaları istenmiştir. Aynı açık-

lama bir kez de araştırmacı tarafından yüksek sesle okunmuştur. Daha sonra, ilk üç maddenin nasıl cevaplandırılacağı örnek olarak açıklanmıştır. Yine, bu ölçekteki bazı maddeler bazı engelli öğrenciler tarafından anlaşılamadığı için araştırmacı tarafından bu maddeler onların anlayabileceği şekilde açıklanmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi

Verilerin analizinde SPSS PC istatistik programı kullanılmıştır. Alfa-Crombach ölçeği ile güvenilirliği test edilmiştir. İstatistiksel işlemlerde, çoklu karşılaştırmalar için varyans analizi, ikili karşılaştırmalarda ise t testi ile birlikte aritmetik ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Varyans analizinde anlamlı çıkan F değerlerinin kaynağı Scheffe testi ile analiz edilmiştir. Verilerin test edilmesinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 8 arasında verilmiştir.

Tablo 1'deki sonuçlara göre; PHBK Ölçeğinin Mutlu ve Hoşnut Olma Faktörüyle ölçülen, kendilerini mutlu hissetmelerini betimleme kriteri yönünden özel sınıf ve normal gruplara ait puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,35$, $p<0.05$).

Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Literatüre göre, önemli olan kaynaştırma sınıfında geçirilen zamanın niteliği ve bu süre içinde çocuklar arasında olumlu etkileşimin gelişmesidir. Çocukların eğlence ve boş zaman-

Tablo 1: PHBK Ölçeğinin Mutlu ve Hoşnut Olma Faktörüne Göre, Deneklerin Mutlu ve Hoşnut Olma Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farklar

Eğitim Ortamı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (Ss)	T Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Özel Sınıf	97	6,25	1,40	0,43	166	>0.05
Sürekli Kaynaştırma	71	6,35	1,80			
Özel Sınıf	97	6,25	1,40	0,47	125	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	6,10	1,85			
Özel Sınıf	97	6,25	1,40	2,35	196	<0.05*
Normal	101	6,75	1,55			
Sürekli Kaynaştırma	71	6,35	1,80	0,64	99	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	6,10	1,85			
Sürekli Kaynaştırma	71	6,35	1,80	1,52	170	>0.05
Normal	101	6,74	1,55			
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	6,10	1,85	1,90	129	>0.05
Normal	101	6,74	1,55			

* $p<0.05$

ları hoş geçirmelerine yönelik etkinliklerin olması gerekmektedir. Kaynaştırma ortamındaki çocuk, N.G.G. çocukların oyunlarını gözleyerek ve bu oyunlara katılarak sosyal iletişime girmektedirler. Bunun sonucunda normal yaşlıları tarafından daha kolay kabul edilebilmektedirler.

Özyürek (1982)'in yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği bulgulara göre, normal öğrencilerle birlikte eğitilen ortopedik engelli öğrencilerin mutlu hissetmelerini betimlemeleri, normal öğrencilerden ayrı eğitilen ortopedik engelli öğrencilerle benzerlik göstermektedir (Özyürek, 1982).

Sonuç olarak, beklenenin aksine kaynaştırma ortamındaki öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmelerinin eğitim aldıkları ortamlarda eğlence ve boş zamanlarını hoş geçirmelerine yönelik çalışmaların yapılmasından kay-

naklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, mutsuz olmalarının N.G.G. çocuklar tarafından kabul görmelerinden de kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırmaya alınan deneklerin kaygı puanları arasında da istatistiksel olarak önemli bir fark olmaması bu sonucu desteklemektedir.

Tablo 2' deki sonuçlara göre; PHBK Ölçeğinin Davranış Faktörüyle ölçülen, kendi davranışlarını betimleme kriteri yönünden özel sınıf ve normal gruplara ait puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=6,28$, $p<0.05$).

Benzer şekilde, sürekli kaynaştırılan ve normal grup ile belli sürelerde kaynaştırılan ve normal grup arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur. (S.K.G. ve N.G: $t=5,21$, $p<0.05$; B.S.K. ve N.G: $t=3,08$, $p<0.05$)

Tablo 2: PHBK Ölçeğinin Davranış Faktörüne Göre, Öğrencilerin Davranış Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farklar

Eğitim Ortamı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (Ss)	T Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Özel Sınıf	97	12,60	3,04	0,56	166	>0.05
Sürekli Kaynaştırma	71	12,56	2,86			
Özel Sınıf	97	12,60	3,04	0,68	125	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	13,03	3,15			
Özel Sınıf	97	12,60	3,04	6,28	165	<0.05*
Normal	101	14,91	2,01			
Sürekli Kaynaştırma	71	12,86	2,86	0,27	99	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	13,03	3,15			
Sürekli Kaynaştırma	71	12,86	2,86	5,21	117	<0.05*
Normal	101	14,91	2,01			
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	13,03	3,15	3,08	36	<0.05*
Normal	101	14,91	2,01			

* $p<0.05$

Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Literatür bilgilerine göre, etiketlenen bireyler başkalarının kendilerinden beklentilerine uygun şekilde davranmaya başlamaları ile birlikte kendilerini olumsuz önyargılara uygun şekilde görmeye başlamakta ve değiştirdikleri benlik değerlendirmelerine göre davranmaktadırlar. Ayrıca çevre ile başarılı etkileşim fırsatını engelleyen şartlar bireyin kendine karşı olan tutumunu etkileyebilmektedir. İnsanların çocukluktan başlayarak bütün yaşam boyu çevresinde bulunan kişilerle kurduğu ilişkiler, iletişim ve etkileşim bu gelişmede bir yandan bireyin toplumsallaşmasını, öte yandan kendi benliğini tanımasını sağlamaktadır (Köknel,1995).

Bear, Clever ve Procter (1991), öğrenme güçlüğüne sahip ve kaynaştırılmış elli iki öğrenci, kaynaştırma sınıflarında eğitim gören yüz altmış dört normal öğrenci ve kaynaştırılmamış yüz yirmi beş normal öğrencinin akademik yeterlilik ve davranışsal durumla ilgili benlik algıları ve genel benlik kavramlarını ölçtükleri araştırma sonucunda, kaynaştırma sınıfında eğitim gören öğrenme güçlüğüne sahip çocukların davranışsal durumla ilgili benlik algılarının aynı sınıfta bulunan normal çocuklardan önemli derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Bear ve ark. 1991).

Bu araştırmadaki E.Z.E. çocukların davranışlarını betimlemelerinin N.G.G. çocuklara göre düşük olması çevre ile iletişim kurmaktaki yetersizlikleri sonucunda sosyal ortamdan uzak kalmalarına bağlanabilir.

Tablo 3'e göre, dört gruptaki deneklerin

PHBK Ölçeğinin Bedensel Görünüm Faktörü ile ölçülen, bedensel görünümünü betimleme puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,05$, $Sd = 3$ ve 295 , $p > 0.05$).

Engelli çocukların fiziksel görünüşleri ile benlik kavramının ilişkisine yönelik yapılan araştırma sonuçları, özellikle fiziksel aktiviteyi engelleyici ve görüntü olarak normalden farklı fiziksel yapıya sahip olan engelli çocukların, daha düşük benlik kavramına sahip oldukları belirtilmektedir. Ancak, zihinsel engel gibi dışardan fark edilmesi zor olan engel gruplarında ise, benlik kavramının fazla etkilenmediği sonucu vurgulanmaktadır (akt. Crocker ve Major,1989).

Jones (1984)'a göre, gizlenebilir etiketleri olan bireyler, etiketlerini gizleyemeyen bireylere göre daha az ön yargıya ve daha az olumsuz etkileşime maruz kalmaktadırlar. Bunun yanında, Comer ve Piliavin (1972) tarafından yapılan araştırmaya göre, zihinsel engelli kişiler karşılarındaki insanların etiketlerini fark edemediklerine inandıkları için sosyal etkileşimde daha başarılı olmaktadır (akt. Crocker ve Major, 1989).

Bunlardan dolayı E.Z.E. çocukların bedensel görünümünü betimleme puanlarının N.G.G. çocuklardan daha düşük olmaması bedensel görünüşlerinde normalden farklı bir yapıya sahip olmamalarına bağlanabilir.

Tablo 4'deki sonuçlara göre; PHBK Ölçeğinin Gözde Olma Faktörü ölçülen, gözde olmalarını betimleme kriteri yönünden normal grup ve sürekli kaynaştırma gruplarına ait puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak

Tablo 3: PHBK Ölçeğinin Bedensel Görünüm Faktörüne Göre, Deneklerin Bedensel Görünüm Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN				
GRUP				
Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (S.d)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	(F) Değeri (f)
G. arası	3	14,44	4,81	1,05
G. içi	295	1346,40	4,57	
TOPLAM	298	1360,83		

anlamli bulunmuştur ($t=2,22$, $p<0.05$).

Benzer şekilde, özel sınıf ve normal grup ile belli sürelerde kaynaştırılan grup arasındaki fark da anlamli bulunmuştur (Ö.S. ve N.G: $t=2,32$, $p<0.05$).

Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamli bulunmamıştır ($p>0.05$).

Literatüre göre, etiketlenmiş kişiler hem bireysel etkileşimde hem de sosyo-kültürel çevrede olumsuz benlik kavramı geliştirebilmektedir. E.Z.E. çocukların sosyal durumuna ilişkin araştırmalara göre, normal akranlarının daha çok gözü önünde olanlar, izole olmuş E.Z.E. çocuklara kıyasla daha çok reddedilmektedirler. Kaynaştırılan çocuklara daha yüksek standartlar verilmektedir. Elde edilen verilere göre, kaynaştırılmış ortamlarda geçirilen zaman arttıkça,

E.Z.E. çocuğun sosyal pozisyonunda da gerileme olmaktadır. Ancak, sosyal durumu belirleyen faktörün sınıfta geçirilen zaman değil, algılanan davranış olduğu tespit edilmiştir. Engelli çocuklar kaynaştırma sınıfında açıkça reddedilmektedir, Genellikle bu çocuklara kayıtsız davranılmaktadır. Ancak, engelli çocuklar N.G.G. çocuklarla daha çok birlikte oldukça daha fazla olumlu tutum göstermektedirler (Chapman,1988).

Eğitimsel araştırma bulguları sosyal olarak kaynaştırılmış eğitim programları yönünde hareket etmeyi desteklemektedir. Cengel ve Tyler (1970), Semmel, Gottlieb ve Robinson (1979) tarafından yapılan araştırma sonuçları, zihinsel engelli çocuklar için ayrı sınıfların dezavantajlı olduğuna işaret etmektedir. Goodman, Gottlieb ve Harrison (1972 ve 1974) tarafından

Tablo 4: PHBK Ölçeğinin Gözde Olma Faktörüne Göre Öğrencilerin Gözde Olma Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farklar

Eğitim Ortamı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (Ss)	T Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Özel Sınıf	97	7,88	1,64	0,34	129	>0.05
Sürekli Kaynaştırma	71	7,77	2,09			
Özel Sınıf	97	7,88	1,76	0,65	125	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	7,63	2,17			
Özel Sınıf	97	7,88	1,64	2,32	183	<0.05*
Normal	101	8,52	2,25			
Sürekli Kaynaştırma	71	7,77	2,09	0,31	99	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	7,63	2,17			
Sürekli Kaynaştırma	71	7,77	2,09	2,22	170	<0.05*
Normal	101	8,52	2,25			
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	7,63	2,17	1,92	129	<0.05
Normal	101	8,52	2,25			

* $p<0.05$

yapılan çalışmaların sonuçlarına göre ise, kaynaştırılmış sınıflardaki zihinsel engelli çocukların sosyal davranışlarının normal yaşlılarının kine benzeme eğiliminde olduğu ve ayrı sınıflarda eğitilen yaşlılarının davranışlarına benzerliğinin giderek azaldığı belirtilmektedir (akt. Spodek,1994).

Leikdowitz (1972), Kirp (1974), Milowsky (1974) ve Hadermann (1976) özel sınıflardaki engelli öğrencilerin ileri düzeyde etiketlendiğini ve normal öğrencilerle ilişki kurma fırsatlarından mahrum kaldıklarını savunmuşlardır (akt.Beck,1987).

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sürekli kaynaştırma sınıfında bulunan öğrencilerin özel sınıfta bulunan öğrencilerde olduğu gibi kendilerini normal gruba göre daha az gözde olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bunun nedeni zihinsel engelli çocukların sosyal kabul görmemelerine, kaynaştırma süresi arttıkça sosyal pozisyonlarında gerileme olmasına bağlanabilir.

Tablo 5 incelendiğinde, dört gruptaki deneklerin PHBK Ölçeğinin ZOD Faktörü ile ölçülen zeka ve okul durumlarını betimleme puanları ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,66$, $Sd=3$ ve 295 , $p > 0.05$).

Literatüre göre, akademik benlik kavramı okuldaki başarıyla yakından ilgilidir. Benlik kavramının öğrenme üzerindeki etkisiyle ilgili düşünceler, benlik kavramı ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi araştırarak çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Chapman,1988).

Chapman ve Boersme (1979) okuma-yazma ve aritmetik yetenekleri konusundaki öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik algılarının kontrol grubundaki normal çocuklara göre daha olumsuz olduğunu ortaya çıkarmışlardır (Chapman ve Boersma,1979).

Bear ve arkadaşları (1991) yaptıkları araştırmada, kaynaştırma sınıflarında eğitim alan öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik ve davranışsal durumla ilgili benlik algılarının aynı sınıftaki normal çocuklardan önemli derecede düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Bear ve ark.1991).

Harter (1986) tarafından yapılan araştırmada etiketlenmiş bireylerde sosyal kıyaslama ve benlik kavramını yakınlık kadar benzerliğinde de etkilediği ortaya çıkmıştır. Buna karşın bu çalışmada kaynaştırılmış zihinsel engelli çocukların okul başarılarını algılama sonuçları N.G.G. çocuklarına eşit olarak bulunmuştur. Oysa ki, öğrenme güçlüğü bulunan normal IQ'lu kaynaştırılmış çocukların okul başarılarına yönelik algıları, öğrenme güçlüğü olmayan N.G.G. çocuklarından daha düşük olarak bulunmuştur (akt. Crocker ve Major,1989).

Araştırmada yer alan gruplar arasında zeka ve okul durumunu betimleme kriteri yönünden istatistiksel olarak farklılık olmaması E.Z.E. öğrencilerin kendilerini, akademik yönden, N.G.G. öğrencilerden çok benzerleriyle kıyaslamalarına bağlanabilir.

Tablo 6 incelendiğinde, dört gruptaki deneklerin PHBK Ölçeğinin Kaygı Faktörü ile ölçülen kaygılarını betimleme puanlarının orta-

Tablo 5: PHBK Ölçeğinin Zeka ve Okul Durumu (ZOD) Faktörüne Göre, Öğrencilerin Zeka ve Okul Durumu Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN				
GRUP				
Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (S.d)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	(F) Değeri (f)
G. arası	3	33,90	11,30	1,66
G. içi	295	2006,23	6,80	
TOPLAM	298	2040,13		

Tablo 6: PHBK Ölçeğinin Kaygı Faktörüne Göre, Öğrencilerin Kaygı Durumu Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKEN				
GRUP				
Varyansın Kaynağı	Serbestlik Derecesi (S.d)	Kareler Toplamı (KT)	Kareler Ortalaması (KO)	(F) Değeri (f)
G. arası	3	20,82	6,94	1,28
G. içi	295	1599,92	5,42	
TOPLAM	298	1620,74		

lamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F= 1,28$, $Sd=3$ ve 295 , $p > 0.05$).

Engelli kişi kendisiyle ilgili pek çok zihin karıştırıcı ve çelişkili değerlendirmelerle karşılaştığında beklentileri ikilemli hale gelir ve dilek düzeyleri değişir. "Ben ne tür bir insanım?" sorusuna akla uygun düzeyde tutarlı ve kesin bir yanıt bulamaması bir içsel zayıflık yaratır. Kendine güvenini kaybeder ve kendi engelinden aşırı biçimde kaygılanmaya başlar (Ersek, 1992).

Ersek (1992)'in işitme engelli öğrencilerin benlik kavramlarını incelediği araştırma sonucuna göre, işitme engelli öğrenciler kendilerini normal işiten öğrencilerden daha çok kaygılı olarak betimledikleri ortaya çıkmıştır (Ersek, 1992).

Sonuç olarak, bu çalışmada yer alan E.Z.E. öğrencilerin kaygı düzeylerinin N.G.G. çocuklardan daha yüksek olmaması, bulundukları ortamda mutlu olmalarına ve karşılaştıkları güçlüklerden dolayı kendilerini yetenezsiz ve yetersiz hissetmemelerine bağlanabilir.

Tablo 7'deki sonuçlara göre; PHBK Ölçeğine göre genel benliklerini betimleme kriteri yönünden özel sınıf ve normal gruplara ait puan ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,42$, $p<0.05$).

Benzer şekilde, sürekli kaynaştırma, normal grup ile belli sürelerle kaynaştırma ve normal grup arasındaki fark da anlamlı bulunmuştur (S.K ve N.G: $t=3,32$, $p<0.05$; N.G. ve B.S.K: $t=2,40$, $p<0.05$).

Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Literatüre göre, görme engelliler, işitme engelliler ve zihinsel engelliler gibi bazı etiketlenmiş grupların özel sınıf veya özel okulları tercih ettikleri bilinmektedir. Ayrı okul, özel alt sınıf gibi eğitsel ortamlarda aynı fiziksel mekanı paylaşan engelliler kolayca birlikte olabildikleri bireylerle kendilerini kıyaslamaktadırlar (Kaner, 1995).

Johnson ve Kirk (1950), Meyerowitz (1962) özel sınıfların çocukların benlik kavramları üzerinde yıkıcı bir etkiye sahip olduğunu gösteren araştırmalar yapmışlardır. Vacc (1968)'da özel sınıflarda bulunan duygusal problemlili çocukların benlik kavramlarının normal sınıfta bulunan duygusal problemlili çocuklardan daha iyi düzeyde olduğunu ifade etmiştir (akt. Beltempo ve Achille, 1990).

Bachman ve diğerlerinin (1986) yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre, ayrılmış özel okullar ya da özel sınıflarda eğitim gören engelli çocukların kaynaştırılmış ortamda bulunan engelli çocuklara göre daha yüksek benlik kavramına sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Bachman ve ark.1986).

Sonuç olarak, araştırma örneğine alınan E.Z.E. çocukların genel benlik kavramlarının düşük olması bulundukları ortamlarda kendilerine karşı olan olumsuz tutumların farkında olmalarına ayrıca, bu sonucun kaynaştırma uygulamasına gereken önemin verilmemesinden de kaynaklandığı düşünülebilir. Bazı alt faktörlerde farklılıklar olsa da bunların

Tablo 7: PHBK Ölçeğine Göre Öğrencilerin Genel Benlik Puanlarının Ortalamaları Arasındaki Farklar

Eğitim Ortamı	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (Ss)	T Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Özel Sınıf	97	57,39	8,23	0,51	166	>0.05
Sürekli Kaynaştırma	71	56,64	10,29			
Özel Sınıf	97	57,39	8,23	0,25	125	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	56,93	9,91			
Özel Sınıf	97	57,38	8,23	3,42	196	<0.05*
Normal	101	61,69	9,41			
Sürekli Kaynaştırma	71	56,64	10,30	0,13	99	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	56,93	9,91			
Sürekli Kaynaştırma	71	56,64	10,29	3,32	170	<0.05*
Normal	101	61,69	9,41			
Belli Sürelerle Kaynaştırma	30	56,93	9,91	2,40	129	<0.05*
Normal	101	61,69	9,41			

*p<0.05

E.Z.E. çocukların genel benlik kavramını olumlu etkilemediği görülmektedir. Beklenenin aksine özel sınıfta bulunan öğrencilerle kaynaştırma grubunda bulunan öğrenciler arasında genel benlik puanları arasında fark olmamasını ise özel sınıfta bulunan öğrencilerin de bulundukları ortamdan olumsuz yönde etkilenmelerine bağlanabilir. Sürekli kaynaştırma ve belli sürelerle kaynaştırma gruplarının genel benlik kriteri yönünden farklılık göstermemesini ise bu iki uygulamanın birbirine yakın ortamlarda yapılmasına ve öğrencilerin kendi arkadaş ortamından çok fazla uzaklaşmamasına bağlanabilir.

Tablo 8'e göre, özel sınıfa devam eden, belli sürelerde kaynaştırılmış, sürekli kaynaştırılmış ve normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu grupların, genel benlik kavramı açısından gruba göre cinsiyet puanlarının orta-

lamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmektedir (p>0.05).

Literatüre göre, bir çocuğun cinsiyeti biyolojik ve toplumsal bir gerçektir. Birtakım kültürel kalıplar (stereotipler), yetişkinlerin yeni doğan bebekle ilgili algılarını etkiler. Bebek eğer erkeğe daha güçlü, kıza daha yumuşak ve zayıf olarak algılanır. Erkek lehine olan bu noktaların, onların benlik kavramını kızlarınkine göre daha olumlu yönde etkileyeceği beklenebilir.

Bir başka literatüre göre, benlik kavramının ve kendi benliğinden hoşnut olmanın temelinde cinsiyet açısından kayda değer farklılıklar vardır. İçinde yaşadıkları kültürün erkekler için başarı kabul ettiği standartları tutturabilecek bir başarıya ulaşabilen erkek öğrencilerin kendi benliklerinden üst düzeyde hoşnut olmalarını

Tablo 8: PHBK Ölçeğine Göre, Genel Benlik Kavramı Açısından Gruba Göre (8 alt grubun) Cinsiyet Puan Ortalamaları Arasındaki Farklar

Cinsiyete Göre Grup Tipleri	Denek Sayısı (N)	Aritmetik Ortalama (X)	Standart Sapma (Ss)	T Değeri (t)	Serbestlik Derecesi (S.d.)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Özel Sınıfa Devam Eden Kızlar	39	57,71	8,60	0,32	95	>0.05
Özel Sınıfa Devam Eden Erkekler	58	57,15	8,04			
Sürekli Kaynaştırılan Kızlar	24	55,12	12,30	0,89	69	>0.05
Sürekli Kaynaştırılan Erkekler	47	57,42	9,14			
Belli Sürelerle Kaynaştırılan Kızlar	30	60	9,49	1,41	28	>0.05
Belli Sürelerle Kaynaştırılan Erkekler	12	54,89	9,92			
N.G.G. Kızlar	51	60,80	9,24	0,95	99	0.05
N.G.G. Erkekler	50	62,59	9,60			

*p<0.05

sürdürebildikleri araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Kızlarda ise doğuştan sosyal olmayla ilgili benlik kavramları daha yüksek bulunmuştur. Benlik kavramında cinsiyet farklılıklarına ilişkin çok az kanıt olmasına rağmen, benlik kavramının bazı özel bileşenlerinde cinsiyet kalıplarıyla uygunluk gösteren farklılıklar olduğu saptanmıştır (Ersek,1992).

Bledsoe ve Dixon (1980) avantajlı ve dezavantajlı siyah öğrencilerin benlik kavramını Tennessee Self-Concept Scale ile ölçmüşlerdir. Bu çalışmada cinsiyetin benlik saygısı üzerinde etkisi olup olmadığı da araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar ekonomik statünün benlik saygısı ile güçlü derecede ilişkisi olduğunu ve yüksek sosyo-ekonomik sınıfa mensup öğrencilerin daha yüksek benlik kavramına sahip olduğunu göstermiştir. Cinsiyetin ise benlik kavramı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır (De Francesco ve Taylor,1985).

SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre:

Özel sınıfa devam eden, belli sürelerle kaynaştırılan, sürekli kaynaştırılan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin;

Mutlu olmalarını betimleme sonuçlarının farklı olduğu saptanmıştır. Özel sınıfa devam eden öğrenciler normal gruba göre, kendilerini daha az mutlu olarak betimlemektedirler.

Davranışlarını betimlemelerinin farklı olduğu ortaya çıkmıştır. Özel sınıfa devam eden öğrenciler, sürekli kaynaştırılmış ve belli sürelerle kaynaştırılmış öğrenciler normal gruba göre, davranışlarını daha olumsuz olarak betimlemektedirler.

Bedensel görünümelerini betimlemelerinde farklılık olmadığı saptanmıştır.

Gözde olmalarını betimlemelerinin farklı

olduğu ortaya çıkmıştır. Özel sınıfa devam eden öğrenciler ve sürekli kaynaştırılmış öğrencilerin normal gruba göre, kendilerini daha az gözde olarak betimledikleri bulunmuştur.

Zeka ve okul durumlarını betimlemeleri arasında farklılık olmadığı görülmektedir.

Kaygılarını betimlemeleri arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Genel benlik puanları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Özel sınıfa devam eden öğrenciler, sürekli kaynaştırılan öğrenciler ve belli sürelerle kaynaştırılan öğrencilerin genel benliklerini normal gruba göre daha çok olumsuz olarak betimledikleri ortaya çıkmıştır.

Genel benlik kavramı açısından, gruba göre cinsiyet puan ortalamaları arasında farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçları ışığında;

1. Kaynaştırma çalışmalarının okulöncesi yıllarından başlaması gerekmektedir.
2. Kaynaştırma uygulamalarının başarılı olabilmesi ve zihinsel engelli çocuğun olumlu benlik kavramı geliştirebilmesi için, toplumun, ailelerin, eğitimcilerin ve yaşlıların zihinsel engelli bireylere hoşgörülü tutum göstermeleri, kabul etmeleri ve gerektiğinde destek vermeleri için bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Toplumun engelli bireylere ve kaynaştırma uygulamalarına olumlu tutumun kazanmasında üniversiteler, diğer eğitim kurumları, basın ve yayın kuruluşlarının üzerine düşen görevleri yerine getirmeleri gerekmektedir.
3. Kaynaştırma programları, engelli çocuğun gelişimini hızlandırmayı amaçlayanın yanında bu çocukların tanınmasını ve sosyal kabul görmesini de amaçlamalıdır.
4. Kaynaştırma uygulamasını yürütecek olan öğretmenin kaynaştırmanın anlamını ve amaçlarını bilmesi, her iki gruptaki çocukların elde edecekleri kazançlar doğrultusunda bilgilerini değerlendirmesi, çocukların bireysel özelliklerini çok iyi tanınması, belirli zaman ve durumları en iyi şekilde değerlendirebilecek nitelikte olması, iyi bir gözlemci olması, sağlıklı değerlendirmeler yapabilmesi, gerekli uzman kişilerle olumlu ilişkiler kurabilmesi, çocukları birlikte etkileşim kurmaya yönlendirebilecek teknikleri iyi bilmesi ve yerinde kullanması gerekmektedir.
5. Kaynaştırma programına alınan engelli çocuklara uygun eğitsel ve psikolojik ortamı yaratmak için katıldığı ortamdaki personelin bu çocuklara karşı olumlu tutum geliştirebilmeleri yönünde hizmet içi eğitim verilmelidir.
6. Kaynaştırma uygulamasına geçmeden önce hem normal gelişim gösteren çocuklar hem de engelli çocuklar ayrı ayrı ortama hazırlanmalıdır.
7. Öğretmenin, çocukların kaynaştırma programına yerleştirilmeleri konusunda ailelerle işbirliğine girmesi ve aynı zamanda bütün aileleri içine alan programlara yer vermesi gerekmektedir.
8. Kaynaştırmaya alınan çocuğun başarı duygusunu yaşaması için başarılı olabileceği ortamlar sunulması gerekmektedir.
9. Engelli çocuğun başarıları ödüllendirilmelidir. Böylece çocuk çaba ile ürün arasındaki ilişkiyi görebilecektir.
10. Engelli çocukların başarısız oldukları durumlarda "çok çalıştın, yoruldun, böyle iyi deneyimlerle işine devam edecek olursan, nasıl yapılacağını kısa zamanda öğreneceğine inanıyorum" gibi sözlerle olumlu pekiştirilerek verilmelidir. Yapılan işin olumsuz yönleri yerine olumlu yönlerine dikkat çekilmelidir.
11. Bir çocuğa işin nasıl yapılacağını birçok defa göstermek zorunda kalırsa bile sabırlı olunmalıdır. Engelli çocukların eğitiminde verilmek istenen konunun tekrarı önemlidir.
12. Nazik, hoşgörülü ve sevimli olunmalıdır. Ayrıca, çocuğun yanında problemi hakkında konuşulmamalıdır.
13. Çocuğun yetersizlikleri değil, güçlü yanları üzerinde durulmalı ve çocuktan ne istendiği bilinmelidir.

14. Sınıfın rutin işlerinin bir kısmından engelli çocuk sorumlu tutulmalı ve güvenilir bir insan olduğundan övgüyle söz edilmelidir. Engelli çocuğun kendisi ile ilgili kararları mümkün olduğunca kendisinin vermesi için destek olunmalıdır. Ayrıca, başka çocukların bu çocukları alay konusu yapmalarına izin vermemek gerekmektedir. Bu konuda, öğretmen normal gelişim gösteren çocukları uyarmalı ve onlara olumlu örnek olmalıdır.
 15. Her çocuğa yaptığı resimleri sergileme gibi yöntemlerle kendini gösterme fırsatı verilmelidir.
 16. Normal çocuklarla engelli çocukların birbirlerini tanımaları ve birbirlerini kabul etmelerini destekleyecek günlük sosyal aktiviteler yapılmalıdır.
 17. Belediyelerle işbirliği yaparak kaynaştırma programına alınan çocuklara yönelik kamp faaliyetleri, spor faaliyetleri gibi özel faaliyetler düzenlenmelidir.
 18. Kaynaştırma programlarının başarıya ulaşabilmesi için devlet birimlerinin işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı, Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, İlköğretim Genel Müdürlüğü ve Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü arasında oluşturulacak işbirliği gibi.
- Kaynaklar**
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., (1986). Self-concept, self-esteem and educational experiences: The frog pond revisited (Again). *Journal of Personality and Social Psychology*. 50(1), 35-46.
- Bear, G. G., Clever, A. ve Proctor, W. A., (1991). Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning Disabilities in integrated classes. *The Journal of Special Education*. 24(4), 409-426.
- Beck, F. W. (1987). *Mainstreaming*. Panacea or Pandora's Box. U.S., Louisiana.
- Beltempo, J., Achille, P. A., (1990). The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. *Child Study Journal*. 20(2), 81-103.
- Bilir, Ş. (1986). *Özürlü Çocukların Erken Tanısı*. Ş. Bilir (Edit). *Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri* (1-5). Ayyıldız Matbaası A.Ş., Ankara.
- Chapman, J.W., Boersma, F. J., (1979). Academic self-concept in elementary learning disabled children: A study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the School*, 16, 201-206.
- Chapman, J. W., (1988). *Learning disabled children's self-concept*. Massey university, New Zealand, 58(3), 347-371.
- Crocker, J., Major, B., (1989). Social stigma and self-esteem. The self protective properties of stigma. *Psychological Review*. 96, (4), 608-630.
- De Francesco, J., Taylor, J., (1985). Dimensions of self-concept in primary and middle school learning disabled student. *Child Study Journal*. 15 (2), 99-105.
- Ersek, İ. (1992). *İşitme engelli öğrencilerin benlik kavramlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- Hill, A.D., Reed, D.F., (1982). *Overview of Mainstreaming*, U.S., Virginia.
- Kaner, S., (1995). Görme ve ortopedik engelli ve engelli olmayan ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 2(1), 11-18.
- Köknel, Ö., (1995). *Kişilik*. Altın Kitaplar Basımevi, İstanbul.
- Özyürek, M., (1982). *Normal öğrencilerle birlikte ve ayrı eğitilen ortopedik arızalı öğrencilerde benlik kavramı ve denetleme odağı*. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Spodek, B., Saracho, O. N. (1994). *Dealing with Individual Differences in the Early Children Classroom*. Longman Publishing Group, New York.

5-6 YAŞ GRUBU AİLE KATILIMLI SOSYALLEŞME PROGRAMI

Rengin ZEMBAT*, Özgül POLAT UNUTKAN**

ÖZET

Bu çalışma 5-6 yaş grubu Aile Katımlı Sosyalleşme Programının etkililiğini araştırmaktadır. Bu program Küçükçekmece Çok Amaçlı Eğitim Merkezine devam eden 15 çocuk ve ailesine uygulanmıştır. Aynı merkeze devam eden 15 çocuk da kontrol grubu olarak alınmıştır. Deney grubundaki çocukların ve onların ailelerinin katıldığı program; beş hafta sürmekte, saldırganlık, paylaşma-yardımlaşma-işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme-başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma gibi boyutlardan oluşmaktadır. Her bir boyutun ölçümü araştırmacı tarafından geliştirilen sosyalleşme ölçeği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Aile Katılım Programları, Sosyal Gelişim

Yirmi birinci yüzyılda dünyamız, daha çok bilgi üretimi ve kullanım şeklinin esas alındığı, eğitim ve öğretime büyük yatırımların yapıldığı bilinçli ve çağdaş düşünce sistemi içinde yerini alıyor. Bu amaçla eğitimi üstlendiğimiz 0-6 yaş çocuklarımıza uygulanan okul öncesi eğitim programlarını, anne-baba, çocuk ve okul üçgeni içerisinde ele almak gerekir.

Okul öncesi dönem çocuğun gelecek yaşamı için ilk temellerin atıldığı yıllardır. Bu dönemde çocuk başta anne-babası olmak üzere, çoğunluğu yetişkinlerin oluşturduğu bir dünyada kendini kabul ettirmek ve sosyalleşmek durumundadır. Evde ve okulda verilen eğitimdeki farklılıklar, kültürel ve ekonomik faktörlerin sosyalleşme sürecini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği düşünüldüğünde çocuğu zor bir yaşamın beklediği ortaya çıkmaktadır.

ABSTRACT

This study investigates the effectiveness of parent involvement in a social developmental early childhood curriculum of 5-6 aged children. The program was administered to 15 children and their parents in Küçükçekmece Multi-Purpose Education Center. 15 children at the same center were assigned to the control group. The children in the test group and their parents participated in the program, which lasted five weeks and consisted of such factors as aggressiveness, sharing, helping each other, cooperation, politeness, waiting for turn, completing the tasks started, making decisions, and taking responsibilities. Each factor in social development was measured using the socialization scale developed by the author. Significant differences in social development were found between the control and the test group.

Key Words: Family Involvement Social Development Family Involvement Curriculum

Çocuğun, toplumun değerlerini kendi kişisel özellikleriyle birleştirerek toplumsal hayata uyumunu sağlayabilmesi için gerek ailelere gerekse eğitimcilere düşen en önemli görev aile ve okulun sistemli bir program dahilinde işbirliği yaparak çocuğun bireysellikten toplumsal hayata geçişini kolaylaştırmak, karşılaşılabilecek problemlerin çözümü için gerekli donanımı sağlamaktır.

Bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal yönden gelişimini desteklemek üzere saldırganlık, paylaşma-yardımlaşma-işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme-başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma gibi beş alt boyuta yönelik olarak oluşturulan Aile Katımlı Sosyalleşme Programının etkililiğini test etmek amacıyla yapılmıştır.

* Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı

** Öğrt. Gör., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği Anabilim Dalı

Problem

Aile her dönemde çocuğun gelişimi ve eğitiminin sorumlu olmuş, bu konuda önemli rol oynamıştır. Bilim ve teknolojinin etkisi altında ortaya çıkan hızlı toplumsal değişimler aile sisteminde, aile üyelerinin rol ve işlevlerinde de önemli değişimlere yol açmıştır. Günümüzde aile içindeki eğitimin de bir bölümünü başka toplumsal kurumlar üstlenmiştir. Çocuğun eğitiminde sorumluluğu bulunan okul kurumunun varlığına ve giderek gelişmesine karşılık, bu durum ailenin yeni sorumluluklar üstlenmesini de beraberinde getirmiştir. Bu konuda ortaya çıkan en önemli sorumluluk da çocukların eğitiminde okul ile sıkı bir işbirliği içinde olmaktır (Yılmaz, 1994).

Aile ve okulda bulunan bireyler, çocuk üzerindeki çeşitli etkileriyle "toplumsal gelişimi" ya hızlandırır ya da yavaşlatırlar. Ailede ana, baba, kardeş, hala, teyze gibi bireylerle iyi ilişkiler kuran, aile içinde kendine bir "yer" yapan kişi aynı zamanda okul ve toplum yaşamı için de hazırlanıyor demektir. Çocuğun toplumsal gelişimi, eğitim etkinlikleri içinde büyük ve önemli bir yer tutar. Bütün eğitimcilerin bunun bilincinde olarak çevreyi buna göre düzenlemeleri gerekir. Çocuk başkalarıyla iyi geçinmesini, duygu ve düşüncelerini ortaya koymasını, başkalarının düşüncelerine saygı göstermesini, kendi görüşlerini başkalarına kabul ettirmesini, toplumun kararlarına saygı göstererek bunlara uymasını hep toplumsal etkinlikler içinde öğrenir (Binbaşıoğlu, 1978).

Anne-babalar özellikle okul öncesi yıllarda çocukların eğitimlerinde kilit noktadır. Bu nedenle başarılı bir okul öncesi eğitim programı ailelerle işbirliği yapmaktan geçer. Bu durumda problem cümlemizi "aile katılımını da içeren bir sosyalleşme programı çocuğun sosyal gelişimini nasıl etkiler?" şeklinde ifade edebiliriz.

Alt Problemler

1- Okulda uygulanan program çocukların sosyalleşmesi açısından tek başına yeterli midir?

2- Aile katılımlı sosyalleşme programı

çocuğun saldırganlıkla ilgili davranışlarını olumlu yönde etkilemekte midir?

3- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkilemekte midir?

4- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun nezaket kuralları ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkilemekte midir?

5- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun sırasını bekleme, başladığı işi bitirme ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkilemekte midir?

6- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun karar verme ve sorumluluk alma ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkilemekte midir?

Hipotezler

1- Okulda uygulanan program çocukların sosyalleşmesi açısından tek başına yeterli değildir.

2- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun saldırganlıkla ilgili davranışlarını olumlu yönde etkiler.

3- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun paylaşma, yardımlaşma, işbirliği ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkiler.

4- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun nezaket kuralları ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkiler.

5- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun sırasını bekleme, başladığı işi bitirme ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkiler.

6- Aile katılımlı sosyalleşme programı çocuğun karar verme ve sorumluluk alma ile ilgili davranışlarını olumlu yönde etkiler.

Amaç

Bu araştırma, çocukların sosyal gelişimlerinin olumlu yönde desteklenebilmesi için, sistemli bir aile ve okul işbirliğini içeren bir programın etkililiğinin ortaya konulması amacıyla planlanmıştır.

Önem

Çocuğun, toplumsal yaşamın gereklerine uygun davranışlar geliştirebilmesi, onun içinde bulunduğu ev ve okul ortamlarının bu gerekleri öğrenebileceği pratik yaşam deneyimleri sağlamasına bağlıdır. Bu deneyimlerin planlı ve sistemli bir şekilde düzenlenerek çocuğa sunulması ise, okul-aile işbirliğini içeren bir programın varlığı ile mümkün olabilir. Buna bağlı olarak bu araştırma çocuğun sosyalleşmesi ile ilgili okul-aile işbirliğine dayalı örnek bir program sunması açısından önemlidir.

Varsayımlar

- 1- İyi düzenlenmiş programların çocuğun gelişimine olumlu katkıda bulunduğu,
- 2- Çocukların sosyal gelişiminde okul-aile işbirliğinin önemli olduğu,
- 3- Araştırmada ölçü aracı olarak kullanılan ölçeğin ele alınan sosyalleşme boyutlarını tam olarak ölçtüğü,
- 4- Araştırmada kullanılan ölçme aracında yer alan resimlerin problem durumlarını tam olarak yansıttığı,
- 5- Araştırmada kullanılmış olan istatistiksel tekniklerin, araştırmaya en uygun teknikler olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- 1- Araştırma; İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan Küçükçekmece Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezine devam eden 5-6 yaş grubu 15 deney ve 15 kontrol grubu olmak üzere toplam 30 çocuk, bir öğretmen ve deney grubunda yer alan 15 çocuğun ailesiyle,
- 2- Program saldırganlık, paylaşma-yardımlaşma-işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme-başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma olmak üzere beş konuyla,
- 3- Salırganlık (6 soru), paylaşma-yardımlaşma-işbirliği (9 soru), nezaket kuralları (10 soru), sırasını bekleme-başladığı işi bitirme (9 soru), karar verme ve sorumluluk alma (10 soru) olmak üzere çocuk ve öğretmen formlarından oluşan beş alt ölçek ve toplam 44 soruyla,

4- Oluşturulan ölçeğin çocuktan ve öğretmenlerden alınacak verilerde kullanılmak üzere çocuk formu ve öğretmen formu olmak üzere iki formla,

5- Kullanılan ölçeğin çocuk formundaki toplam 44 sorunun her birine ait olan 44 adet resimle sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Aile Katılımı: Ailelerin kendileri, çocukları ve erken çocukluk programına yarar sağlayacak doğrultuda yeteneklerini ortaya koyma süreci (Morrison, 1988) ya da aileleri destekleme, onlara eğitim verme ve eğitime katılımlarını sağlamada sistematik bir yaklaşım olup, çocukların toplam deneyimini, ev ve merkez arasında artan sürekli iletişim yoluyla arttırmaya yarayan ders programlarını velilerin katılım ve katkılarıyla zenginleştirme görevini üstlenen, bilgi paylaşma ve ilişki kurma işlemidir (Catron, 1993).

Sosyalleşme: İnsanlar, doğduklarında toplumun kurallarını bilmezler. Dünyayı başkalarıyla paylaşmayı, duygularını açığa vurmaya sonradan öğrenirler. Oysa, yaşamak için, bu davranışların öğrenilmesi gerekir. Bunların elde edilmesi sürecine sosyalleşme denir. (Binbaşıoğlu, 1978)

Kovaryans Analizi: temel olarak istenmeyen değişkenlerin bağımlı değişkene yaptığı etkiyi ortadan kaldırmak için istatistiksel olarak doğrusal regresyonla kontrol altına alındığı varyans analizidir. Kovaryans analizinde önce doğrusal regresyon yapılarak istenmeyen değişkenlerin bağımlı değişkene yaptığı etkiler hesaplanır. Bu işlemde elde edilen regresyon katsayıları kullanılarak istenmeyen değişkenlerin bağımlı değişkene yaptığı etkiler çıkarılır ve elde edilen ayarlanmış (dengelenmiş) verilerle daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir. Kovaryans analizi deneysel araştırmalarda gruplar arasındaki eşitliği istatistiksel olarak sağlamak amacı ile kullanılabilir (Tarkun, s.92,1994).

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada deneme modeli kullanılmıştır. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında 5-6 yaş

çocuklarının sosyal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen aile katılımlı sosyalleşme programının etkililiği araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Evren:

Araştırmacının imkanları göz önünde bulundurularak İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki tüm okul öncesi eğitim kurumları bünyesinde bulunan 5-6 yaş gurubu çocuklardır.

Örneklem:

Araştırmacının olanakları ve programın uygulanmasının kurum yönetimi tarafından kabul edilmesi göz önünde bulundurularak İstanbul ili Küçükçekmece ilçesindeki Küçükçekmece Çok Amaçlı Okul Öncesi Eğitim Merkezine devam eden 5-6 yaş grubu 30 çocuk örneklem olarak belirlenmiştir.

Veriler ve Toplanması

Çocuğun insanlar arası ilişkilerde bir şeye kızdığına saldırganlık dürtüsünü kontrol altına alarak karşısındaki kişiyle konuşarak sorununu halletmesi, sahip olduğu şeyleri başkalarıyla paylaşması, çevresindekilerin yardıma ihtiyacı olduğunda onlara yardım etmesi ve işbirliği yapması, gerektiğinde yardım istemesi, çevresindeki kişilerle nezaket kuralları çerçevesinde ilişkilerini yürütmesi sağlıklı, güzel, kalıcı arkadaşlıklar kurmasında ve sürdürmesinde, gerek aile içerisinde gerekse toplumsal yaşam içerisinde bir şey yaparken sırasını beklemesi ve başladığı işi bitirmesi çocuğun gelecekteki yaşamda başarılı olabilmesi ve karşılaşacağı sorunları en aza indirmesi açısından, karşılaştığı çeşitli durumlarda karar vererek seçim yapabilmesi, buna paralel olarak çeşitli sorumluluklar üstlenmesi sosyalleşmenin vazgeçilmez koşullarındandır. Bu nedenle araştırmacı tarafından çocuğun toplumsal hayata uyumunda çok önemli bir yere sahip olan saldırganlık, paylaşma-yardımlaşma-işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme-başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma olmak üzere beş alt boyut içeren Aile Katılımlı Sosyalleşme

Programı ve bu programın etkililiğini ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. 5-6 yaş gurubu sosyalleşme ölçeği her konuya ait 10 sorudan oluşan beş tane alt ölçeği içermektedir.

5-6 yaş gurubu sosyalleşme ölçeği, araştırmacı tarafından programın tümü oluşturulduktan sonra, her bir konu için 10'ar tane olmak üzere toplam 50 adet açık uçlu soru oluşturularak hazırlanmıştır. Her bir soru, konuyla ilgili bir problem durumunu içermektedir. Sorular sorulduğunda çocukların soruyu açık ve net olarak anlamasını sağlamak amacıyla, her bir sorudaki problem durumu A.4 kağıdı boyutunda dosya kağıtlarına, uzman bir ressam tarafından resimlenmiştir (Bkz.EK II). Çizilmiş olan resimler kuru boya ile boyandıktan sonra, her bir resmin problem durumunu ifade ettiğini belirlemek amacıyla özel bir yuvada 5-6 yaş gurubuna devam eden 15 çocukla geçerlilik çalışması yapılmıştır. Her bir çocuğa resimler tek tek gösterilerek, resmi anlatması istenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda bazı resimlerde düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan her konuyla ilgili açık uçlu soruların seçeneklerini oluşturmak amacıyla, özel bir yuvada 5-6 yaş gurubundaki 10 çocuğa sorular teker teker sorulmuş ve her bir soru için seçenekler oluşturulmuştur. Bu seçenekler, istatistik konusunda bir uzman ve danışman öğretim elemanı rehberliğinde araştırmacı tarafından iki olumlu, iki olumsuz ve bir nötr olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Daha sonra, sorular alanda uzman olan öğretim elemanlarına verilerek seçenekleri olumlu, olumsuz ve nötr olarak gruplamaları istenmiştir. Bunlar arasındaki korelasyona bakılarak ölçeğe kategoriler açısından son şekli verilmiştir. Yine, alanda uzman olan öğretim elemanlarına kategorize edilmiş sorular verilerek, bu kategorilerin her birini olumlulara 5-4 puan, olumsuzlara 3-2 puan, nötr olana 1 puan verilerek en olumludan en olumsuza doğru puanlamaları istenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan puanlamalar arasındaki korelasyona bakılarak her bir soru puanlanmış ve danışman öğretim elemanı tarafından kontrol edilerek ölçek son şeklini almıştır. Böylece ölçeğin kapsam geçerliliği tamamlanmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği ise, iki anaokulunda 5-6 yaş gurubuna devam eden 30 çocuğa 15 gün arayla test - r test uygulandıktan sonra, elde edilen veriler istatistiksel olarak değerlendirilmiştir. Yapılan madde analizi çalışmasının sonunda anlamsız çıkan 6 soru çıkarılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Son şekli ile yapılan istatistiksel değerlendirme ölçeğin cronbach alpha katsayısı 0,95 olarak bulunmuştur.

Ayrıca, diğer bir kontrol aracı olarak da çocuklarla uygulanan ölçeğin soruların içeriği değiştirilmeden öğretmene uyarlanmış ve öğretmen formu da oluşturulmuştur. Geçerlik güvenilirlik çalışmaları bu form için de uygulanarak son şekli verilmiştir. Böylece, 5-6 Yaş Grubu Sosyalleşme Ölçeğinde saldırganlık (6 soru), paylaşma-yardımlaşma-işbirliği (9 soru), nezaket kuralları (10 soru), sırasını bekleme-başladığı işi bitirme (9 soru), karar verme ve sorumluluk alma (10 soru) olmak üzere çocuk ve öğretmen formlarından oluşan toplam 44 soru kalmıştır.

5-6 Yaş Grubu Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı

Programın içeriğini sosyalleşme başlığına ait beş alt boyut saldırganlık, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma oluşturmaktadır. Her bir alt boyut öğretmen tarafından okulda gerçekleştirilen programa paralel olarak ailenin de evde gerçekleştireceği etkinlik dizileri ile ilgili çalışmaları içerir. Her alt boyutla ilgili çalışmalar toplam beş günlük süre içinde tamamlanmaktadır. Her gün için öğretmenin okulda uyguladığı etkinliği pekiştirmek ve geliştirmek amacı ile aile tarafından akşam evde uygulanacak etkinlikler oluşturulmuştur (Bkz.EK I).

Bu etkinlikler oluşturulurken,

a- Seçilen etkinlikler hem öğretmenin hem de ailenin uygulamada zorlanmayacağı şekilde düzenlenmiş,

b- Etkinlikleri gerçekleştirmek için kullanılması gereken malzemeler kolayca ulaşılabilecek materyaller olarak seçilmiş,

c- Etkinlikler, çocukların aktif katılımlarını gerektirecek biçimde oluşturulmuş,

d- Etkinlikler okulun günlük program işleyişini değiştirmeden öğretmenin günde 1 saatlik uygulaması ile gerçekleştirilebilecek biçimde planlanmış olmasına dikkat edilmiştir.

Çocuklarla uygulama safhasına geçmeden önce bir hafta süreyle aile ve öğretmenlerle programın tanıtımı ve uygulamaya yönelik detayları içeren toplantılar yapılmıştır. Haftalık olarak gerçekleştirilen toplantılarda ise uygulamaya başlanacak olan alt boyutla ilgili kurumda ve evde yapılacak çalışmaları içeren fasiküller - araştırmacı tarafından oluşturulan her bir program için birer tane olmak üzere toplam beş fasikül bulunmaktadır- ailelere verilmiştir. Bu çalışmaların bütünü, daha önce başka yuvada çocuklarla yapılan uygulamalar sırasında oluşturulan video kaset izletilerek, etkinliklerin kurumda ve evde nasıl gerçekleştirileceği, çocukla iletişimin nasıl sağlanacağı görsel olarak da tanıtılmıştır. Ayrıca bu çalışmaların dışında öğretmen ve ailelerin uygulayabileceği alternatif öneriler sunulmuştur. Aile ve öğretmenlerden gelen sorular yanıtlanarak programın tam ve doğru uygulanması için gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır. Öğretmen ve ailenin yaptığı çalışmalar tamamlandığında yapılan toplantıda bu çalışmalarla ilgili geri bildirimler, eve verilen etkinlik paketleri geri alınmıştır. Ayrıca okulda uygulanan her bir alt boyutla ilgili programın öncesinde ve sonrasında 5-6 Yaş Grubu Sosyalleşme Ölçeğinin aynı alt boyutu çocuğa uygulanmış ve öğretmen tarafından öğretmen boyutu değerlendirilmiştir.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma, saldırganlık, paylaşma-yardımlaşma- işbirliği, nezaket kuralları, sırasını bekleme-başladığı işi bitirme, karar verme ve sorumluluk alma olmak üzere beş konuyu içeren Aile Katılımlı Sosyalleşme Programındaki her bir konunun 1'er hafta uygulanması ile gerçekleştirilmiş ve toplam beş hafta sürmüştür. Bir programı uygulamaya başlamadan önce o konuya ait alt ölçek hem öğretmen tarafından doldurulmuş hem de çocuklarla deney ve kon-

trol grubu için uygulanmıştır. Program, bir hafta süreyle deney gurubunda uygulandıktan sonra, alt ölçek hem deney hem de kontrol gurubuna tekrar uygulanmış ve öğretmen tarafından da tekrar doldurulmuştur. Elde edilen tüm sonuçlar, SPSS paket programda deney ve kontrol grupları için kovaryans tekniği kullanılarak, istatistiksel olarak çözümlenmiş, anlamlılık düzeyi en az $p<0.05$ olarak kabul edilmiştir. Ayrıca $p<0.01$ düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar ifade edilmiş ve programın etkililiği konusunda yorumda bulunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1'e bakıldığında Saldırganlık Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizinde

Tablo 1: Saldırganlık Alt Boyutu İçin Yapılan Konveryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Ayarlanmış Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ayarlanmış Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	230.690	1	203.690	14.983	$p<0.01$
Gruplar İçi	367.047	27	13.594		
Toplam	570.737	28	217.284		

Tablo 2: Paylaşma Yardımlaşma, İşbirliği Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Ayarlanmış Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ayarlanmış Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	338.080	1	338.080	52.197	$p<0.01$
Gruplar İçi	174.880	27	6.477		
Toplam	512.96	28	344.557		

Tablo 3: Nezaket Kuralları Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Ayarlanmış Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ayarlanmış Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	436.353	1	436.353	42.654	$p<0.01$
Gruplar İçi	276.208	27	10.230		
Toplam	712.561	28	446.538		

deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında $p<0.01$ düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar Saldırganlık programının çocuklar üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'ye bakıldığında Paylaşma, Yardımlaşma, İşbirliği Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında $p<0.01$ düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar Paylaşma, Yardımlaşma, İşbirliği programının çocuklar üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'e bakıldığında Nezaket Kuralları Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans

Analizinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında $p<0.01$ düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar Nezaket Kuralları programının çocuklar üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4'de Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında $p<0.01$ düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme programının çocuklar üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 5'e bakıldığında Karar Verme ve Sorumluluk Alma Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizinde deney ve kontrol gruplarının deney grubu-

nun lehine son test puanları arasında $p<0.01$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar Karar Verme ve Sorumluluk Alma

programının çocuklar üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Sırasını Bekleme, Başladığı İş Bitirme Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Ayarlanmış Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ayarlanmış Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	244.347	1	244.347	36.953	$p<0.01$
Gruplar İçi	178.532	27	6.612		
Toplam	422.897	28	250.959		

Tablo 5: Karar Verme ve Sorumluluk Alma Alt Boyutu İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Ayarlanmış Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ayarlanmış Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	418.744	1	418.744	42.172	$p<0.01$
Gruplar İçi	268.096	27	9.929		
Toplam	686.84	28	428.673		

Tablo 6: Çocuklardan Alınan Değerlendirmeye Göre Aile Katımlı Sosyalleşme Programının Genel Etkisi İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Ayarlanmış Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ayarlanmış Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	8430.453	1	8430.453	90.252	$p<0.01$
Gruplar İçi	2440.950	27	90.406		
Toplam	10871.403	28	8520.859		

Tablo 7: Öğretmenlerden Alınan Değerlendirmeye Göre Aile Katımlı Sosyalleşme Programının Genel Etkisi İçin Yapılan Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Ayarlanmış Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ayarlanmış Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	5933.467	1	5933.467	50.419	$p<0.01$
Gruplar İçi	3177.430	27	117.683		
Toplam	9110.897	28	6051.15		

Tablo 6'ya bakıldığında Çocuklardan Alınan Değerlendirmeye Göre Aile Katımlı Sosyalleşme Programının Genel Etkisi İçin Yapılan Kovaryans Analizinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında $p<0.01$ düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar programın genel olarak çocukların sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerden Alınan Değerlendirmeye Göre Aile Katımlı Sosyalleşme Programının Genel Etkisi İçin Yapılan Kovaryans Analizinde deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında $p<0.01$ düzeyinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlar programın genel olarak çocukların sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Elde edilen bulgular okulda uygulanan programın kontrol grubunun sosyalleşmesinde yeteri kadar etkili olmadığını, Aile Katımlı Sosyalleşme Programının uygulandığı deney grubunda ise çocukların sosyalleşmelerinde önemli bir ilerlemenin olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı, genel olarak bakıldığında çocuktan ve öğretmenden alınan değerlendirme ile $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu uygulanan programın çocukların sosyalleşmelerinde etkili olduğunu ve okulda uygulanan programın çocuğun sosyalleşmesinde tek başına yeterli olmadığını göstermektedir.

Saldırganlık alt boyutu çocuktan ve öğretmenden alınan değerlendirme ile $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuç çocukların saldırgan davranışlarının ailenin desteğinin alındığı sistemli bir programla olumlu yönde değiştirilebileceğini göstermektedir.

Paylaşma, yardımlaşma, işbirliği alt boyutu çocuk ve öğretmenden alınan değerlendirmelerle $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuç programa dahil olan çocukların paylaşma, yardımlaşma, işbirliği yapma davranışlarının dahil olmayan gruba göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir.

Nezaket kuralları alt boyutu çocuk ve öğretmenden alınan değerlendirmelerle $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Nezaket kurallarına uygun davranışlar açısından Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı, elde edilen bu sonuca göre olumlu yönde farklılıklar oluşturmaktadır.

Sırasını bekleme, başladığı işi bitirme alt boyutu çocuk ve öğretmenden alınan değerlendirmelerle $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu da göstermektedir ki sırasını bekleme, başladığı işi bitirme davranışları programın etkisiyle olumlu yönde değişmektedir.

Karar verme ve sorumluluk alma alt boyutu çocuk ve öğretmenden alınan değerlendirmelerle $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır. Bu sonuç programa dahil olan çocukların karar verme ve sorumluluk alma davranışlarının dahil olmayan gruba göre anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir.

Bu bulguyu destekler nitelikte Ira Gordon da (1978) yaptığı çalışmalarda anne-baba katılımının geniş kapsamlı ve uzun süreli olmasının çocuğun başarısı yanında eğitim

kalitesi açısından da etkili olacağı sonucuna varmıştır. Aile Katılımlı Sosyalleşme Programı gerek içeriği gerekse geniş kapsamlı olması nedeniyle çocuğun sosyalleşmesi üzerinde olumlu farklılıklar yaratmıştır. Çünkü bu program, Moles'in (1982) de belirttiği programın etkililiği için gerekli olan; programın planlanması, anne-baba ve öğretmenin ortak çalışmaları, aile ile okul arasında kişisel temasın kurulması ve girişimin öğretmen ve okul tarafından başlatılması gibi kilit noktaları içermektedir (Rioux-Berla, 1993). Ayrıca, Ensari ve Zembat'ın (1996) belirttiği gibi, yöneticinin demokratik liderlik stilini benimsemiş olması da programın uygulamada başarılı olmasını sağlayan etkenlerden biridir (Ensari-Zembat, 1996).

Öneriler

1-Çocukların birbiriyle olumlu iletişim kurmaları, grup içinde karşılaşacakları sosyal çatışmaları çözme becerilerinin bir an önce kazanılması için Aile Katılımlı Sosyalleşme Programının eğitim döneminin başında uygulanabileceği,

2- Aile Katılımlı Sosyalleşme Programının 5-6 yaş grubunda uygulanmış olmakla birlikte diğer yaş gruplarına da uyarlanabileceği,

3-Aile Katılımlı Sosyalleşme Programının paket halinde kullanılabileceği gibi, ihtiyaç duyulan alt boyutun gerektiğinde bağımsız olarak da uygulanabileceği,

4-Alt boyutlarla ilgili çalışmaların yalnız belirlenen saatler ve etkinliklerle sınırlı kalmayıp, gün içinde yaşanan tüm olaylara uyarlanabileceği,

5-Saldırganlık alt boyutunun tekrar ele alınarak detaylandırılabilceği,

6-Programla ilgili değerlendirmenin yalnız çocuk ve öğretmenle sınırlı kalmayıp aile için de bir form oluşturularak onlardan da değerlendirme alınabileceği,

7-Eğitim döneminin sonu geldiğinde ölçeğin tekrar uygulanarak Aile Katılımlı Sosyalleşme Programının uzun vadeli etkililiğinin değerlendirilebileceği,

8-Aile katılımını sağlayıcı programların

çeşitlendirilmesinin çocuğun eğitiminde büyük katkılar sağlayacağı, bu düşünceden hareketle aile katılım programlarının hazırlanması ve uygulanmasının yararlı olacağı,

9-Her düzeydeki ailenin okulöncesi eğitim programları ve ailenin nasıl katkıda bulunabilecekleri konusunda aile eğitiminin yaygınlaştırılması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerimiz bu konuda çalışmaları başlatması ve yaygınlaştırmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar

- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1978) Eğitim Psikolojisi, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara.
- CATRON,C.E-ALLEN,J. (1993) Early Childhood Curriculum Merrill/ Macmillan Publishing Company, New York.

- ENSARİ,Hoşcan-ZEMBAT,Rengin (1999) "Yönetim Stillerinin Ailenin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri" Marmara Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- MORRISON, George S. (1988) Early Childhood Education Today Merrill Publishing Company, New York.
- PLUCKROSE,Henry (1987) What is Happening in Our Primary Schools Basil Blackwell Ltd., England.
- RIOUX,William J.-BERLA Nancy (1993) Innovations in Parent Family Involvement, Library of Innovations, New Jersey.
- TARKUN, Ezel (1994) "Kovaryans Analizi" Eğitim Bilimleri Dergisi, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- YILMAZ, Hasan (1994) "Ana-Babaların Okul ve Öğretmenlere Bakışı" Yaşadıkça Eğitim, Kültür Koleji Yayınları, İstanbul, Sayı: 35.

SUÇLU ERGENLERİN EMPATİK BECERİ DÜZEYLERİNİN SUÇSUZ ERGENLER İLE KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ

Hale KOÇER ÇİFTÇİ*, Fulya TEMEL**

ÖZET

Suçlu Ergenlerin Empatik Beceri Düzeylerinin Suçsuz Ergenler ile Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı, Suçlu Ergenlerin Empati Düzeylerinin Suçlu olmayan yaşlılarıyla Karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Araştırma, Ankara Çocuk İslahevi'nde kalmakta olan 13-18 yaşlarındaki 98 ergen ve karşılaştırma grubuna alınan çoğunluğu Ostim Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam etmekte olan aynı yaştaki 98 ergen (toplam 196 ergen) ile yapılmıştır.

Araştırmada, empati puanlarıyla ilgili verilerin toplanmasında Dökmen (1988) tarafından geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları yapılan Empatik Beceri ölçeği-A Formu (E.B:Ö-A), aile özellikleri ile ilgili bilgilerin elde edilmesinde ise araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca İslahevinde bulunan ergenlerin hükümlülükleri ile ilgili bilgiler kurum Sosyal Hizmet Uzmanı'nın hazırlamış olduğu özel dosyalardan derlenmiştir.

Araştırma bulgularında, karşılaştırma grubunda bulunan ergenlerin E.B:Ö-A'dan aldıkları puanların, istatistiksel olarak yüksek bir anlamlılık göstererek, suçlu ergenlerin almış oldukları puanlardan yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Ergenlerin yaş gruplarının empati puanları üzerinde etkisi ile ilgili bulgularda yalnızca, 15-16 yaş grubundaki suçsuz ergenlerin almış oldukları empatik beceri puanlarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. Her iki gruptaki ergenlerin öğrenim süreleri empati puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$). Suçlu ergenlerin kurumda bulunma süreleri ve suç türleri empati puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koymamıştır ($p>0,05$).

Anahtar Kelimeler: Ergenlikte Suçluluk-Empati-Suçluluk ve Empati

GİRİŞ

Bireylerin biyolojik, psikolojik ve sosyal ihtiyaçları sonucu oluşan toplumlar içinde "anti-sosyal davranışların yasa müdahalesi gerektirecek bir duruma dönüşmesi" (Yavuzer 1981) olarak tanımlanan suç eylemlerinin geleceğin

ABSTRACT

A Study On Comparing The Empathy Scores Of Delinquent And Nondelinquent Adolescents

The aim of this study is to investigate the empathy levels between delinquent adolescents and nondelinquent adolescents. A total of 196 adolescents ranging age from 13 to 18 served as subjects. In order to obtain empathy scores the Index of Empathy Skills-Form A (IES-A) (Dökmen, 1988) administrated to subjects. Personal Information Form was used for obtaining information on family characteristics. In addition, special files collected by psychologists who are working for these institutions, was used for gaining the information about delinquents.

The findings of the present study indicate that non-delinquent adolescents' IES-A scores more highly ($p<0,05$) than that of scores of delinquent adolescents. In respect to the relationships between a get and empathy scores, nondelinquent adolescents ranging age from 15 to 16 have significantly high scores than the others. The type of delinquency and institutionalizing period are not significantly effective factors on the empathy scores of delinquent adolescent ($p>0,05$).

Key Words: Juvenile Delinquency-Empathy-Delinquency and Empathy

güvencesi olarak görülen çocuklar tarafından gerçekleştirilmesi sağlıklı ve mutlu toplumların varlığını tehlikeye atmaktadır. Bu nedenledir ki, çocuk suçluluğunun önlenmesi ile ilgili çalışmalar günümüzde oldukça önem kazanmıştır.

Türk ceza kanununda suçlu çocuk, yürür-

* Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

** Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

lükteki ceza kanunlarına göre suç sayılan bir davranışı ortaya koyan 18 yaşını doldurmamış kişi olarak tanımlanmaktadır (Uluğtekin 1991).

Çocuk suçlarının nedenleri ile ilgili yapılan pek çok araştırmada çocuğun aile içi etkileşiminin, sosyal çevresinin, psikolojik ve biyolojik özelliklerinin suçluluğa etken olduğu belirlenmiştir (Glueck 1940, Quay 1967, Akt. Yücel 1973, Katkan ve diğ. 1976, Akt. Anolik 1983, Herbert 1987, Aktan 1988, Rice 1990, Shoemaker 1990, Akt. Joseph 1995, Yavuzer 1996).

Suçun dağıldığı yaş gruplarına göre yapılan incelemeler, suçluluğun küçük yaşlardan itibaren yavaş yavaş artarak orta yaşlarda yoğunlaşma gösterdiğini, yaş ilerledikçe azaldığını ve ileri yaşlarda hemen hemen ortadan kalktığını göstermektedir (Yücel 1993). Gençlerin olgunlaştıkça suç eylemlerine katılma oranlarındaki düşme eğilimleri bazı yazarlar tarafından "yaşın ilerlemesi ile birlikte suçtan kendiliğinden vazgeçme" olarak ifade edilmektedir ve suçtan vazgeçme eğilimi birkaç şekilde açıklanmaktadır. Bu açıklamalarda, suçun gençler için bir eğlence olduğu ve gençler olgunlaştıkça bu eğlence türünün zevk verici olmaktan çıktığı, suçlu ergenlerin zaman içinde geleceğe yönelik amaçlar geliştirmeleri ile anlık doyum gereksinimine karşı direndikleri ve ayrıca, suçtan vazgeçme olgusunun yaşam döngüsünün doğal bir süreci olduğu ifade edilmektedir (Joseph 1995). Bununla birlikte suçun yasal kuralların öğrenilmesiyle azaldığını (Heimer ve Matsveda 1994) ve suçlu ergenlerin katıldıkları empati eğitiminin sonucunda, bireyler arası ortamlarda diğer insanları anlayabilme yeteneklerinin arttığını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Chalmers ve Tawasend 1990).

Bir çeşit rol alma ve bir kişinin belli bir duruma ilişkin olarak karşısındaki kişilerin duygu ve düşüncesini doğru olarak anlaması, onun hissettiklerini hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci olarak tanımlanan "empatik tutum" günlük yaşamda insanları birbirine yaklaştırdığı ve iletişimini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Dökmen 1995). Suçlu ergenlerin empati düzeyleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda çoğunlukla suçlu ergenlerin empati

düzeylerinin suçlu olmayan yaşıtlarına oranla daha düşük olduğu saptanmıştır (Ellis 1980: 1500, Lee 1983: 1032, A. Kaplan ve Arbuthnot 1985). Bu sonuçlara göre, bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama ve paylaşmadaki yetersizliklerin, diğer bireylere zarar veren suç davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabileceğinden söz edilebilir. Ülkemizde suçlu ergenlerin empatik beceri düzeylerinin suçlu olmayan yaşıtları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesinin, ergen suçluluğunun önlenmesi ile ilgili tedbirlerin alınmasında ve uygulanmasında yol göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı suçlu ergenlerin empatik beceri düzeyleri ile suçlu olmayan yaşıtlarının empatik beceri düzeyleri arasındaki farklılığı yaş, eğitim süresi, suç türü ve ıslah-evinde kalma süresine göre incelemektir.

Temel Problem

Suçlu ergenlerin empatik beceri düzeyleri ile suçsuz ergenlerin empatik beceri düzeyleri arasında fark var mıdır?

Alt Problemler

1- Suçlu ve suçsuz ergenlerin yaşlarına göre empatik beceri puanları farklılık göstermekte midir?

2- Suçlu ve suçsuz ergenlerin gördükleri örgün eğitim yıllarına göre empatik beceri puanları farklılık göstermekte midir?

3- Suçlu ergenlerin kurumda bulunma sürelerine göre, empatik beceri puanları farklılık göstermekte midir?

4- Suçlu ergenlerin hüküm giydikleri suç türüne göre, empatik beceri puanları farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemine, 1996 yılı Şubat ayında Ankara Çocuk İslahevi'nde kalmakta olan 13-18 yaşlarındaki 100 ergen ve karşılaştırma grubunu oluşturmak üzere suçlu ergenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki

eğitim almak üzere gittikleri Ostim Çıraklık Eğitim Merkezi'nden tesadüfi yolla seçilen aynı yaş grubundaki 100 ergen alınmıştır. Böylece araştırmanın örneklemini, toplam 200 ergenden oluşturulmuştur. İslahevinde kalmakta olan ve Ostim Çıraklık Eğitim Merkezi'ne devam eden iki ergenin ölçekleri, soruların tümünü cevaplandırmamaları nedeni ile değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmaya alınan her iki gruptaki ergenlerin bulundukları yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, her iki grupta bulunan ergenler çoğunlukla 16-18 yaş grubunda bulunmaktadır (suçlu ergenlerin %64.3'ü, suçsuz ergenlerin %63.3'ü). Bunu 15-16 yaş grubunda bulunan ergenler izlemektedir (suçlu ergenlerin %30.6'sı, suçsuz ergenlerin %25.5'i). En düşük oran ise 13-14 yaş grubunda bulunan ergenlere aittir.

Tablo 1: Suçlu ve Suçsuz Ergenlerin Bulundukları Yaş Gruplarına Göre Dağılımları

Yaşlar	Suçlu Ergenler		Suçsuz Ergenler	
	N	%	N	%
13-14	5	5.1	12	12.2
15-16	30	30.6	25	25.5
17-18	63	64.3	61	62.3
Toplam	98	100.0	98	100.0

Her iki grupta bulunan ergenlerin doğum yerleri çoğunlukla İç Anadolu Bölgesi'dir (suçlu ergenlerin %40.4'ü, suçsuz ergenlerin %88.7'si), ortanca çocuklurlar (suçlu ergenlerin %48.5'i, suçsuz ergenlerin 54.9'u), 5 yıl örgün eğitim görmüşlerdir (suçlu ergenlerin %53.4'ü, suçsuz ergenlerin %54.1'i) ve il merkezinde ikâmet etmektedirler (suçlu ergenlerin %52.5'i, suçsuz ergenlerin %77.6'sı)

Bununla birlikte suçlu ergenlerin çoğunluğu (%36.4) 4-5 kardeşe sahiptir. Karşılaştırma grubunda bulunan ergenlerin çoğunluğu ise, (%45.9) 2-3 kardeşe sahiptir.

Araştırmaya alınan suçlu ergenlerin hüküm giydikleri suç türleri birbirine yakın olmakla bir-

likte %35.4'ü şahsa karşı işlenen suçlardan, %33.3'ü mala karşı işlenen suçlardan ve %31.3'ü cinsel suçlardan hüküm giymişlerdir.

Suçlu ergenlerin çoğunluğu (%37.4) 1-4 aydır kurumda bulunmaktadır ve ceza süreleri çoğunlukla (%42.4) 4-7 yıldır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında ergenlerin kimlik, aile ve eğitim durumları ile ilgili bilgiler araştırmacı tarafından düzenlenen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir.

Suçlu ergenlerin işledikleri suçun türü, ceza süresi, kuruma geliş tarihleri ile ilgili bilgiler, kurumun Sosyal Hizmet Uzmanı tarafından hazırlanan özel dosyalardan derlenmiştir.

Ergenlerin empatik becerilerinin değerlendirilmesinde ise Dökmen (1988) tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Empatik Beceri Ölçeği A-Formu (E.B.Ö-A) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama tekniklerinden Kişisel Bilgi Formu'ndan elde edilen, ergenlere ve ailelerine ait tanıtıcı bilgiler ile islahevinde kalmakta olan ergenlerin kurum Sosyal Hizmet Uzmanı tarafından düzenlenen dosyalardan alınan bilgiler sayısal ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

E.B.Ö-A Formundan alınan puan ortalamalarının farklı değişkenlere göre dağılımları tablolaştırılmış, karşılaştırılacak grup sayısının iki olması durumunda "t" testi, ikiden fazla olması durumunda ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi uygulaması sonucunda gruplar arası anlamlı düzeyde farklılık olması durumunda ise bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla Duncan istatistiği uygulanmıştır. Varyansların homojenliği "leven" testi ile kontrol edilmiş, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise, non parametrik testlerden "Kruskal-Wallis" testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya alınan suçlu ve suçsuz ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamalarının

dağılımları ve istatistiksel işlemlere ait bulguların yer aldığı bu bölümde her iki gruptaki ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Suçlu ve Suçsuz Ergenlerin E.B.Ö-A Formundan Aldıkları Puan Ortalamaları Dağılımı

E.B.A-A Formu Ortalamaları	n	X	SS
Suçlu Ergenler	98	3.1334	0.490
Suçsuz Ergenler	98	3.7159	0.757

Tablo 2 incelendiğinde suçlu olmayan ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamalarının, suçlu ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını saptamak üzere "t" testi uygulanmış, sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Suçlu ve Suçsuz Ergenlerin E.B.Ö-A'dan Aldıkları Puan Ortalamaları Arası "t" Testi Sonuçları

Serbestlik Derecesi	Ortalama Farkı	t	Sonuç
194	-.5826	-6.39	0.000
			p<0.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, suçlu ve suçsuz ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları arasında, suçsuz ergenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan dağılımları ve farklı değişkenler arasındaki istatistiksel işlemlerin yer aldığı bu bölümde, suçlu ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puanların yaş gruplarına göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Suçlu Ergenlerin E.B.Ö-A Formundan Aldıkları Puan Ortalamalarının Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grupları	Suçlu Ergenler			
	n	X	S _x	S _x
13-14 Yaş	5	3.3280	0.3100	0.1387
6 Yaş	30	3.1127	0.6266	0.1144
17-18 Yaş	63	3.1278	0.4223	5.38E-02

Tablo 4'te suçlu ergenlerin E.B.Ö-A Formundan aldıkları puan ortalamalarının yaş gruplarına göre dağılımına ilişkin varyansların homojenliğini kontrol etmek için yapılan leven istatistiği sonuçları, grupların varyanslarının homojen olmadığını (Leven istatistiği = 3.255, SD= 2, SD2 =95 önemlilik = p<0.05) ortaya koymaktadır. Bu nedenle üç yaş grubundaki suçlu ergenlerin E.B.Ö-A formundan aldıkları puanların sıralar ortalamaları üzerinde yaşın etkisini incelemek amacıyla parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5: Suçlu Ergenlerin Yaş Gruplarının E.B.Ö-A Formundan Aldıkları Puanların Sıralar Ortalamaları Üzerindeki Etkisine Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Yaş Grupları	n	Sıralar Ortalaması	X ²	SD	Önem Düzeyi
13-14 Yaş	5	66.30		2	0.3771 p>0.05
15-16 Yaş	30	47.42	1.982		
17-18	63	49.16			

Tablo 5'te görüldüğü gibi, suçlu ergenlerin yaş gruplarına göre, E.B.Ö-A sıralar ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır (p>0.05).

Suçsuz ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamalarının yaş gruplarına göre dağılımları ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Suçsuz Ergenlerin E.B.Ö-A Formundan Aldıkları Puan Ortalamalarının Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş Grupları	n	X	S _x	S _x
İstatistiği				
13-14	12	3.6792	0.9368	0.2704
15-16	25	4.0676	0.7841	0.1568
17-18	61	3.5790	0.6700	8.58E-02

Tablo 6 incelendiğinde 15-16 yaş grubunda bulunan suçsuz ergenlerin E.B.Ö-A Formundan aldıkları puan ortalamalarının 13-14 ve 17-18 yaş

grubunda bulunan ergenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Suçsuz Ergenlerin yaş grupları dağılımlarına ilişkin varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla yapılan Leven istatistiği sonuçlarına göre, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (Leven istatistiği= 1.1888, SD1 =2, SD2 =95, önemlilik= $p>0.05$).

Suçsuz ergenlerin bulundukları yaş gruplarına göre E.B.Ö-A Formundan almış oldukları puan ortalamaları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, suçsuz ergenlerin E.B.Ö-A puan ortalamalarında yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır. Bu farklılığın kay-

nağını bulmak amacıyla uygulanan "Duncan Testi" sonuçlarında ise 15-16 yaş grubunda bulunan ergenlerin E.B.Ö-A'dan almış oldukları puan ortalamalarının 13-14 ve 17-18 yaş gruplarındaki ergenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür ($P<0.05$).

Araştırmaya alınan her iki gruptaki ergenlerin E.B.Ö-A Formundan aldıkları puan ortalamalarının öğrenim sürelerine göre dağılımları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, suçlu ergenlerin öğrenim süresine göre E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, suçsuz ergenlerden ise 9-11 yıl öğrenim görenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Her iki gruptaki ergenlerin ögre-

Tablo 7: Suçsuz Ergenlerin Yaş Gruplarının E.B.Ö-A'dan Aldıkları Puan Ortalamaları Üzerinde Etkisine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Yaş Grupları	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	2	4.251	2.126	3.933	0.023
Grup İçi	95	51.346	0.540		p<0.05
Toplam	97	55.597			

Tablo 8: Suçlu ve Suçsuz Ergenlerin E.B.Ö-A Formundan Aldıkları Puan Ortalamalarının Öğrenim Sürelerine Göre Dağılımı

Öğrenim Süresi (Yıl)	Suçlu Ergenler			
	n	x	S _x	S _x
5 Yıldan Az	8	3.2250	0.4863	0.1719
5 Yıl	48	3.1531	0.5642	8.14E-02
6-8 Yıl	34	3.0612	0.4072	6.98E-02
9-11 Yıl	8	3.2300	0.3522	0.1245
Öğrenim Süresi (Yıl)	Suçsuz Ergenler			
	n	X	S _x	S _x
5 Yıldan Az	0	0	0	0
5 Yıl	53	3.7336	0.7513	0.1032
6-8 Yıl	38	3.6318	0.7581	0.1230
9-11 Yıl	7	4.0386	0.8128	0.3072

nim sürelerine göre dağılımlarına ilişkin varyansların homojenliğini kontrol etmek amacıyla yapılan Leven istatistiği sonuçlarında, suçlu ergenlerin (Leven istatistiği=0.985, SD1=3, SD2=95, önemlilik= $p>0.05$) homojen olduğu saptanmıştır. Her iki gruptaki ergenlerin, öğrenim gördükleri yılların E.B.Ö-A puan ortalamalarına etkisini incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, her iki grupta bulunan ergenlerin öğrenim süresine göre E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Araştırmaya alınan suçlu ergenlerin E.B.Ö-A Formundan aldıkları puan ortalamalarının

ıslahevinde bulunma sürelerine göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10'da görüldüğü gibi, suçlu ergenlerin ıslahevinde bulunma sürelerine göre E.B.Ö-A'dan aldıkları en yüksek puan ortalaması, ıslahevinde bulunma süresi en az olan (1-4 ay) ergenlere aittir ve ıslahevinde bulunma süreleri arttıkça E.B.Ö-A puan ortalamalarının düştüğü dikkati çekmektedir. Suçlu ergenlerin ıslahevinde bulunma sürelerine göre dağılımına ilişkin varyansların homojenliğini kontrol etmek üzere yapılan Leven homojenlik kontrolü sonuçlarında, varyansların homojen olduğu saptanmıştır (Leven istatistiği: 0.336, SD1=3, SD2=94, önemlilik= $p>0.05$).

Suçlu ergenlerin ıslahevinde bulunma sürelerine göre E.B.Ö-A puan ortalamalarında görülen farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı

Tablo 9: Suçlu ve Suçsuz Ergenlerin Öğrenim Süresinin E.B.Ö-A'dan Aldıkları Puan Ortalamaları Üzerinde Etkisine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Suçlu Ergenler					
Kaynak	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Önemlilik
Gruplar Arası	3	0.338	0.113	0.461	0.710 p>0.05
Grup İçi	94	22.956	0.244		
Toplam	97	23.294			
Suçsuz Ergenler					
Kaynak	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Önemlilik
Gruplar Arası	2	1.014	0.507	0.82	0.417 p>0.05
Grup İçi	95	54.583	0.575		
Toplam	97	55.597			

Tablo 10: Suçlu Ergenlerin İslahevinde Bulunma Sürelerine Göre E.B.Ö-A Formundan Aldıkları Puan Ortalamalarının Dağılımı

İslahevinde Bulunma Süresine Göre İstatistikler	n	X	S _x	S _x
1-4 Ay	34	3.2491	0.4755	8.16E-02
5-8 Ay	30	3.1370	0.4971	9.08E-02
9-12 Ay	20	3.0175	0.5029	0.1125
12 Aydan Fazla	14	3.0100	0.4741	0.1267

olup olmadığını belirtmek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11: Tablo 11 incelendiğinde, suçlu ergenlerin ıslahevinde bulunma süreleri ile E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($p>0.05$).

psikopatik tip, nörotik tip ve altkültürel tip sınıflamasına göre üç alt gruba ayırdığı suçlu ve suçsuz ergenlerle yaptığı araştırmasında, suçlu ergenlerin toplumsal rol alma becerisinde oldukça düşük bir düzeye sahip oldukları saptanmıştır (1983).

Kaplan ve Arbuthnot'un suçlu ve suçsuz kız ve erkek ergenler üzerinde yaptıkları araştır-

Tablo 11: Suçlu ve Suçsuz Ergenlerin Öğrenim Süresinin E.B.Ö-A'dan Aldıkları Puan Ortalamaları Üzerinde Etkisine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Kaynak	SD	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	Önemlilik
Gruplar Arası	3	0.938	0.313	0.313	0.275
Grup İçi	94	22.356	0.238		
Toplam	97	23.294			$p>0.05$

Suçlu ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamalarının hüküm giydikleri suç türleri üzerindeki etkisine ait istatistiksel işlemlerde ise ergenlerin hüküm giydikleri suç türleri ile E.B.Ö-A puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tartışma ve Yorum

Araştırmaya alınan suçlu ergenler ve suçsuz ergenlerin E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları arası "t" testi sonuçlarında (Tablo 3), suçsuz ergenlerin empatik beceri düzeylerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$).

Chandler'in (1973) suçlu ve suçsuz erkek ergenler ile yaptığı araştırmada, aykırı (deviant) davranış ile toplumsal rol alma yetenekleri açısından iki grup arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve suçsuz ergenlerin daha az ben merkezci olduğu saptanmıştır (Akt. Kaplan ve Arbuthnot 1985).

Ellis'in suçlu ve suçsuz ergenlerin empati düzeylerini incelediği araştırma sonuçlarında suçlu ergenlerin suçsuz ergenlere oranla daha düşük bir empati düzeyine sahip oldukları bulunmuştur (1980).

Lee'nin, Quay'ın yaptığı toplumsallaşmamış

manın sonuçlarında suçlu ergenlerin yapılandırılmamış öz bildirimli (unstructured self-reported) empati puanlarının daha düşük olduğu bulunmuştur (1985).

Bu sonuçların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir.

Bununla birlikte ergen suçluluğu ile genel olarak empati düzeyleri arasında bir ilişki bulunmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Lee ve Prentice'in yaptığı araştırmada Quay'ın suçluluk sınıflamasına göre üç alt gruba ayırdığı suçlu ve suçsuz ergenler arasında empati düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (1988). Monto ve arkadaşlarının cinsel suçlu ergenler ve suçsuz ergenler ile yaptıkları araştırma sonuçlarında da suçlu ergenlerin empati düzeylerinin suçlu olmayan ergenlerinkinden daha düşük olmadığı bulunmuştur. Araştırmacılar cinsel suçlu ergenlerin yaptıkları eylemleri zararlı görmediklerini ve kurbanlarının gönüllü katılımlarının olduğunu düşündüklerini ileri sürmektedirler (1994). Sonuçların araştırma bulguları ile benzerlik göstermemesinin bu görüşten kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ergen suçluluğu ile empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda

birbirinden farklı bulgular elde edilmiş olmakla birlikte, suçlu ergenlerin empati düzeylerinin düşük olduğu yolundaki bulguların çoğunlukta olduğu dikkati çekmektedir.

Bu araştırma ve diğer araştırmaların bulgularına bağlı olarak; empatik beceri düzeyinin düşük olmasının ergen suçluluğunun ortaya çıkması üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Ergenlerin, diğer bireylerin duygu ve düşüncelerini anlama ve hissetmelerindeki yetersizliklerini, onlara zarar veren davranışlarda bulunmalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya alınan suçlu ergenlerin bulundukları yaş gruplarına göre E.B.Ö-A Formu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0.05$, Tablo 5). Bu sonuç suçlu ergenlerin bulundukları yaş gruplarının empatik beceri düzeylerine etkisinin olmadığını düşündürmektedir.

Suçsuz ergenlerin E.B.Ö-A Formu puan ortalamalarında ise yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüştür ($p<0.05$, Tablo 7).

Bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla uygulanan "Duncan Testi" sonuçlarında 15-16 yaş gruplarında bulunan suçsuz ergenlerin 13-14 yaş ve 17-18 yaş grubunda bulunan suçsuz ergenlerden daha yüksek puan aldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlarda suçsuz ergenlerin empatik beceri düzeylerinin 15-16 yaşlarında artma gösterdiği, 17-18 yaşlarında ise azaldığı görülmektedir. Santrock, bireyin empatik davranışlarında önemli bireysel farklılıklar olduğunu ve ergenlerde empati eksikliğinin antisosyal davranışlara neden olduğunu belirtmektedir (1994). Bu araştırmada büyük çoğunluğu (%94) Ostim Çıraklık Eğitim Merkezi öğrencileri olan suçsuz ergenlerden 17-18 yaş grubundaki ergenlerin E.B.Ö-A Formundan almış oldukları puan ortalamalarından daha düşük olmasının nedeninin ise bu yaş grubundaki ergenlerin araştırmada ölçeklerin uygulanması sırasında araştırmacıyla yüz yüze görüşmekten dolayı rahatsız olduklarını gösteren tavırlarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ellis'in 12-18 yaşlarındaki suçlu ve suçsuz ergenlerin empati düzeylerini karşılaştırdığı

araştırmanın, yaşı empati düzeylerine etkisiyle ilgili sonuçlarında, örneklemin tümünden elde edilen verilerde empati ile yaş arasında önemli bir ilişki olmadığı görülmüştür. Fakat suçsuz ergenlerin oluşturduğu grupta empati ile yaş arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu, yaşla birlikte empati düzeyinin arttığı saptanmıştır (1980). Davis ve Fronzoi'nin lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmadan da empatik ilgi, görüş açısı alma gibi empatik eğilimlerde yaş ile birlikte artma olduğu bulunmuştur (1991).

Davis ve Fronzoi ile Ellis'in araştırmalarından elde edilen bulgular, bu araştırmanın, suçlu ergenlerin bulundukları yaş gruplarının empatik beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir etki yapmaması ve 15-16 yaş grubunda bulunan suçsuz ergenlerin empatik beceri düzeylerinin 13-14 yaş grubunda bulunan suçsuz ergenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olması yönündeki bulguları desteklemektedir.

Bu bulgulara bağlı olarak, suçsuz ergenlerin empatik beceri düzeylerinde yaşla birlikte bir gelişim meydana gelirken, suçlu ergenlerde bu gelişimin meydana gelmediği düşünülmektedir.

Araştırmaya alınan suçlu ve suçlu olmayan ergenlerin öğrenim sürelerine göre E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$ Tablo 9).

Bu durumun her iki gruptaki ergenlerin devam etmiş oldukları örgün eğitim kurumlarının (eğitim programlarının) ergenlerin empatik beceri düzeyleri üzerinde etkili olmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Literatürde, empati eğitim programlarının, empati düzeylerini artırdığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Psikodrama uygulamalarına katılma (Dökmen 1988), bir müzik aleti çalma ve hayvan yetiştirmenin kişilerin empatik becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Dökmen 1995).

Ayrıca, bireylerin empati düzeylerini artıran diğer bir etmenin ise, diğer bireylerden aldıkları empatik tepkiler olduğu ifade edilmektedir.

Bu sonuçlara göre, bugünkü örgün eğitim

programları içerisinde empatik becerilerin gelişimine yardımcı olacak programlara ve etkinliklere yeterince yer verilmemesi ve eğitimcilerin yeterli empatik tepkilerde bulunmalarının etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgulardan, suçlu ergenlerin ıslahevinde bulunma süreleri ile E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$ Tablo 11).

Bu sonuç, ıslahevinde kalma süresinin, suçlu ergenlerin empatik beceri düzeylerini artırmada katkısı olmadığı anlamına gelmektedir. Bu sonuca bağlı olarak amacı suçlu ergenleri topluma yeniden kazandırmak olan ıslahevinin suçlu ergenlerin empatik becerilerini artırıcı bir rolünün olmadığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir.

Uluğtekin'in Ankara ve İzmir'de bulunan ıslahevlerinde kalmakta olan ergenler ile yaptığı bir araştırmanın sonucunda kurumda bulunma sürelerinin yeniden toplumsallaşmaya yakınlık açısından etkili bir rolünün olmadığı saptanmıştır (1991). Uluğtekin'in araştırması, bu araştırmada kurumda bulunma süresinin ergenlerin empati düzeylerini artırıcı bir etki yapmadığı yönündeki bulguları destekler niteliktedir. Sarri (1967) tedaviye ağırlık veren ıslahevlerinde kalış süresi uzadıkça ergenlerin daha olumlu davrandıklarını, itaat ve gözleme dayalı kurumlarda ise kalış süresi uzadıkça olumsuz davranışların görüldüğünü ifade etmektedir (Akt. Uluğtekin 1991)

Araştırmada suçlu ergenlerin hüküm giydikleri suç türüne göre E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları dağılımlarında en yüksek puan ortalamasının cinsel suçlardan hüküm giyen ergenlere ait olduğu ($X=3.28$), bunu mala karşı işlenen suçlardan hüküm giyen ergenlerin puan ortalamasının izlediği ($X=3.18$), en düşük puan ortalamasının ise şahsa karşı işlenen suçlardan hüküm giyen ergenlere ait olduğu görülmüştür ($X=3.03$) gruplar arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ellis, suçlu ve suçlu olmayan ergenlerin empati düzeylerini karşılaştırdığı araştırmada

suç türlerine göre empati düzeylerini de incelemiş ve elde edilen bulgularda, özellikle şahsa karşı suç işleyen ergenlerin empati düzeylerinin anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur (1980). Bu araştırmada suç türlerine göre E.B.Ö-A'dan alınan puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaması nedeniyle Ellis'in araştırması ile tam olarak desteklenmemektedir. Ancak bu araştırmada suçlu ergenlerin hüküm giydikleri suç türüne göre E.B.Ö-A'dan aldıkları puan ortalamaları içinde en düşük ortalamanın şahsa karşı işlenen suç türünde bulunması Ellis'in yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Buna bağlı olarak şahsa karşı işlenen suçlar içinde yer alan adam öldürme ve yaralama gibi eylemlerde mağdur durumdaki (karşıdaki) bireyin somut bir biçimde zarar görmesinin şahsa karşı işlenen eylemlerin "zarar verici eylem" olarak algılanmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir. Mala karşı işlenen suçlarda ve cinsel suçlarda mağdur kişilerin gördükleri zararın daha soyut olması nedeni ile bu eylemlerde karşıdaki bireyin uğrayacağı zararı kestirmenin şahsa karşı işlenen suçlardakinden daha yüksek bir empatik beceri düzeyini gerektirdiği tahmin edilmektedir. Şahsa karşı işlenen suç eylemlerinin ancak failin empatik beceri düzeyinin düşük olması halinde gerçekleşebileceği, diğer suç eylemlerinin görece daha yüksek empatik beceri düzeyine sahip olanlarda bile görülebileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarında suçlu ergenlerin empatik beceri düzeylerinin suçsuz ergenlerden daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, empatik beceri düzeylerinin düşük olmasının ergen suçluluğunun ortaya çıkması üzerinde etkili olduğunu düşündürmektedir. Araştırmanın diğer bulgularında ise her iki gruptaki ergenlerin öğrenim sürelerinin ve suçlu ergenlerin ıslahevinde kalma sürelerinin, empatik beceri düzeylerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Literatürde empatik becerilerin eğilimle artırılabilceğini gösteren kaynaklar bulunmaktadır. Bu kaynaklar doğrultusunda örgün ve yaygın eğitim kurumlarında empatik becerilerin

geliştirilebileceği, drama, bitki ve hayvan yetiştirme ve sanat eğilimi etkinliklerine yer verilmesinin, ergen suçluluğunun önlenmesinde yararı olacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte amacı suçlu ergenleri topluma yeniden kazandırmak olan islahevi kurumlarında, empatik becerilerin geliştirilebileceği eğitim programlarının uygulanmasının bu amaca ulaşmada yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aktan, H. Yaver (1988) Suç ve suçluluk nedenlerine kriminolojik bir yaklaşım. *Adalet Dergisi* (2), 69-105.
- Anolik, Steven A. (1983) Family influence upen delinquency: Biosocial and psychosocial perspectives. *Adolescence* 18 (71), 189-191.
- Chalmers, J.B. ve Townsend M.A.R. (1990) The effects of training in social perspective taking on socially maladjusted girls. *Child Development* 61, 178-190.
- Davis, M.H. ve Franzoi S.L. (1991) Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of Research in Personality* 25, 70-87.
- Dökmen, Üstün (1988) Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psiko drama ile geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 21,1-2,156-187.
- Dökmen, Üstün (1995) *İletişim Çatışmaları ve Empati İstanbul: Sistem Matbaası.*
- Ellis, Philip Lee (1980) Empati in relation to personality factors in delinquency. *Dissertation Abstracts International* 44, 4, 1500.B.
- Glueck, S. ve Glueck, E. (1940) *Juvenile Delinquents Grown Up* New York: Oxford University Press.
- Heimer, K. ve Matsveda, R.L. (1994) Role-taking, role commitment and delinquency: A theory of differential social control. *American Sociological Review* 60, June, 365-390.
- Herbert, Martin (1987) *Conduct Disorders of Childhood and Adolescence*: John Wiley ve Sons Ltd. New York.
- Joseph, Jenice (1995) *Black Youths Delinquency and Juvenile Justice*. Printed in U.S.A.
- Kaplan, P.J. ve Abuthnot, J. (1985) Effective empathy and cognitive role-taking in delinquent and non-delinquent youth. *Adolescence*. 20 (78), 323-333
- Katkan, D; Hyman, D ve Kamer, J. (1976) *Delinquency and the Juvenile Justice System*. London: Duxbury Press
- Lee, Ming (1983) The reasoning to demansions of juvenile delinquency. *Dissertation Abstracts International* 44(4) 1032.A.
- Lee, M. Ve Prentice N.M. (1988) Internationals of empathy, cognition and moral reasoning with demansions of juvenile delinquency. *Jurnal of Abnormal Child Psychology*. 14 (2), 127-139.
- Monto, M.; Zgourides, G. ve Wilson, J. (1994) Empathy and adolescent male sex-offenders. *Perceptual and Motor Skills* 79, 1598.
- Quay, Herbert C. (1967) *Juvenile Delinquency*. The University Series in Psychology. Canada: D. Van Nostrand Company.
- Rice, Philip (1990) *The Adolescence*. Allyn ve Bacon. Boston.
- Santrock, J.W. (1994) *Child Development*. Sixth Edition. A. Division of Wm.C. Brown Communication. Inc. University of Texas,
- Shoemaker, Donald J. (1990) *Theories of Delinquency*. New York: Oxford University Press.
- Uluğtekin, Sevdâ (1991) *Hükümlü Çocuk ve Yeniden Toplumsallaşma*. Ankara: Bizim Büro
- Yavuzer, Haluk (1981) *Psiko-sosyal Açısından Çocuk Suçluluğu*. İstanbul: İ.Ü.E.B.F. Yayınları, No: 2789, Özlem Kardeşler Matbaası
- Yavuzer, Haluk (1996) *Çocuk ve Suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yücel, Mustafa T. (1973) *Suç ve Ceza Anatomisi*. Ankara: Yarı Açık Cezaevi Matbaası.
- Yücel, Mustafa T. (1993) *Facultatis Decima Anniversaria Adliye Çocuk Suçluluğu Sempozyumu*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yayın No: 536.

EĞİTİMDE YENİ HEDEFLER VE ÇOKLU ZEKA YAKLAŞIMI

Hüsniye DEMİRCİOĞLU*, Sibel GÜNEYSU**

ÖZET

Bu çalışmada kendine güvenen, hak ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle etkili iletişim kurabilen üretici bireyler yetiştirebilmek için Howard Gardner'ın "Çoklu Zeka Teorisi" nin ve bunun sınıfta uygulanmasının ne denli yararlı olduğu vurgulanmakta ve uygulamanın öğretmen ve öğrenciler üzerinde yarattığı olumlu gelişmelere dikkat çekilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çoklu zeka, Eğitim

Bilgi toplumu insanını eğitmek onu bir meslek sahibi yapmakla sınırlı olmayıp, insanın kişiliğindeki yetkinleşmeyi gerçekleştirecek çok boyutlu eğitimi zorunlu kılmaktadır. Bu eğitimin temel amaçları bireylere kendine güvenen, soru sorabilen, tartışabilen, muhakeme edebilen, kendini ve çevresini doğru algılayabilen, karar verebilen kişilik kazandırabilmek, onları hak ve sorumluluklarının bilincinde, çevresiyle doğru ve kişilikli ilişkiler kuran bireyler olarak yetiştirmek, bilgiyi bulacak, seçecek işleyecek üretecek bir donanım kazandırmak olmalıdır (Güneysu, Tahta 1996). Eğitimde kullanılan aktif yöntemlerle öğrenciler, sistemli gözlemlere, "ne ?", "nasıl?", "niçin?", gibi sorular yoluyla araştırmaya, kendini ifade etmeye, iletişim kurmaya, ürün ortaya koymaya yönlendirilirler. Sonuçta amaçlanan etkili öğrenmedir. Etkili öğrenme gerçekleştiğinde öğrenilenlerin kalıcılığı sağlanır, öğrencilerin öğrenilenleri problem çözmede kullanılmaları, diğer öğrenmelerle bütünleştirmeleri ve öğrendiklerini geliştirebilmeleri beklenir (Gage, Berliner 1991). Sınıf içi ders planlamada öğretmenlerin yukarıda sözü edilen kişilik özelliklerini dikkate alarak öğretimi planlamaları uygulamaları ve değerlendirmeleri söz konusudur.

ABSTRACT

In this study, the use of Howard Gardner's "Multiple Intelligence Theory" and its implications for growing up individuals possessing self confidence, awareness of rights and responsibilities, effective communicative skills are emphasized and the positive effects of applications and consequent improvements on teachers and students are highlighted.

Key Words: Multiple Intelligence, Education

Bunun için ilk aşama hedeflerin açıkça belirlenmesidir. Eğitim sistemi içerisinde bu hedefler bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar olmak üzere üç farklı alanda sınıflandırılır. Öğretmenlerin görevi bu üç farklı alanda hedefler belirlemek ve bu hedefleri gözeterek öğrenme fırsatları yaratmak, öğrenme stratejileri tasarlamak uygulamak ve değerlendirmektir. Ancak, öğrencilerin en önemli hedefinin ve onlardan beklenenin yüksek notlar ve giriş sınavlarındaki başarıları olduğu herkes tarafından istemeyerek de olsa kabul edilen bir gerçekliktir. Bu amaca yönelik olarak programlar sınav başarısını geliştirmeye yönelik uygulamakta olup, bunun sonucu olarak da yaygın olarak hedeflenen alan hep bilişsel alan (Çoklu zeka teorisinin sözel/linguistik ve sayısal/mantıksal alanları) olmakta ve diğer alanlar göz ardı edilmektedir. Bu durumda sözel ve mantıksal/matematiksel öğrenme biçimlerine odaklanan okullardaki program uygulamalarından her öğrenci iyi hizmet alamamaktadır (Güneysu 2000).

Howard Gardner 1983'de her bireyin farklı derecelerde çeşitli zekalara sahip olduğunu; bunun da kişilerin öğrenme biçimlerini, ilgilerini,

* Yrd. Doç., ODTÜ Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Fen Matematik Alanları Eğitimi Bölümü

** Prof. Dr., ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

yeteneklerini ve eğilimlerini açıkladığını vurgulayan çoklu zeka teorisini ortaya koyarak, eğitimcilere bu teorisinin temel prensiplerini yaratıcı biçimde kullanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına değer veren, güçlendiren programlar hazırlamalarına olanak veren yeni ufuklar açmıştır. Aşağıdaki tabloda her bir zekanın tanımı verilmektedir.

Zeka	Tanımı
Sözel/Linguistik (Verbal / Linguistic)	Dili kullanma ve iletişim kurma yeteneği.
Kişilerarası (Interpersonal)	Empati kurabilme, ve diğerlerinin duygu ve düşüncelerini kolayca anılabilmek yeteneği.
Bedensel/ Kinestetik (Bodily / Kinesthetic)	Bedeni ya da bedenin parçalarını problem çözmede ve iletişim kurmada kullanabilme yeteneği.
Müziksel / Ritmik (Musical / Rhythmic)	Sözsüz sesleri tanıyabilme ve kullanabilme yeteneği:Beste ritm ve tonal örüntüler.
Görsel / Uzamsal (Visual Spatial)	Zihinsel modelleri kavrayabilme, uzamsal olarak manipüle edebilme ve en küçük ayrıntılara kadar çizebilme yeteneği.
Mantıksal / Matematiksel (Logical/Mathematical)	Mantıksal ve sayısal örüntüleri kavrayabilme, farklılıkları ayırtedebilme ve uzun muhakeme zincirlerinin üstesinden gelebilme yeteneği.
Kişisel (İçsel/özedönük) (Intrapersonal)	Kişinin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilme, ve içinde bulunduğu duygulara duyarlı olabilmek yeteneği.

Çoklu zeka teorisinin eğitime en önemli katkısı öğretmenlerin öğretim teknikleri repertuarlarını genişletmek üzere araçlar geliştirmelerine ve sözel anlatım ve mantıksal ilişkileri sergilemek gibi eğitim sistemlerinde hep var olan geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesinde stratejiler geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Armstrong 1994). "Bir Okullaşma Çalışması" projesine öncülük eden John Goodlad (1984) ülke çapında binden fazla sınıfı gözlemliyerek gerçekleştirdiği araştırmasında, sınıfta geçen sürenin yaklaşık yüzde yetmişinde öğretmenlerin öğrencilere anlatım yaptığını ve yönergeler vererek geçtiğini belirlemiştir. Geniş çapta izlenen bir başka etkinlik ise öğrencilerin yazılı ödevler yapmalarıdır. Bu bağlamda çoklu zeka teorisi; öğrenmedeki tek yanlılığı tamamlamakla kalmayıp aynı zamanda dar bir alana sıkıştırılmış öğrenme yaklaşımlarını kırmak için aranan tüm eğitsel yenilikleri organize etmek ve birleştirmek için bir model sunmaktadır.

Öğrenciler çoklu zeka teorisini temel alan öğretim modeli ile günün konusunu, okuyarak,

yazarak, hesaplayarak, problemleri işbirliği ile çözerek, hareket edip inşa ederek, şarkı söyleyip ritm yaratarak ve çeşitli sanat biçimleri yoluyla öğrenirler. 1990 da Bruce Campbell tarafından yapılan araştırmada, bu modelle öğrenim gören öğrencilerin davranışları, tutumları, çalışma yetenekleri incelenmiş ve geçerliliği test edilen hipotezler şöyle sunulmuştur:

1. Öğrenciler bağımsızlık, sorumluluk ve kendi kendilerini yönlendirme konusunda aşama kaydetmişlerdir.
2. Davranış bozukluğu görülen öğrencilerde önemli ölçüde olumlu davranış değişikliği gözlenmiştir.
3. Tüm öğrencilerin işbirliği yetenekleri gelişmiştir.
4. Yıl boyunca yapılan öğrenci sunumlarında öğrencilerin çok yönlü çalışma yeteneklerinin 3-5 zeka alanını kapsıyacak biçimde arttığı gözlenmiştir.
5. Pek çok öğrencide liderlik becerileri filizlenmiştir.
6. Ebeveynlerin sıklıkla dile getirdiğine göre öğrencilerin evdeki davranışlarında gelişmeler gözlenirken okula karşı tutumlarında pozitif gelişmeler olmuş ve devamsızlıkları azalmıştır.
7. Müzik ve hareketlerle yapılan konu ile ilgili günlük çalışmalar bilginin kalıcılığını sağlamıştır.

8. Öğretmen rolü yıl boyunca değişmiş daha az buyurgan daha az uzman ve daha çok işbirici, daha çok yönlü, ve daha çok kaynak kişi ve rehber konumuna ulaşmıştır.

9. Geleneksel sınıf ortamından farklı olan bu ortamda öğrenciler daha çok gelişme kaydedip daha verimli çalışmışlardır.

Aynı araştırmada çoklu zekayı temel alan öğretim modelinin öğretmenleri de olumlu şekilde etkilediği gözlenmiştir. Bu programın gereği öğretmenler, sınıf içinde hergün düzantatım yöntemiyle öğretmek yerine farklı beceriler geliştirmişlerdir. Kendisi de bir öğretmen olan Campbel duygularını şöyle ifade etmektedir;

"Öğrencilerimi yedi farklı perspektifden gözlemlemeye ve onlar için çalışmak yerine onlarla birlikte çalışmaya başladım. Onların araştırdıklarını ben de araştırdım, keşfettiklerini keşfettim ve çoğunlukla öğrendiklerini öğrendim. Kişisel doyumu öğrencilerimin test sonuçlarında ve sınıf içinde sessizce oturmalarında bulmak yerine, onların öğrenme ve bağımsızlık coşkularında bulmaya başladım. Daha da önemlisi bu tür farklı etkinlikleri planlayarak düşünme ve öğrenmede ben de daha yaratıcı ve daha çok yönlü oldum. Şarkı yazmayı ve söylemeyi öğrendim.Çizim yapma ve boyama yeteneklerimi geliştirdim. Kendimdeki büyümeyi ve gelişimi görmeye başladım. Hatta merak etmeye başladım kim daha hızlı değişiyor? Ben mi? Öğrencilerim mi?"

Campbell'in değişim ve gelişim karşısındaki bu heyecanı pek çok öğretmen tarafından paylaşılsa da; başarısızlık korkusu, öğrencilerin gereksinimlerine cevap veremeyen tepeden inme kurallar, yönergeler, programlar, eğitimin çok boyutlu olması, pek çok kişiyi ilgilendirmesi, fiziksel olanaksızlıklar, ders kitapları, sınıf düzeni, ders programları, gibi nedenlerle uygulama pek de kolay olamamaktadır. Ancak Lazear (1994) çoklu zeka teorisini uygulamak isteyen öğretmenlerin sınıflarında kolaylıkla yapabileceği ve görevlerini engellemeyecek, hemen gerçekleştirilebilecek bazı değişiklikleri şöyle sıralamaktadır:

1. Öğrencilerinize çoklu zekayı öğretin. Bunun için küçük dersler ve etkinlikler düzen-

leyip öğrencilerinizin hangi zeka türlerinden daha fazla yararlanacaklarını kendi kendilerine keşfetmelerini sağlayın. Onlara sürekli olarak öğrenmenin yedi yolu olduğunu tekrarlayın ve onların bu yolların tümünü kullanarak öğrenmelerine yardımcı olun.

2. Çoklu zeka kuramını temel alan öğretim yöntemleri ile öğretim yöntemlerinizi çeşitlendirin. Bir haftalık ders süresi içinde öğrencilerinize yedi tür zekalarını kullanmalarına, vermek istediğiniz bilgi ve kavramları kazanmalarına ve bilgiyi işlemelerine olanak sağlayacak dersler verdiğinizden emin olun.

3. Öğrencilerinize farklı zeka alanlarında çalışmalarına olanak sağlayacak ev ödevleri verin. Öğrencilerin yedi zekalarını kullanmalarını zorlamak amacıyla onlara eğlenceli, sıradışı ve ilginç ev ödevleri yaratın. Tekrarlama ödevlerinden kaçınarak onları ileri düşünme düzeylerine ve yaratıcılığa yönlendirin. Velileri önceden bu tür ödevlerle ilgili bilgilendirin. Öğrencilerin bu ödevlerden niçin ve nasıl yararlanacaklarını açıklayın.

4. Çoklu algılamayı sınavan ünite testleri ve mini sınavlar verin. Öğrencilerin heyecan veren, yaratıcı, keyifli etkinlikler tasarlamalarına olanak veren projelerle, öğrendiklerini kanıtlatabilmelerini sağlayın. Sınav ve testleri vermeden önce onlara yedi tür zekayı öğrettiğinizden ve sınıfta bu yedi tür zekayı kullanabileceklerini bildiklerinden emin olun.

5. Çoklu zeka kuramını tanıtıcı veli toplantıları düzenleyin. Velilere çoklu zeka teorisini ve sizin bu teoriyi sınıfta nasıl kullandığınızı anlatacak atölye çalışmaları düzenleyin. Onlardan öğrencilerinizin sahip oldukları zeka boyutları konusunda ipuçları elde edebilirsiniz.

6. Öğrencilerinizden kendi çalışmaları ve izlenimleri ile ilgili dosyalar tutmalarını isteyin.

7. Öğrencilerinizin zeka profillerini çıkartmak için çalışmalar başlatın. Bunun için en önemli aracınız gözlemlerinizi olacaktır.

8. Programlarınızın tüm zekalara ilişkin becerileri kapsamasına özen gösterin. Günlük derslerinizde hergün onların zekalarını harekete geçirecek ve bunların pratiğini yapmalarını

sağlayacak fırsatlar yaratın. Bu onların tüm zeka potansiyalinin güçlenmesine zenginleşmesine ve genişlemesine katkıda bulunacaktır.

9. Her tür zekaya yönelik köşeler oluşturun ya da öğrencilerinizde var olan tüm zekalara olanaklar sunabilen ortamları yarattığınızdan emin olun.

10. Öğrencilerinizle ilgili not tutma alışkanlığı geliştirmeye çalışın. Gözlemlerinizi ve öğrendiklerinizle ilgili düzenli not tutma alışkanlığı edindiğinizde, neyi nasıl yapacağınızla ilgili deneyimleriniz unutulmayacak ya da kaybolmayacaktır. Öğrencilerle ilgili her gün kayıt tutmanız gerekmeyebilir, ancak her hafta bir öğrenci ile ilgili not tutabilirsiniz.

11. Eve öğrencilerinizin sınav notlarını göndermenin yanı sıra zeka gelişim raporları da gönderin. Bu raporlarda olumsuzlukları ve eksikleri bildirmek yerine olumlu yöndeki gelişmelere odaklanın.

12. Sınav tasarlarken öğrencilerin görüşlerine yer verin. Sınavdan önce onlara bildiklerini göstermek için hangi yolların onlara yardımcı olabileceğini sorun. Bu görüşleri kullanarak onlara seçenekler sunan testler hazırlayın. Amacınız başarılı olan çocuk sayısını arttırmak olduğuna göre testiniz de onların öğrendiklerini ispat edebilecekleri yolları kapsamalıdır.

13. Alan projeleri, gösteriler, sergiler ve çeşitli etkinlikler düzenlemelerine olanak sağlayın. Öğrencilerden, bir üniteye en son aşama olarak ünitenin bilgi temelini de içine alan ve tüm zekaların kullanıldığı ana sunumlar yaratmalarını sağlayın. Bu sunumlar için kriter birtakım bilgilerin hatırlatılmasının ötesinde etkilerini, uygulamalarını ve öğrenmenin transferini de kapsamalıdır. Bir başka deyişle materyalin, gerçek anlamda kavranıldığını göstermelidir.

14. Güvendiğiniz bir branş arkadaşınızla denediğiniz yeni yöntemleri paylaşın.

Yapmadan öğrenmenin mümkün olamayacağı, standard program uygulamalarının öğrencinin güdülenmesindeki olumsuz etkisi ve bunun sonucunda öğrenciye rağmen öğretmeye çalışmanın verimsizliği ve ardından gelen sınıf içi disiplin problemleri düşünüldüğünde çoklu

zekayı temel alan program uygulamalarının öğrencilerin birkaç alanda öğrenmeyi kendi istek ve çabalarıyla sağlayacakları bir gerçektir. Çoklu zeka teorisi ve uygulamaları aynı zamanda yenilikçi, coşkulu idealist öğretmenlerin, öğrencilerinde iletişim kurma becerileri geliştirmek, ekip çalışmasına yönlendirmek, birtakım değer yargıları geliştirmelerine ve geliştirdikleri değer yargılarını yaşam biçimi haline getirmelerine olanak sağlamak yolundaki çabalarını da yönlendirecek ve pekiştirecektir. Başlangıçta tanımlanan bilgi toplumu insanının yetiştirilebilmesi hiç kuşkusuz; kuralcı, reçeteci, öğrencileri belli disiplinlerin düşünme biçimine hapseden, doğru olduğu varsayılan bilgileri sorgulamadan ve öğrencilere seçme şansı vermeden aktaran geleneksel öğretmen merkezli yöntemlerle olanaklı değildir. Bu yöntemle ancak öğrencilerin derse, öğretmene ve okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine katkıda bulunulabilir.

Kaynaklar

- Armstrong, T. (1994). Multiple Intelligence. ASCD. Alexandria, Virginia.
- Campbell, B. (1990). The Research Results of a Multiple Intelligences Classroom. On the Beam. (New Horizons for Learning) XI (1), 247-254.
- Gage, N., Berliner, D. (1991) Educational Psychology (5th ed.). Houghton-Mifflin, Boston.
- Gardner, H. (1983). Frames of Mind. Basic Books, New York.
- Goodlad, J. I. (1984). A Place Called School: Prospects for the Future Mc Graw-Hill, New York.
- Güneysu, S., Tahta, F. (1996). Yaratıcı Drama Çalışmalarının Kendini Anlatma Kendini Kabul ve Kaygı Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. 3. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Kitabı, Uludağ Üniversitesi, Bursa, 132.
- Lazear, D. (1994). Multiple Intelligence Approaches to Assessment. Zephyr Press. Tucson, Arizona.

GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLAR İÇİN BİLGİSAYAR DESTEKLİ MERKEZ ÖNERİSİ

Pınar BAYHAN* , Selay UZMEN**

ÖZET

Teknolojinin gün geçtikçe gelişmesi, bilgisayarların her alanda kullanımının ne kadar gerekli olduğu konusunu daha çok vurgulamaktadır. Bilgisayarların eğitimde de kullanılması ile kullanım alanı iyice genişlemiş ve küçük yaşlardan itibaren tüm çocukların bilgisayarlarla karşılaşmaları sağlanmıştır. Tüm yaş çocuklarının yaşantılarında bilgisayarın kullanımının yanında, özürli çocuklarla da bilgisayar kullanımı son yıllarda yaygınlaşmaktadır. Görme engelli çocuklara da, eğitim sürecinde ve çeşitli yaşam deneyimlerinde bilgisayarlar sunulmaktadır. Görme engelli çocukların bilgisayarları kullanabilmeleri son yıllarda geliştirilmiş olan çeşitli materyaller aracılığıyla gerçekleşmektedir. Görme engelli çocukların eğitimlerinde teknolojiden faydalanmaları için daha sistematik ve ulaşılabilirliği olan bir merkez ile konuya değişik bir bakış açısı getirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Görme Engelli Çocuklar, Bilgisayar, Teknoloji, Bilgisayar Destekli Eğitim

Görme yetersizliği ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Bu tanımlara göre görme engeli "görmeyen" ve "az gören" olarak sınıflandırılmıştır. Yasal ve eğitimsel olarak hiç görmeme ve az görme farklı olarak tanımlanmıştır. Eğitimsel açıdan "görmeyen kişi", görme yetersizliği çok ağır derecede olup, mutlaka Braille alfabesi ya da konuşan kitapların kullanılmasına ihtiyaç duyan kişidir. "Az gören" ise, büyütücü araçlar yardımıyla ya da büyük puntolu yazılı materyalleri okuyabilenlerdir (Hallahan & Kauffman, 1994).

Eğitimcilerin en önemli görevlerinden birisi, ağır derecede görme yetersizliğinden etkilenmiş olan kişilerin çevrelerini araştırma yeteneklerini arttırmaktır. Bunun için bu kişilere hareket

ABSTRACT

The development of technology from day to day, has started to stress how necessary computers are in all fields. By the use of computers also in education and their scope of influence have widened and they have become available to all children from an early age. In addition to computers being used by children of all ages, their use by handicapped children is becoming more wide-spread in recent years. Even to visually handicapped children computers are being made available in their education and various experiences of every day life. The ability to use computers by children with visual handicaps is being realized through various means which have been developed in recent years. In order for the visually handicapped children to take advantage of technology in their education, it has been the purpose to bring in to the subject a different point of view by means of a more systematic and accessible centre.

Key Words: Visually Handicapped Children, Computers, Technology, Computer Aided Instruction

etmeyi ve bir mekanda hareket etme özgürlüğüne sahip olma becerilerini öğretmek gerekmektedir. Ayrıca yemek yeme, giyinme, banyo yapma, ev işleri yapma, telefon etme, çay yapma gibi günlük yaşam becerileri, görme yetersizliği olan çocuklara ve yetişkinlere programlı bir öğretimle verilebilmelidir.

Özellikle okulöncesi dönemdeki görme engelli çocuklar için eğitimin en önemli amaçları; yaşantılarını zenginleştirmek, yaşam alanlarını genişletmek; temizlik, düzen ve temel alışkanlıkları geliştirmek; hareket özgürlüklerini destekleyip, kendilerine yeter duruma gelmelerine yardımcı olmak; birlikte çalışmak, oynamak ve öğrenmek gibi etkinliklerle, sosyal gelişim alanlarını desteklemek; okuma yazma, matematik

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

** Araş. Gör., Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü

becerileri gibi okul öğretiminin temel becerilerini öğrenmeye hazırlayıcı tutum ve yaşantıları kazandırmak; sağlam olan duyu organları yoluyla sağlayacakları duyumlardan algı, tasarım ve kavram geliştirmek için en etkili biçimde yararlanmanın yollarını öğretmek; anadili alanındaki becerileri geliştirmek ve bir ifade aracı olarak kullanmadaki yeterliklerini geliştirip, arttırmaktır (Horton, 1988).

Bilgisayarlar, günlük hayatımızdaki yerlerini ve önemlerini her fırsatta bize hissettirmektedirler. Teknolojinin de gün geçtikçe gelişmesi, bilgisayarların her alanda ne kadar gerekli olduğunu göstermeye başlamıştır. Bilgisayarların eğitimde de kullanılması ile kullanım alanı iyice genişlemiş ve küçük yaşlardan itibaren tüm çocukların bilgisayarlarla karşılaşmaları sağlanmıştır. Tüm yaş çocuklarının yaşantılarında bilgisayarın kullanımının yanında, özürli çocuklarla da bilgisayar kullanımı son yıllarda yaygınlaşmaktadır. Tüm özür gruplarındaki çocukların bilgisayar kullanma becerilerini geliştirmek, hayatlarını kolaylaştırmak ve eğitimlerinde kullanabilmek için bilgisayarlardan yararlanma olanağı çocuklara verilmektedir.

Görme engelli çocuklara da, eğitim sürecinde ve çeşitli yaşam deneyimlerinde bilgisayarlar sunulmaktadır. Görme engelli çocukların bilgisayarları kullanabilmeleri son yıllarda geliştirilmiş olan çeşitli materyaller aracılığıyla gerçekleşmektedir.

Bu makalenin amacı;

1. Teknolojik gelişmelere dikkat çekmek
2. Teknolojik donanıma sahip bir merkezin oluşturulabileceğini ortaya koymak olarak sıralanabilir.

Görme Engelli Kişiler ve Teknoloji

Son yıllarda görme engelli kişilerin kullanabilmesi için çok sayıda elektronik alet üretilmeye başlamıştır. Bu teknolojik aletler, görme engelli kişilerin hayatlarını kolaylaştırmakta ve çevreleri ile daha kolay iletişim kurmalarını, bazı bilgilere daha çabuk ulaşmalarını ve daha kolay bilgi edinmelerini sağlamaktadır. Görme engelli çocuk ve gençlerin günlük hayatlarında kolayca kullanabilecekleri bu aletler, aynı zamanda

çocukların teknoloji ile tanışmalarına fırsat vererek, teknolojiyi kullanma becerilerini de geliştirecektir. Teknoloji, görme engelli kişilerin toplumda daha etkin ve problem çözebilen bireyler olmalarına olanak verir. Aynı zamanda kendilerine güvenlerini geliştirmelerini sağlar. Böylece çocuklar kendine güvenen bireyler olarak, diğer kişilerden de daha olumlu tepkiler alacaklardır.

1875 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde, Samuel Bacon tarafından kurulan "Nebraska Görme Engelliler Okulunun" (The Nebraska School for the Visually Handicapped) "sadece yaşamak için değil, bir yaşam için eğitim" amacı, şimdi elektronik aletlerin yardımıyla gerçekleşmektedir. Okul ve okul personeli teknolojiyi öğrencilere sunabilmek için çalışmaktadırlar. Okulda Apple Computer'ler, Total Talk Terminal, Echo II Synthetic Voice sistemleri, VersaBraille sistemleri, IDS 460G Printer, Apple Letter Quality Printer, Cranmer Modified Perkins Brailier, Optacon ve Kurzweil Reading Makinesi ile 10-19 yaşındaki görme engelli gençlere, donanım hakkında bilgi verilmekte ve bunları kelime işlem, bilgisayar dili, programlama ve bilgisayar destekli bilgileri kullanmaları için eğitim verilmektedir (Brunken, 1984).

1960'lı yılların sonlarında California'da görme engelli bir kızı olan bir üniversite profesörü, kızının okuma problemini çözmek için, yazıları okuyup harf ya da sayının dokunsal duyu ile hissettirebileceği şekillere çevirebilen bir alet geliştirmiştir. Bu alet, 1969 yılında üretime sunulan **Optacon**'dur. Daha sonraki yıllarda üretilen aletler çeşitlendirilmiş ve bu aletler geliştirilmeye başlamıştır. Örneğin; 1970'li yıllarda kapalı devre televizyon sistemleri, kitap, gazete, grafik ya da bir haritanın resmini çekecek, bir televizyon ekranında büyütülmüş bir şekilde siyah-beyaz olarak gösteren kameralar üretilmiştir. 1990'lı yıllarda görme engelli kişilerin bilgisayarları etkili olarak kullanabilmesi için, Windows programları ve Grafik işletim sistemlerinin kullanılmaya başladığı görülmektedir. Ayrıca renkli kapalı devre televizyon sistemleri üretilmiştir. Okuma makineleri (reading machines) ve scanner'lar (tarayıcılar) da hala kullanılmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte üretilen bilgisayar diskleri ve CD ROM ürünleri,

kişisel bilgisayarlarda yüksek sesle çok sayıda bilgiyi sunmaktadır. İnternet sayesinde ise çeşitli kitaplara ulaşıp, bilgisayara yüklendikten sonra bunlar bilgisayarlarda yüksek sesle okutulabilmektedir (Kullen, 2000).

Görme engelli çocuk ve gençlerin devam ettiği bu gibi okul ve merkezlerde kullanılan bilgisayarlar ve bu bilgisayarlara bağlı olarak kullanılan özel aletler çok çeşitlidir. Bunların içinde en çok kullanılanı, **Optacon**'dur. Optical-to-Tactile Converter (OPTACON), görmeyen kişilerin 'okuyabilmesini' sağlayan bir scanner (tarayıcı) aletidir. Elle yönlendirilen tarayıcı, yazıları parmaklarla okunabilecek kabartmalı harflere çevirir. **Optacon II** ise, bilgisayar ekranını tarayabilen bir alettir. Optacon ve Optacon II'nin en önemli avantajları kolay taşınabilmesidir (Hallahan & Kauffman, 1994; Ruconich, 1984; Ashcroft, 1984). **Kurzweil Reading Machine ve Kurzweil Personal Reader**, insan konuşması kadar hızlı okuma özelliğine sahip aletlerdir. Kullanıcı okunacak materyali scanner'a koyar, materyal elektronik bir sesle "okunur" (Hallahan & Kauffman, 1994).

Görme engelli kişilerin kelime işlemcilerden çok şey öğrenebilecekleri düşünülmüştür. Bu kişiler için yazmak oldukça yavaş ve zahmetli bir süreçtir. Görme engelli öğrenciler daha kısa kelimeler, cümleler ve paragraflar kullanmayı tercih ederler. Bu nedenle kelime işlem süreçlerini öğrenmenin öğrencinin yazı hızı ve kalitesini zenginleştirmek için etkili olabileceği düşünülmüştür. Braille okuyucuları için alternatif olacak iki farklı teknoloji mevcuttur. Birincisi, synthetic speech (sentetik konuşma) ya da Braille çıktısı aletleri (Votrax, the Provert ve Echo speech sintizeri) öğrencilere monitörden ya da ekrandan ses çıktısı sunar. İkincisi, örneğin VersaBraille ile kullanılan kelime işlem programlarıdır. Az gören öğrenciler için sentetik konuşma ve büyük puntolu baskı sunumları da kullanışlı olmaktadır. **Viewscan Text System** de büyük baskı çıkaran bir alettir. Viewscan monitöründe siyah zemin üzerinde parlak portakal renkli yazılar vardır. Kullanıcı harfin boyunu, sürecin hızını kendisi ayarlar (Mercer, Correa & Sowell, 1985).

Daha önceki yıllarda, Braille kullanan görme engelli öğrenciler bilgisayar kullanmakta güçlük çekmişlerdir. Ancak son yıllarda Braille okuyan öğrenciler, elektronik Braille aletleri kullanabilmektedirler. Bu bilgisayar tabanlı aletler, Braille ile yazılmış manyetik sesli kaset teypleri ya da bilgi saklayan diskleri kullanırlar. Braille yazma aletinde bulunan altı nokta, kullanıcının bilgisayara bilgi göndermesi ile işlenir. Bilgisayardan bilgiler kullanıcıya, Braille noktalarını temsil eden hareketli iğnelerin olduğu 20 ya da daha fazla karakterden oluşan bir seri görüntü ile gitmektedir. Bu tip bir elektronik Braille'e örnek, **VersaBraille**'dir. VersaBraille, Braille kullanıcısı için zaman ve yer açısından kullanışlı bir alettir. Kullanıcı Braille'i teyp kasetlere kaydeder ve makinenin okuyucusunda tekrar dinler. **VersaBraille II Plus** da, bilgisayardaki harfleri Braille'e dönüştürebilen bir diz üstü bilgisayardır. Kişi Braille'i daktilo eder ve kopyalarını basabilir (Hallahan & Kauffman, 1994). Bunun yanında **Cranmer Modified Perkins Brailier** isimli bir Braille aleti de kullanılmaktadır. Bu alet de, öğrencilerin Perkins-brailier-style klavye ile bilgileri bilgisayara göndermelerini ve makineye yerleştirilen kağıda braille olarak basılmış bilgileri almalarını sağlar. Sentetik konuşma aletleri, görme engelli kişilerin bilgisayarlara ulaşabilmeleri için önemli aletlerdir. Sentetik konuşma, bilgisayarın konuşmasını sağlar. Kelimeleri şekillendirmek için elektronik olarak oluşan sesleri bir araya getirir. Bunun gerçekleşmesi için, bir bilgisayar programı kullanılabilir ya da bu amaçla özel bir klavye ya da hardware alınabilir. **Echo II Speech Synthesizer ve Information Through Speech** bu aletlere örneklerdir. Bu aletlere ek olarak az gören kişiler için çok yararlı olan bir diğer bilgisayar aleti, büyütülmüş baskılardır. Büyütülmüş baskılar bir programla kullanılabilir. Aynı zamanda kapalı devre televizyon sistemi ya da elle kullanılan ya da monte edilmiş büyüteç aletleri ile de kullanılabilir. Az gören öğrenciler için birkaç yıldır kapalı devre televizyon sistemi ile ilgili araştırmalar yapılmaktadır. Bu sistem, öğretmenin gösterdiği yazıları ekranda büyütülmüş olarak öğrencinin görmesine izin verir (Ruconich, 1984). Ayrıca, görme engellilere televizyonu daha ulaşılabilir yapan bir

hizmet vardır. **Descriptive Video Service** birkaç televizyon sistemi ile bağlantılı çalışan bir sistemdir. Program; içindeki önemli görsel unsurları diyaloglar arasında, açıklamalı olarak sunar (Hallahan & Kauffman, 1994).

Görme engelli çocukların eğitiminde kullanılabilecek ve son yıllarda ortaya çıkan diğer aletler ise; **Magni-Cam** (monitöre doğru tutulan ve ekrandaki resim, yazıları vb. büyütür ve gösteren bir kamera), **Vista ve Vista PCI** (bilgisayar büyüteç sistemi olan bir programdır), **Twenty/20** (her açıdan kolayca görülebilen, parlamayan bir ekran), **Passport** (ekrandaki yazıları 40 kez büyütür ve siyah-beyaz olarak gösteren bir ekrandır), **Open Book** (bilgisayaradaki yazıları tarayıp sesli okuyabilen bir alet) gibi aletlerdir (NAHV, 2000).

Görme yoksunluğu olan kişilerin yaşantılarını kolaylaştırabilmek, ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabilmelerini sağlayabilmek için, son yıllarda geliştirilmiş olan teknolojiden yararlanmalarına olanak verilmesi gerekmektedir. Bunun için, olanakların sunulabileceği, gerekli çevre düzenlemelerinin yapılabileceği, tüm görme engellilere ulaşılabilecek ve var olan aletlerin bulunabileceği ve kullanılabileceği bir merkezin organize edilmesi çok etkili ve yararlı olacaktır.

Görme Engelli Çocuklarla Bilgisayar Merkezi

Amaçlar:

Merkezin çalışma amaçları ve görme engelli kişilerle yapılacak çalışmaların amaçları önceden bilinmelidir. Bu amaçlar şu şekilde sıralanabilir;

3. Bilgisayar sistemlerini dokunma, ses ve büyütülmüş puntolu baskılar yoluyla görme engelli kişilere daha ulaşılabilir kılmak.
4. Görme engelliler için, erişim teknolojisi yoluyla, multimedya bilgisayar sistemlerinde bilgi verici programlar geliştirmek ve değerlendirmek.
5. Görme engelli kişilerle çalışan özel eğitim personelinin hizmetiçi ve hizmet öncesi

eğitimini geliştirmek ve değerlendirmek.

6. Uyarlanmış ya da özel olarak geliştirilmiş olan bilgisayar destekli eğitim programlarını değerlendirmek (Ashcroft, 1984).

Bu amaçların yanında aşağıdaki amaçlar da merkezin çalışma düzenini yönlendirmede, programı oluşturmada yardımcı olabilir;

- Matematik, yazma becerileri, sosyal çalışmalar, bilim ve dil etkinlikleri gibi alanlarda merkezde bulunan aletleri eğitim için kullanarak öğretim yapmak ve deneyim kazandırmak.
- Merkezde bulunan aletleri, bilgisayar okur-yazarlığı kursu için kullanmak.
- Bilgisayar teknolojisi alanında iş edinme için beceri öğretmek.
- Bilgisayar meslek araştırmaları yoluyla meslek edinme planlamaları yapmak.
- Görme engelli kişilerin bağımsızlığını arttırmak için özellikle sentetik konuşma yoluyla, teknoloji uygulamaları yapmak (Williams, 1984).

Bilgisayar okur-yazarlığı iki temele dayanmaktadır. Birincisi; bilgisayarla eğitim ve bilgisayar konusunda eğitim, ikincisi de eğitimcinin kendini ve çocuğu bilgisayarlar konusunda eğitmesidir (Bayhan, 1993).

Görme engelli kişilere hizmet verecek bir merkezin amaçları arasında, görme engellilere akademik bazı bilgiler verme, çeşitli yaşam durumları yoluyla tecrübeler kazanmalarını sağlama, kendilerine güvenmelerini sağlama, başkalarının onlara güvenmelerini sağlama, kendi başarılarına yaşayabilmeleri için gerekli kolaylıkları sağlama olanaklarını sunma olmasıdır.

Merkezde Kullanılacak Bilgisayarlar ve Diğer Materyaller:

Görme engelli çocuk ve gençlere, hatta yetişkinlere hizmet verebilecek bir bilgisayar merkezi kurulmadan önce, daha önce belirtilen tüm aletlerin gerekli olan maddi kaynakların bulunarak merkeze alınması gerekmektedir.

Uzmanlar, bu teknolojik aletlerin nasıl kul-

lanılması gerektiğine dair doğru eğitim alınmadığında, çok kullanışlı olmadıklarını söylemiştir. Gören kişilerin yanında görmeyen kişiler de uygun bir şekilde bilgisayar becerileri ile karşı karşıya gelemedikleri zaman, bilgisayarlardan çekinebilmektedirler (Hallahan & Kauffman, 1994).

Burada sunulan aletlerin biri ya da birkaçı, tüm görme engelli kullanıcılar için ideal ya da ihtiyaçlarını karşılayacak özellikte olmayabilir. Bir kullanıcı bir beceriyi geliştirmek için bir aleti kullanırken, başka bir beceri için başka bir alet kullanabilir. Her bir aletin avantajları ve sınırlılıkları olduğu da unutulmamalıdır. Ayrıca, aletlerin maliyetleri, kullanışlılıkları, taşınabilirlikleri, kullanım hızları da düşünülmelidir. Kullanıcıların kapasitesi, tercihleri ve seçenekleri de gözönünde bulundurulmalıdır.

Bilgisayar kullanımını kolaylaştırıcı başka aletler de mevcuttur. Bunlar; dokunma hassasiyetli ekranlar olabilir. Merkeze bilgisayar ve bunlara bağlı aletlerin alınmasının yanında eğitim ve görme engelli çocukların yaşantısını kolaylaştırabilecek başka materyallerin de sunulması etkili olacaktır. Örneğin, müzik donanımı için teyp kasetleri, radyo, plak, CD gibi aletler, ses kayıtları olan kitaplar, Braille alfabesi ile basılmış kitaplar, büyük puntolu kitaplar, Braille atlasları, haritaları, kabartılı dünya küreleri, abakus, konuşan hesap makineleri, kabartılmış saatler, çocukların çalışmalarını koyabilecekleri dosyalar gibi materyaller merkezde bulunmalıdır.

Çevre Düzenlemesi:

Merkeze her yaştan görme engelli kişinin gelebilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması sağlanmalıdır. Bunun için merkezin içinde ve dışında gerekli çevre düzenlemeleri yapılmalıdır. Merkezin tek katlı bir bina olması ya da bir bina içinde bulunacaksa, binanın ilk katında ve kolayca ulaşılacak bir yerinde olması gerekmektedir. Merkezin içinde de mümkün olduğunca az eşya bulunmalıdır. Sadece gerekli olan malzemelerin (masalar, sandalyeler, bilgisayarlar ve bunlara bağlı aletler) bulunması görme engelli kişilerin rahatça hareket ede-

bilmeleri için yararlı olacaktır. Görme engelli kişilerin merkezin içini, dışını, merkezin içindeki kısımları, içerideki malzemeleri tanımaları ve yerlerini bilmeleri hareket özgürlüğüne sahip olmaları için çok önemlidir. Bu yüzden çocuklar merkeze ilk geldiklerinde ortamın gezdirilmesi ve tanıtılması gerekmektedir. Bunun için; merkezin içinin ve çevresinin sembolize edildiği kabartılı haritaların, krokilerin, planların hazırlanması yararlı olacaktır. Görme yetersizliği olan çocukların merkez içindeki güvenliğini sağlamak da önemli bir husustur. Bu yüzden, çocuk için engel olabilecek tüm nesneler, eşyalar ortadan kaldırılmalıdır. Baş seviyesindeki engeller, diz ve baldır seviyesindeki engeller, kordonlar, teller, örtüler, merdivenler incelenmelidir. Engellere çarpma tehlikesini azaltmak için koruyucular kullanılmalıdır.

Az gören ya da görmeyen kişiler için, nesnelerin yerleştirilme şekli önemli bir görsel düzenlemedir. Görme yetersizliği olan bir çocuk, birbirine çok yakın yerleştirilen nesneleri birbirinden ayırtetmede zorlanabilir. Bu durum, odadaki eşyaların düzenlenmesinde dikkate alınmalıdır. Görsel karışıklıktan kaçınmak için, nesneler arasında yeterli açıklık bırakılmalıdır. Merkez içinde mümkün olduğunca fiziksel değişiklikler yapılmamalı, yapıldığı takdirde de çocuklar bundan haberdar edilmelidir. Sınıfın zemininin göz kamaştırıcı olmamasına dikkat edilmelidir. Işıklandırma iyi olmalıdır, doğal ışık çocukların arkalarından ya da yanlarından gelmelidir. Uygun aydınlatma, çocuğun çevresindeki nesneler, hareketler ve etkinliklerin görülebilirliğini artırabilir. Taşınabilir ışık kaynakları için yer seçilirken, gölgeler oluşturmamasından ve ışığın çocuğun gözlerine doğrudan yansımamasından kaçınılmalıdır. Olanak dahilinde parlaklığın azaltılması gerekir (Varol, 1996). Çocukların oturdukları sandalyelerin rahat, masaların uygun yükseklikte, bilgisayarların kolay ulaşılacak uzaklıkta olmasına dikkat edilmelidir.

Eğitim:

Ulaşılmak istenen yaş grubu okulöncesi yaş, ilkökul, ortaokul ve lise çocukları ve gençleri olmalıdır. Bunun için merkeze eğitime gele-

cek olan çocukların yaşları 3-18 yaş grubunu kapsayabilir. Eğitim alan çocuklar ihtiyaçları doğrultusunda gerekli olan aletleri kullanırlar. Çocuklar merkeze ilk geldiklerinde bilgisayarla ilgili bilgilerinin ne kadar olduğu, bilgisayarı ne kadar tanıdıkları, gelişim düzeylerinin ne olduğu, görme güçlerinin ne kadar olduğu bilinmeli ve her bir çocuğun ihtiyaçlarının ne olduğu belirlenerek, uygun hedefler saptanmalıdır.

Daha sonra çocuklar bilgisayarlar ve bunlara bağlı aletlerle biraraya getirilmelidir. Önce temel beceriler verecek bilgisayarlar ve programlar çocuklara sunulmalıdır. Örneğin; Optacon, VersaBraille ve Kurzweil materyalleri çocuklara bu aşamada sunulabilir.

Bilgisayar teknolojisi programının gelişimi ve başarısı aşağıdaki kriterlere bağlıdır;

- Klavye kullanım bilgisi
- Dinleme becerilerinin gelişimi
- Yönergeleri takip edebilme becerisi
- Bilişsel gelişim düzeyi
- Baskı ya da Braille bilgisi düzeyi (Brunken, 1984).

Görme engelli çocuk ve gençlerin bu bilgi, becerilerde başarılı olmaları kendi gelişimlerini desteklemek açısından da çok önemlidir. Çocukların iyi dinleme becerilerinin gelişimi, sentetik konuşmayı (synthetic speech) anlamayı öğrenme ile yakından ilişkilidir. Eğitimin hedefine ulaşmasında en önemli unsurlardan birisi, yönergeleri takip edebilmektir. Kullanıcı, aletleri kullanabilmek, nasıl çalıştıklarını anlamak, çeşitli fonksiyonları programlamak, bilgisayar tarafından oluşturulan bilgileri uygulayabilmek için verilen yönergeleri takip edebilmelidir (Brunken, 1984).

Merkezde görme engelli çocuklara verilecek bilgisayar eğitiminin aşağıdaki aşamalardan oluşması uygun olacaktır;

1. **Eğitim:** Daktilo, matematik, heceleme, sosyal çalışmalar, bilim ve dil becerileri gibi konularla ilgili pekiştirici bilgiler vermek. Burada daktilo yazma ve heceleme becerileri, bilgisayarın genel kullanımıyla ilgili olan

becerilerdir. Typing Tutor II az gören kullanıcılar için uygun bir programdır. Sesli çıktı ve Braille-Edit-to-type materyali sayesinde görmeyen kullanıcının yazdıklarına hemen tepki alması sağlanır.

2. **Bilgisayar okur-yazarlığı:** Bilgisayarların mantığı ve çalışma düzeninin anlatılması gerekmektedir.
3. **Meslek-öncesi beceriler:** Bilgisayar teknolojisinin kullandığı meslekler için gerekli becerileri öğrenme çalışmalarıdır.
4. **Kişisel kullanım uygulamaları:** Eğitimsel ve mesleki fırsatları genişletmek için bilgisayar kullanım becerilerini uyarlamayı öğrenmek, bilgisayar bilgisi, meslek öncesi beceriler ve kişisel kullanım uygulamalarını kaynaştırmak için yapılan çalışmalardır.
5. **Programlama:** Bilgisayar tarafından sunulan bilgilerin mantık gelişimini anlamaktır. Gerekli bilişsel gelişim becerileri olan öğrencilere BASIC dili öğretilir.
6. **Kelime işlem:** Yazıları yazmak, düzenlemek ve basmaktır. Öğrenciler kelime işlemi kullanırken, doğru gramatik yapıyı, imlayı ve biçimlendirmeyi öğrenmiş olurlar. Yaratıcılık da teşvik edilmektedir, çünkü öğrenciler istedikleri gibi yazmakta ve yazdıklarını silmektedirler. Düzeltmeler ve değişiklikler birkaç dakika içinde yapılmaktadır ve hatasız bir yazı üretilmektedir.
7. **İdare:** Adres dosyaları, envanterler, öğrenci kayıtları ve rapor formları düzenlemek. Kelime işlem mektup, rapor, makale, beceri listeleri ve rapor kartları gibi yazıları ortaya çıkarmak için de kullanılmaktadır (Brunken, 1984).

Bu çalışmalara ne zaman ve nereden başlanması gerektiği önemli bir sorudur. Öğrencilerin her bir bilgiyi doğru zaman ve yerde edinmeleri gerekmektedir. Herhangi bir konuyu, beceriyi, bilgi ile ilgili bir etkinliği kaçırmaları bir sonraki etkinliğe geçişlerinde problem yaratabilir. Bu yüzden tüm çocukların düzeyleri bilinmeli ve çalışmalarda bir sonraki etkinliğe geçilerek, süreç devam ettirilmelidir.

Görme engelli çocuklarla bilgisayar çalışmaları yapılırken kullanılacak programlar da çok önemlidir. Programlar çocukların akademik düzeylerine, yaşlarına, ilgilerine, yaşantılarına uygun olarak sunulmalıdır. Ayrıca çocukların görme dereceleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Az gören çocuklar için farklı programlar ve bilgisayara bağlı aletler kullanılırken, hiç göremeyenler için daha farklı program ve aletler kullanılmalıdır. Eğitim sırasında bilgisayar kullanımı ile ilgili bilgilerin verilmesinin yanında, çeşitli akademik bilgilerin de verilmesi yararlı olacaktır. Bunların yanında, görme engelli çocukların yaşantılarını kolaylaştıracak başka türde etkinlikler de bilgisayar ile yapılan eğitim sırasında verilebilir. Örneğin; bir bilgisayar programında bir mekan içinde hareket edebilme ile ilgili olarak yaratılan bir problemi çözmeleri istenebilir. Çocuk farklı yollarla bu problemi çözdükten sonra, kendi yaşantısında da bu tür problem durumları ile karşılaştığında nasıl hareket etmesi gerektiğini bilecektir. Ayrıca bilgisayar programlarında çeşitli problem çözme becerileri geliştirilirken, çocuk yaratıcılığını da kullanacak ve farklı problem çözme yollarına gidecektir. Bilgisayarla verilen eğitimin yanında bu etkinlikleri destekleyecek başka çalışmalar da yapılabilir. Örneğin; merkezin planlarının olduğu bir kroki üzerinde çalışılmışsa ve bu krokinin çıktısı alındıysa, daha sonra bu kroki ile ilgili bir sanat etkinliği yapılabilir, krokinin üzerindeki farklı bölümler (odalar) farklı renklere boyanabilir. Çeşitli sanat çalışmalarının yanında, müzik, edebiyat, drama çalışmaları da programın bir parçasını oluşturan etkinlikler olabilir. Bu tür etkinlikler bilgisayarın yanında çocukların farklı yaşantılar yoluyla kendilerini ve çevrelerini tanımalarına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda da özellikle işitme ve dokunma algılarının gelişimlerine olumlu katkılarda bulunacaklardır. Görme engelli çocukların görme algıları kuvvetli olmadığı için diğer algılarını mümkün olduğunca geliştirmek önemlidir. Bunun için hem bilgisayar programları ile, hem de diğer etkinliklerle çocukların yaşantıları zenginleştirilebilir.

Sonuç:

Görme engelli çocuklar için kurulacak olan

bir bilgisayar merkezinin çalışmalarının en iyi şekilde yürüyebilmesi için yapılması gereken çok iş vardır. Öncelikle bu çocukların tüm özellikleri bilinmeli, ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenmeli ve onlara ulaşabilmek için ne gibi çalışmaların yapılması gerektiği bilinmelidir. Bunun için de bu çocuklarla çalışacak olan personelin dikkatlice seçilmesi gerekmektedir. Doğrudan çocuklarla çalışacak, çocuklarla iletişime girecek olan eğitimcilerin, eğitim ve özel eğitim konusunda öğrenim yapmış olmaları ve görme engelli çocukların özelliklerini bilmeleri gerekmektedir. Çocuklarla nasıl iletişim kurulması gerektiğini bilen, eğitim teknikleri konusunda bilgisi ve deneyimi olan eğitimciler bu çocuklara daha kolay ulaşabilecektir. Bütün bunların yanında eğitimcilerin bilgisayarla ilgili yeterince bilgi ve tecrübe sahibi olmaları gerekmektedir. Merkeze alınan eğitimcilerin bilgisayarla ilgili yeterince bilgilerinin olmaması durumunda, uzmanlar tarafından verilen hizmetiçi eğitim çalışmalarıyla desteklenmeleri yararlı olacaktır. Aynı şekilde merkeze alınan bilgisayar uzmanlarının eğitim konusunda yeterli bilgileri yoksa, çocuk eğitimi, özel eğitim, görme engelli çocuklar, eğitim teknikleri konularında eğitim almaları gerekecektir. Bunun gibi bir merkezde çalışacak olan personelin farklı meslek gruplarından olmaları tüm disiplinlerin birarada çalışıp, en iyiyi, en olumluyu yakalamaları için ideal olacaktır. Bu nedenle, sanat, müzik, edebiyat, drama çalışmaları ile ilgili çalışabilecek uzman personelin olması, merkezin yönetiminde çalışan kişilerin idare ve yönetim ile ilgili donanımlı olmaları yararlı olacaktır.

Uygun personelin seçimi, gerekli bilgisayarların ve aletlerin alınması, çevre düzenlemelerinin yapılması, programların düzenlenip, eğitimin uygun bir şekilde verilmesi, farklı etkinliklerle desteklenmesi ile görme engelli çocuk ve gençler için kurulmuş olan bilgisayar merkezi işleyişini sürdürecektir. İşleyiş boyunca hem çocukların, hem ailelerinin, hem de merkez personelinin memnun olması için sürekli olarak yenilikleri takip etmek; süreci, programları, eğitimcileri, merkezin işleyişini değerlendirmek; çocukları gözleyerek, ihtiyaçlarını karşılamak ve değerlendirmek; amaçların gerçekleşip gerçek-

leşmediğini saptamak ve sürekli olarak kendini yenilemek ve ilerlemek için araştırmalar yapmak gerekecektir.

Kaynaklar

1. Ashcroft, S. C. (1984). Research on Multimedia Access to Microcomputers for Visually Impaired Youth. *Education of the Visually Handicapped*. Vol. 15, No.4, 108-118.
2. Bayhan, P. (1993). *Anaokulundaki Çocukların Bilgisayar ile İlgili Tutumları ve Bilgisayar Eğitiminin İlkokuldaki Akademik Başarı ile Görsel Algılamaya Etkileri*. Uluslararası Bilgisayar Uygulamaları Sempozyumu. 9-10 Haziran 1993, Konya.
3. Brunken, P. (1984). Independence for the Visually Handicapped Through Technology. *Education of the Visually Handicapped*. Vol.15, No.4, 127-133.
4. Hallahan, D. P. Kauffman, J. M. (1994). *Exeptional Children: Introduction to Special Education*. (Sixth Edition). Allyn and Bacon, U.S.A.
5. Horton, K. J. (1988). *Education of Visually Impaired Pupils in Ordinary School*. Guides for Special Education No. 6. Unesco.
6. Kullen, M.B. (2000). Milestones in the Development of Technology for People Who are Blind or Visually Impaired. Upshaw Institute for the Blind. (<http://www.upshawinst.org/mileston.htm>).
7. Mercer, D., Correa, V. I., Sowell, V. (1985). Teaching Visually Impaired Students Word Processing Competencies: The Use of the Viewscan Textline. *Education of the Visually Handicapped*., Vol.17, No.1, 17-29.
8. Ruconich, S. (1984). Evaluating Microcomputer Access Technology for use by Visually Impaired Students. *Education for the Visually Handicapped*. Vol. 15, No. 4, 119-125.
9. Varol, N. (1996). *Erken Çocukluk Döneminde Görme Bozukluğu Olan Çocuklar*. Karatepe Yayınları, Ankara.
10. Williams, J. M. (1984). Technology and the Handicapped. *American Education*, Vol.20, No.5, 27-30.
11. _____ (2000). *Visual Aid Catalog*. Prepared by NAVH, National Association for Visually Handicapped, January, 2000. (<http://www.nahv.org>)

FİZYOLOJİK STRES GÖSTERGELERİNDEN HARRİS ÇİZGİLERİNİN YAŞ VE CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

Gülfem UYSAL*, Metin ÖZBEK**

ÖZET

Harris çizgileri, toplumlardaki fizyolojik stres göstergelerinin derecesini ve şeklini belirlemede kullanılabilir uygun veriler sağlar. Stres esas olarak kronik midir veya akut mudur? çocukları mı yetişkinleri mi daha fazla etkiler? artan ölüm oranları ile ilişkili midir? gibi sorulara yanıt bulabilmek amacıyla bu güne değin çoğunlukla iskelet popülasyonları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalara ek olarak bu araştırmada yaşayan çocuklarla çalışılması amaçlanmıştır.

Hastanelerin radyoloji servislerine herhangi bir rahatsızlık nedeniyle başvuran çocuklar arasından rastgele seçilen 210 erkek ve 190 kız çocuk, toplam 400 bireylik örnekleme üzerinde yürütülen araştırmada, Harris çizgilerinin varlığı saptanmaya çalışılmıştır. Bunun için radyolojik analizden yararlanılmıştır. Fizyolojik stres göstergesi olarak kabul edilen Harris çizgilerinin belirlendiği çocuklarda, bu çizgilerin oluşum yaşları hesaplanmış, hangi yaşlarda ve hangi cinsle yoğunlaştığı belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere istatistiksel analiz uygulanmış ve sonuçların yorumu yapılmıştır.

Buna göre, Harris çizgilerinin bizim örneklemimizdeki durumu, yaygın kanının tersine kız çocuklarında daha sık görüldüğü ve çizgi ortalamalarının da bu bağlamda sayıca fazla olduğu belirlenmiştir. Harris çizgisi oluşum yaşı ise incelenen literatüre paralel olarak her iki cins için de 2-3 yaş civarındadır.

Sonuç olarak tek bir faktöre bağlı olmaksızın, çoklu faktörlerin etkisinde oluştuğunu kabul ettiğimiz Harris çizgilerinin ortaya çıkışında, kültürel örüntü ve alışkanlıklar ile bağışıklık sistemi de dikkate alınmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Biyolojik Antropoloji, Paleopatoloji, Harris Çizgileri, Fizyolojik Stres

GİRİŞ

Araştırmanın konusunu oluşturan Harris çizgileri, kısaca uzun kemik radyografilerinde ve boylamasına kesitlerinde görülebilen, artmış

ABSTRACT

Harris lines provide valuable data for determining the extent and nature of the physiological stress factors acting on a human community under examination. This study has the aim of conducting a research on living children, in addition to the traditional approach of studying skeletal populations, with a view of answering questions like "Is the stress basically chronic or acute in nature?, does it have a greater impact on children or adults?, or does it have correlation with increased rates of death".

In the research, conducted on a sample group consisting of 400 children, including 210 male and 190 female individuals randomly selected from those under examination in the radiology services of hospitals, the existence of Harris lines were examined. Radiological analysis was applied to reach this goal. For children having Harris line formations, widely accepted as indicators of physiological stress, the ages of formation have been determined and information on the variations of the number of lines with age and between sexualities have been sought, to determine at which age and for which sexuality the densest line population is present.

Based on this data it has been determined that, for the sample group under examination, the frequency of formation of Harris lines is greater for girls, and the average number of lines is greater for this sexual group also, in contrary with popular belief. The determined age for the formation of Harris lines is around 2-3 years, in conformance with published literature.

As a result, one should not overlook the compensating effects of processes like the individual's resistance to the stress factors and the positive effects of the individual's immunological system on the formation of Harris lines, which are accepted to be the end result of multiple factors, rather than a single stress factor.

Key Words: Biological Anthropology, Paleopathology, Harris Lines, Physiological Stress

yoğunluklu transvers çizgiler olarak tanımlanmaktadır. Bunlar, genel sağlık statüsünü ve büyüme döneminde yaşanan streslerin periyodikliğini belirlemede en sık başvuru izlerdir

* Dr., Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü Bölüm Başkanı

(Ubelaker 1989:116; Buikstra ve Cook 1980; Goodmann ve ark. 1984; Macchiarelli 1994:77). Bireyin büyüme ve gelişme sürecinde yaşadığı fizyolojik streslere bağlı olarak birden fazla sayıda oluşabilen Harris çizgilerinin, genellikle kronik olmayan, akut hastalık ve beslenme bozukluklarının sonucu ortaya çıktığı kabul edilir. Bireyin çevresel koşullara karşı geliştirdiği uyum sağlama sürecinin en kuvvetli delili olarak, kronik hastalıkların etkisinin azalması ileri sürülmektedir (Blumberg ve Kerley 1966; Wells 1967:391).

Çoğunlukla çocukluk döneminde oluştuğu bilinen bu çizgilerin, daha önce de bahsedildiği gibi, erişkinlikte uzun kemiğe ait ilik boşluğunun genişlemesi, osteoporozisten ve kemiğin kırılmasından kaynaklanan geri emilim sürecinin devreye girmesiyle silinmeye başlaması araştırmacıları, Harris çizgilerinin ortaya çıkış yaşı ve yok oluş nedenlerinin tespit edilmesi konusunda çalışmaya yöneltmiştir. Uzun kemiğin toplam uzunluğu ve Harris çizgilerinin alt veya üst uçtan uzaklığının dikkate alınması, çizginin oluşum yaşını belirlemede genellikle yeterli görülen iki değişkendir (Garn ve Schwager 1967:375; Byers 1991:341). Özellikle çocukluk döneminde geçirilen hastalıkların ve/veya beslenmeden kaynaklanan streslerin hangi yaşlara denk düştüğünün kaydedilmesi prospektif çalışmalar açısından büyük önem taşımaktadır.

Harris çizgileri metodolojik olarak, birçok araştırmacı tarafından çalışılmış olmasına rağmen terminolojik eksiklikler içermektedir. Makroskopik olarak ilk kez Wegner tarafından saptanmış, X ışınlarının keşfinden sonra H.A.Harris tarafından tanımlanmış ve isimlendirilmiştir (Gindhart 1969:17-22; Wells 1967:391). Literatürde Harris çizgileri (Harris lines) dışında, transvers hatlar ya da çizgiler (transverse lines), radyopak yatay çizgiler (radiopaque transvers lines), durdurulmuş/engellenmiş büyüme çizgileri (arrested growth lines) ve kemik izleri (bone scars), Park çizgileri (Park's lines) olarak da kullanılmaktadırlar.

Materyal ve Metod

Çalışmanın örneklemini, 0-16 yaş arası kız ve 0-18 yaş grubundaki erkek bebek ve çocuk-

lar oluşturmaktadır. Belirtilen yaş grubundaki bireylerin tibia radyografileri ve yine bu bebek ve çocukların ebeveynleriyle yapılan anket ve karşılıklı görüşme sonucu doldurulan "Bilgi Form"larından elde edilen bilgiler, araştırmanın ham verilerini meydana getirmektedir. Örneklemenin oluşturulması için Ankara il merkezinde belirlenen hastanelerden, Dr. Sami Ulus Çocuk Hastanesi, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Hastanesi, Ankara Üniversitesi İbn-i Sina Hastanesi'nin Radyoloji Bölümlerinde çalışılmıştır. Örneklem oluşturulurken, hastanelerin Radyoloji Bölümüne herhangi bir film çektiirmek üzere başvuran ve beraberinde annesi olan bireyler tercih edilmiştir. Etik bir sorun yaratmamak amacıyla, bu çocukların ailelerinden tibia radyografileri için izin alınarak uygulamaya geçilmiştir.

Örneklem oluşturulurken hastanın durumu gözönüne alınarak acil vakalar ve yoğun x ışınına maruz kalmak durumunda olan servis hastaları çalışma dışı bırakılmışlardır. Bazı hastanelerde sadece Bağ-Kur, Yeşil Kart ve Sigorta uygulaması olan hastalar seçilmiş ya da masraflar araştırmacı tarafından karşılanmıştır. Sonuç olarak 190 kız ve 210 erkek bebek-çocuk olmak üzere (Tablo 1) toplam 400 birey araştırma kapsamına alınabilmektedir.

Tablo 1: Örneklemdeki Erkek ve Kız Çocuklarının Hastanelere Göre Dağılımı

HASTANELER	Erkek	Kız	Toplam
Dr.Sami Ulus Çocuk	72	38	110
Hacettepe Çocuk	137	151	288
İbn-i Sina	1	1	2
Toplam	210	190	400

Araştırmanın örneklemini belirlenirken; kemik ve cinsel olgunlaşma açısından kız çocuklarının erkeklerden daha erken gelişmesinden dolayı, kızlarda 0-16 yaş, erkeklerde 0-18 yaşla sınırlandırılmak koşuluyla örneklem birerli yaş gruplarına ayırarak kategorize edilmiştir.

Antropometrik ölçülerden yola çıkarak, incelenen topluluğun genel sağlık durumunu ortaya koyabilir, çocukluk döneminde karşılaşılan fizyolojik streslerin bir dökümünü elde ede-

biliriz. Bu amaçla elde ettiğimiz radyograflardaki tibialar üzerinden çeşitli ölçüler alınmıştır. Harris (1931)'ın büyüme tutukluğu çizgilerinin tek eksenli hareketi olan eklemlere komşu kemiklerde daha kalıcı oldukları iddiası uzun kemik seçimimizin diğer bir dayanağıdır. Stres kaynaklı büyüme geriliklerinden en fazla vücudun alt kısmında yer alan ve hızlı büyüyen uzun kemiklerin etkilediği belirtilmektedir (Hummert ve Van Gerven 1985:298). Tibianın maksimum uzunluğu (Palkama ve ark. 1962:220; Olivier 1969), epifizsiz uzunluğu (diyafiz), genişliği, Harris çizgilerinin proksimal ve distal uçlardan uzaklığı, Harris çizgilerinin birbirlerinden uzaklığı ve çizgilerin oluşum zamanında bireyin yaşının hesaplanması gibi değişkenler elde edilmeye çalışılmıştır. Radyograflardaki tibialardan Harris çizgisi sayımında, karşılaştırma materyalinin zenginliği ve daha sık tercih edilmesi nedeniyle öncelikle sol tibia kullanılmıştır (Hughes ve ark. 1996:125). Bu ölçümler esnasında ortaya çıkabilecek hataları önlemek bakımından, Macchiarelli ve ark. (1994), gözlemciler ve gözlemler arasında büyük oranda hata payı bulunduğunu belirtmesi üzerine, çizgiler araştırmacı tarafından üç kez sayılmış, 4. sayım bir başka araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve birbirini tutan gözlemler değerlendirilmiştir. 50 bireyi içeren bir grup çalışmanın sonunda tekrar ölçülerek muhtemel yanlışların bertaraf edilmesi yoluna gidilmiştir.

Bu hataları en aza indirmenin yolu, Harris çizgilerini "var" "yok" şeklinde değerlendirmenin yanı sıra çizgileri gruplara ayırarak incelemektir. Biz de çalışmamızda hata payını azaltmak için Harris çizgilerinin varlığı durumunda 1-3, 4-6, 7-n ve 1-4, 4-n şeklinde grupladık. Ayrıca yaş gruplarını da daha doğru istatistiksel sonuçlar alabilmek amacıyla birerli yaş gruplarına ek olarak 1-4, 5-9 ve 10-14 yaş gruplarına ayırdık.

Bugüne kadar Harris çizgilerinin oluşum yaşları üzerinde birçok araştırmacı çalışmış olmasına karşın henüz bir standarda ulaşamamıştır. Araştırmaların bir kısmı sadece yetişkin bireyleri içerirken bir kısmı da yine sadece iskelet serilerinden oluşmaktadır. Harris çizgilerinin oluştuğu kronolojik yaşı belirlemede gerekli olan uzun kemik ölçümleri konusunda da

belirsizlikler mevcuttur. Bazı bilim adamları epifizli uzunlukları kullanırken bazıları da diyafiz uzunluklarını tercih etmektedirler. Bu araştırmamızda büyüme oranlarını yıllık sabit artışlar olarak kabul etmeyen, kemik büyüme oranlarını gözardı etmeden, epifizli ve epifizsiz (Humphrey 1998:58) uzunlukların her birini dikkate alan yöntemler benimsemiştir.

Harris çizgilerinin oluşum yaşlarını doğru olarak belirlemek için tibia uzunluğunun boyuna büyümesinin dikkate alınması gerekmektedir. Bu nedenle ölçümlerde, uzun kemik gövdesinin uzun eksenine paralel değerler alınmış ve epifizli uzunluklarda medial epifizin en üst kenarından, distal epifizin en alt kenarına olan mesafeler ölçülmüştür. Burada dikkat edilmesi gereken husus, bu tekniğin antropometride kullanılan Trotter-Gleser tarafından önerilen teknikten farklı oluşudur (Hunt ve Hatch 1981:464). Diyafizyal uzunlukları ve epifizleri de içine alan değerler, kemiğin uzun eksenini boyunca proksimalden distale olacak şekilde ölçülürken tibia büyümesi ile ilgili veriler, ABD Denver'da yaşayan çocukların uzun kemik büyüme verilerinden (Mareş 1955) alınmıştır. Denver büyüme verileri, optimum beslenme şartlarında büyümüş ve akut veya kronik hastalık stresleri çok az olan grubun büyüme performansını vermektedir (Mensforth 1985:254). Daha sonra her yaş için diyafizyal uzunluklar belirlenmiş ve birincil kemikleşme merkezlerinin bulunması için tibia distalinin büyüme hızını yansıtan % 43'leri hesaplanmış (Hummert ve Van Gerven 1985:302; Clarke 1982:79; Hunt ve Hutch 1981:467; Byers 1991:340), distal diyafiz uzunlukları bulunmuştur. Epifizyal büyüme oranlarının hesaplanması (Garn ve Hempy 1968:107) erişkinlik dönemi için problemler içerdiğinden sadece diyafiz uzunlukları kullanılmıştır. Harris çizgilerinin oluşum yaşlarını hesaplamada, uzun kemik büyümesinin doğumdan epifizlerin kapandığı yaşa kadar eşit yıllık

1 Tibia kemiğinin 90 mm olarak kabul edilen doğumdaki uzunluğu ilerleyen yaşla birlikte değişen büyüme oranları vermektedir. En fazla kabul gören oran, tibianın proksimal ucunun %57 ve distal ucunun %43 büyüğüdür. Herhangi bir uzunluğun %43'ünün hesaplanması, kemiğin distal ucundan kemikleşme merkezine olan uzaklığı vermektedir.

artışlar şeklinde olduğunu kabul eden Allison ve ark. (1974) ve McHenry ve Schulz (1976)'un aksine bu çalışmada, uzun kemiklerin yıllık büyüme hızını ve cinsiyet farklılıklarını dikkate almış olan Maat (1984:293)'ın verileri kullanılmıştır.

Canlı örneklemimizdeki Harris çizgilerini araştırmak amacıyla, toplam olarak 400 bireyden 800 adet tibia radyogramı alınmıştır. Tibia kemiklerini proksimalden distale kadar kapsayacak şekilde alınan alt bacak radyografilerinde, ön-arka düzlemde (anteroposterior) kalınmaya özen gösterilmiştir. Radyolojik analizde 24X30, 30X40, 35X43 ve 40X40'lık film kasetleri kullanılmış, ışınım ve süre bireyin yaşına uygun olarak belirlenmiştir. Ancak, Harris çizgilerinin tibia kemiğindeki konumlarının ölçülebilmesi için ışın kaynağı ile obje arasındaki mesafe sabit tutulmaya çalışılmıştır (Rose 1991:6). Çekimlerin bire bir olup olmadığının sınanması bakımından, her çekim için aynı olmak koşuluyla 50X13 mm boyutlarında metal bir ölçek film kasetiyle temas halinde olacak şekilde yerleştirilerek kullanılmıştır.

Radyografiler üzerinde gerçekleştirilen makroskopik analizde ise, filmler ışıklı masaya yerleştirilmiş ve Harris çizgileri sayılmıştır. Sayımlar mümkün olduğunca tekrarlanmış ve Garn (1969) ve Gindhart (1969)'ın belirlediği standartlara uyulmaya çalışılmıştır. Bu sayımlarda tibianın distal kısmı dikkate alınmış ve kemik gövdesinin en az 1/4'ü kadar yer işgal eden, düzgün ve belirgin çizgiler sayılmıştır. Bir transvers çizginin sayılabilmesi için mutlaka çıplak gözle görülebilir olması gerekmektedir (Goodman ve Clark 1981:37; Clarke 1982:78; Martin 1985:260). Aynı zamanda bazı çizgiler geri emilim mekanizmasının süreci dolayısıyla farklı ve devamsız çizgiler gösterirler, incidirler ve net olarak seçilemezler. Transvers çizgileri kusursuz olarak tanımlamada, gerçek çizgilerle saç gibi çatallanmalar ihtiva eden silinme çizgilerini birbirinden ayırt etme süreci problemleri bir çalışmadır (Hummert ve Van Gerven 1985:298; Arnay-de-la Rosa 1994:54; Gindhart 1969; Dreizen ve ark. 1956:482).

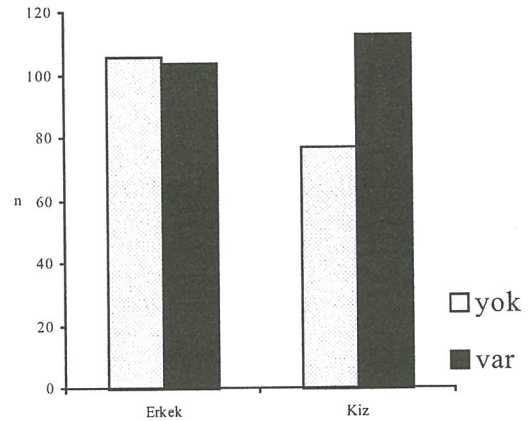
Bu çalışmada, Harris çizgilerinin rastlanma sıklığının belirlenebilmesi için, öncelikle arit-

metik ortalama, standart sapma, ki-kare, tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular

210 bireyi erkek 190 bireyi kız çocuklarından oluşan örneklemin, % 54,2' sinde Harris çizgileri belirlenmiş ve % 45,8'inde Harris çizgileri bulunamamıştır. Erkek çocuklarında 104 bireyde (% 49,5), kız çocuklarında 113 bireyde (% 59,5) bir ya da birden fazla Harris çizgisinin varlığı tespit edilmiştir. Erkeklerde değerler birbirlerine oldukça yakın giderken, kızlarda yaklaşık % 10'luk bir farkla Harris çizgisinden etkilenmiş bireylerin daha fazla olduğunu söyleyebiliriz

(Tablo 5). Çocuklarda Harris çizgisi olup olmaması ile cinsiyet arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Harris çizgilerinin erkek ve kız çocukları arasında hangi yaşlarda en yüksek noktaya ulaştıkları ise yaş ile ilgili kısımda ele alınacaktır (Grafik 1).



Grafik 1: Harris Çizgisinin Cinsler Arasında Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Bebeklik ve çocukluk döneminde Harris çizgilerinin hangi yaşlarda yoğunlaştığı ve kaç yaşlarında tepe noktasına ulaştığının belirlenmesi için, örnekleme oluşturan çocuklar ilk 1 yaşa kadar 6 aylık yaş gruplarına, daha sonraki yıllar için ise birerli yaş gruplarına ayrılarak

incelenmişlerdir. Buna göre, herhangi bir cinsiyet ayırımı yapılmaksızın belirlenen gruplara göre Harris çizgilerinin dağılımları, ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2: Yaş Gruplarına Göre Harris Çizgisi ve Oluşum Yaşları Ortalamaları

HL Oluşum Yaşları	N	HL X	1. HL n	x	Son HL n	x	Std. Sapma
0-5,9 ay	15	-	-	-	-	-	-
6-11,9 ay	18	1,40	5	0,50	2	0,54	0,55
1-1,9	29	2,30	20	0,86	14	1,17	1,45
2-2,9	26	3,22	18	1,32	16	2,20	2,02
3-3,9	36	2,92	26	1,85	18	2,57	1,92
4-4,9	30	2,60	20	2,88	13	3,84	1,60
5-5,9	29	3,29	21	2,82	18	4,55	1,93
6-6,9	28	3,22	18	3,07	15	5,13	1,70
7-7,9	32	2,75	16	3,78	12	5,74	1,65
8-8,9	32	3,50	20	4,47	13	6,62	3,10
9-9,9	32	4,54	13	4,94	12	8,18	2,60
10-10,9	31	4,73	11	4,83	9	8,46	3,07
11-11,9	15	1,71	7	5,61	3	9,22	1,11
12-12,9	20	3,44	9	6,03	8	9,18	1,42
13-13,9	13	3,25	4	5,38	2	11,67	2,63
14-14,9	8	2,00	4	5,75	2	4,96	1,41
15-15,9	4	1,67	3	8,00	2	10,33	0,58
16-16,9	1	2,00	1	10,67	-	-	-
17-17,9	1	2,00	1	10,16	-	-	-
Toplam	400	3,06	217	3,29	161	5,06	2,10

Çizelgede oldukça dalgalanmalı bir yapı görünmekle beraber, yaşamın ilk 2,5 yılında çizgi ortalaması bakımından hızlı bir artış gözlenir. İlerleyen yıllarla 8-11 yaşları arasında Harris çizgisi ortalamasında ikinci belirgin artış göze çarpmaktadır. Bunu, 5-6 ve 12-14 yaş grupları izlemektedir. 2,5-4,5 ve 11,5-12,5 yaşlarında ortalama düşüş ortaya çıkar. Dolayısıyla üç tepe noktası göze çarpar, birincisi 2,5 yaşında, ikincisi 5,5 yaşında ve üçüncüsü 10,5 yaşında. İstatistiksel analiz gerçekleştirebilmek amacıyla yaşlar beşerli gruplarda birleştirilmiş ve varyans analizi uygulanmıştır. Çizelge 3'e göre, Harris çizgisine sahip çocuklarda ortalama Harris çizgi sayısı 3,06'dır. Elde edilen F değerine göre yaş grupları ortalamaları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Buna göre 5-9,9 yaş grubunda Harris çizgisi ortala-

malarının yüksek oluşu yukarıdaki bulguları doğrular niteliktedir (Tablo 3).

Önceki bölümde, örnekleme oluşturan çocuklardan Harris çizgisine sahip olanların yaşlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Şimdi de Harris çizgilerine sahip olan çocuklarda, 1. çizgi ile sonuncu çizginin oluşum yaşları hesaplanarak (Maat 1984) gruplandırılmış ve böylelikle çocukların hangi yaşlar arasında fizyolojik stresten daha fazla etkilendikleri belirlenmeye çalışılmıştır (Tablo 4).

Çizelge 4'e göre, Harris çizgisine sahip 217 çocukta oluşum yaşı hesaplanmıştır. Buna göre 1. Harris çizgisinin oluşumu % 25,81 ile 56 çocukta 1-2 yaşında oldukça belirgin bir tepe noktası oluşturmaktadır.

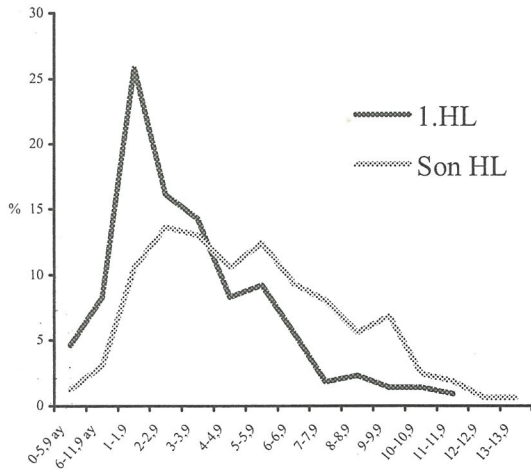
Birey sayıları ve yüzdelik değerler olarak baktığımızda 1-2 yaş grubunu 2-3 ve 3-4 ve 4-5 yaşlar takip etmektedir. Bu da bize bir genelleme imkanı vermektedir. Çizelgeye genel olarak baktığımızda ise, özellikle 1-6 yaş arasında (% 87) yoğun bir çizgi oluşumu olduğu ve 6

Tablo 3: Yaş Gruplarına Göre Ortalama Harris Çizgisi Dağılımları

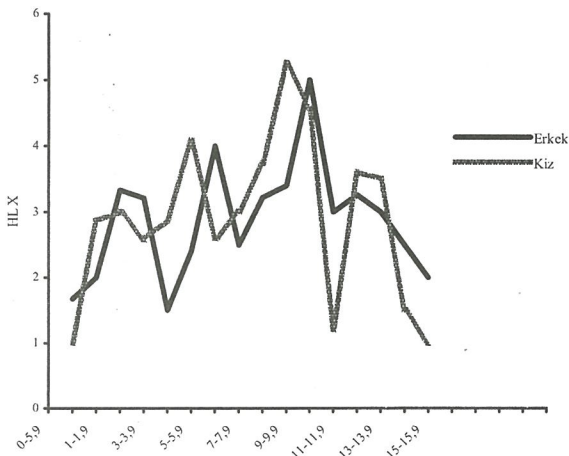
Yaş Grupları	n	Ortalama	
		HL	Std.Sap.
0-4,9	89	2,69	1,75
5-9,9	88	3,41	2,28
10-18	40	3,13	2,28
Toplam	217	3,06	2,10

F=2,705 s.d=2 p=0,069

yaşından itibaren çizgi oluşumunda bir azalma olduğu söylenebilmektedir. Sonuncu Harris çizgisi oluşumuna baktığımızda ise, benzer yaş gruplarını takiben 161 çocuk göz önüne alındığında, yoğun olarak 1-7 yaşları arasında (% 70) en fazla çizgi oluşumuna rastlarız. Böylelikle, çocukların fizyolojik strese en fazla maruz kaldıkları yaşlar gruplarını belirlemek mümkündür (Grafik 1). Ancak kesitsel çalışmanın gereği, yaş gruplarının etkileri nedeniyle bu konuda kesin yorumlar yapmaktan kaçınılmıştır.



Grafik 2: 1.ve Sonuncu Harris Çizgisinin Dağılımı



Grafik 3: Harris Çizgisinin Dağılımı

Tablo 4: 1. ve Sonuncu Harris Çizgisi Oluşum Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş (ay/yıl)	1.HL* Oluşumu		Son HL Oluşumu	
	n	%	n	%
0-5,9 ay	10	4,61	2	1,24
6-11,9 ay	18	8,29	5	3,11
1-1,9	56	25,81	17	10,56
2-2,9	35	16,13	22	13,66
3-3,9	31	14,29	21	13,04
4-4,9	18	8,29	17	10,56
5-5,9	20	9,22	20	12,42
6-6,9	12	5,53	15	9,32
7-7,9	4	1,84	13	8,07
8-8,9	5	2,30	9	5,59
9-9,9	3	1,38	11	6,83
10-10,9	3	1,38	4	2,48
11-11,9	2	0,92	3	1,86
12-12,9	-	-	1	0,62
13-13,9	-	-	1	0,62
Toplam	217	100,00	161	100,00

Erkek ve kız çocuklarının sahip oldukları Harris çizgilerini yaş gruplarına göre ayrı ayrı ortalamalar ve yüzdelere olarak değerlendirdiğimizde (Tablo 6 ve Grafik 3) ise, erkeklerde 5 Harris çizgisi ortalaması ile 10-11 yaş grubunda, kızlarda 5,25 Harris çizgisi ortalaması ile 9-10 yaşlarında tepe noktasına ulaştığını görmekteyiz. Erkek çocukları arasında 4-5 yaşlarında Harris çizgisi ortalamasında belirgin bir azalma kaydedilirken, kızlarda bu azalma 1,20 ortalama ile 11-12 yaşlarına denk gelmektedir. Çizim 1'deki grafikte dikkati çeken en önemli durum erkek çocuklarındaki Harris çizgisi ortalamasının kız çocuklarını yaklaşık 1 yaş sonrasında takip ediyor olmasıdır. Ayrıca, azalan her ortalamayı takiben Harris çizgisi ortalamasında artış ortaya çıkmaktadır. Benzer bir durum El-Hiero erişkinlerinde (Arnay-de-la Rosa 1994) hesaplanan Harris çizgisi oluşum yaşı için de geçerlidir, bu konu derinlemesine tartışma bölümünde incelenecektir.

Daha önce Harris çizgileri ile yaş ilişkisinde

Tablo 5: Harris Çizgilerinin Erkek ve Kız Çocukları Arasındaki Dağılımı

	HL* var		HL yokT		Toplam
	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)
Erkek	104	49,5	106	50,5	210
Kız	113	59,5	77	40,5	190
Toplam	217	54,2	183	45,8	400

ki-kare: 3,979 sd:1 p: 0,046< 0,05

Tablo 6: Erkek ve Kız Çocuklarında Harris Çizgisi Ortalamaları

Yaş	HL Sayısı					
	Erkek			Kız		
	n	x	%	n	x	%
6-11,9 ay	3	1,67	2,88	2	1,00	1,77
1-1,9	13	2,00	12,50	7	2,86	6,19
2-2,9	12	3,33	11,54	6	3,00	5,31
3-3,9	14	3,21	13,46	12	2,58	10,62
4-4,9	4	1,50	3,85	16	2,88	14,16
5-5,9	10	2,40	9,62	11	4,09	9,73
6-6,9	8	4,00	7,69	10	2,60	8,85
7-7,9	8	2,50	7,69	8	3,00	7,08
8-8,9	9	3,22	8,65	11	3,73	9,73
9-9,9	5	3,40	4,81	8	5,25	7,08
10-10,9	4	5,00	3,85	7	4,57	6,19
11-11,9	2	3,00	1,92	5	1,20	4,42
12-12,9	4	3,25	3,85	5	3,60	4,42
13-13,9	2	3,00	1,92	2	3,50	1,77
14-14,9	2	2,50	1,92	2	1,50	1,77
15-15,9	2	2,00	1,92	1	1,00	0,88
16-16,9	1	2,00	0,96	-	-	-
17-17,9	1	2,00	0,96	-	-	-

HL=Harris çizgisi

Tablo 7: Erkek ve Kız Çocuklarında Harris Çizgisi Ortalamaları

Yaş Grupları	Erkek			Kız		
	n	x	Std.Sp.	N	x	Std.Sp.
0-4,9 yaş	46	2,65	1,85	43	2,72	1,65
5-9,9 yaş	40	3,05	1,97	48	3,71	2,49
10-18 yaş	18	3,22	1,77	22	3,05	2,66
Toplam	104	2,90	1,88	113	3,20	2,27

F = 0,79 p = 0,46 F = 2,26 p = 0,11

de olduğu gibi istatistiksel analizde anlamlı sonuçların alınabilmesi amacıyla bu bölümde de birerli yaş grupları beşerli yaş gruplarına dönüştürülmüş ve yine Harris çizgisi ortalamalarına bakılmıştır (Tablo 7). Burada da, yaş grupları arasında ortalama Harris çizgileri açısından bir fark bulunamamıştır. Kızlara ilişkin önemlilik değerinin erkeklerinkinden belirgin biçimde az olması şöyle yorumlanabilir. Kızlarda yaşa bağlı olarak Harris çizgilerinde farklılıklar ortaya çıkabilmekte ve yaş grupları içerisindeki değişkenlik erkeklerle oranla biraz daha fazla çeşitlilik göstermektedir.

Dikkati çeken durum ilk 10 yaş için kızlardaki Harris çizgisi ortalamasının erkeklerden yüksek oluşudur. Tablo 12'deki değerlere bakıldığında kızlarda özellikle 5-10 yaş arasında Harris çizgisi ortalamasındaki artış dikkat çekmektedir.

Çizelge 8'e göre, Harris çizgisine sahip 104 erkek çocuğunun Harris çizgisi ortalaması 2,90 iken, kız çocuklarında bu ortalama 3,20'ye yükselir. Ancak F değerine bakıldığında, cinsiyetler arası farkın önemli olmadığı izlenmektedir. Harris çizgilerinin yaş ve cinsiyet ile olan ilişkisine baktıktan sonra, çizgilerin erkek ve kız çocuklarındaki oluşum yaşlarına ilişkin bilgiler vermek yerinde olacaktır. İlk Harris çizgisinin oluşum yaşı erkeklerde 3,19 kızlarda 3,37'dir (Tablo 9). Kızlarda daha yüksek gibi görünmesine karşın aralarında istatistiksel bir fark yoktur. Son Harris çizgisi oluşumuna bak-

tığımızda erkeklerde 4,92 olan yaş ortalaması kızlarda 5,19 yaşa yükselir. Aralarındaki fark yine anlamlı değildir.

Tablo 8: Harris Çizgisi Olan Çocukların Cinsiyete Göre Dağılımları

	n	HL Sayısı	
		Ortalama	Std.Sap.
Erkek	104	2,90	1,88
Kız	113	3,20	2,27

F=1,11 p=0,29

Tablo 9: Erkek ve Kız Çocuklarında 1. ve Sonuncu Harris Çizgilerinin Ortalama Oluşum Yaşları ve Birey Sayıları

	Erkekler			Kızlar		
	n	X	St.Sp.	n	X	Std.Sp.
1.HI	104	3,19	2,76	1	3,37	2,17
Son.	78	4,92	3,21		5,19	2,57

Sonuç olarak, gerek 1. Harris çizgisi oluşum yaşı, gerekse sonuncu Harris çizgisi oluşum yaşı ortalamaları ve ortalama Harris çizgileri bakımından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak bir fark bulunamamıştır. Buna karşılık cinsiyet ile Harris çizgisi olup olmaması arasında kızlar aleyhine bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuncu Harris çizgisi oluşum yaşı hakkında verilen bilgiler içinde, yaş gruplarının etkisi vardır. Örneklem giren bazı çocukların Harris çizgisi oluşumu tamamlanmış olabilir. Bazı çocuklarda sonuncu Harris çizgisi, ikinci çizgiye karşılık gelirken, bazılarında dokuzuncu çizgiye karşılık gelmektedir. Çocuklarda Harris çizgisi oluşum süreci devam ettiği için bu konuda daha doğru yorumların yapılabilmesine olanak veren prospektif araştırmalara gereksinim vardır.

Tartışma ve Sonuç

400 bebek ve çocuktan oluşan örneklemde herhangi bir yaş ya da cinsiyet ayrımı yapmaksızın değerlendirdiğimizde % 54,2'sinde Harris çizgilerinin varlığı belirlenmiş, % 45,8'inde Harris çizgisi belirlenememiştir. İlerleyen bölümlerde Harris çizgilerinin örneklemimizdeki duru-

muna ilişkin bulguların olası nedenleri her iki gelenek çerçevesinde değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Örneklemi oluşturan erkek çocuklarının % 49,5' inde ve kız çocuklarının % 59,5'inde Harris çizgileri belirlenmiştir. Bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Harris çizgilerinin ortalamaları da benzer biçimde erkeklerde 2,90 iken kızlarda 3,20'dir. Ancak cinslerarası fark Harris çizgileri ortalamaları bakımından anlamlı değildir. Özetle, incelediğimiz örneklemde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre fizyolojik stresten daha fazla etkilendikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

Buna göre incelenen bazı iskelet serilerine ve yaşayan popülasyonlardaki duruma bakıldığında, Harris çizgilerinin belirlenmesine yönelik çalışmalarda ergenlik öncesi cinsiyet belirleme kriterlerinin henüz şekillenmediği, bu nedenle de iskelet popülasyonlarında genellikle cinsiyet ayrımı yapılmadığına tanık olunmuştur. Ancak ilerleyen yaşla birlikte bu ayrım belirginleşmektedir. Örneğin, Harris çizgilerinin erkeklerde yoğun olduğu popülasyonlardan bazılarını inceleyelim. Rathbun (1987:245), Hojo, (1981:401), Steinbock (1976:47), Garn ve Humpy (1968:105), Blanco ve ark. (1974) erkek çocuklarında çizgilerin görülme sıklığının daha fazla olduğunu rapor eden araştırmacılar. Benzer biçimde iskelet örneklemi çalışan Gindhart (1969:16), Goodman ve Clark (1981:43.), ise Mount Dickson topluluğunda, Garn ve Schwager (1967:375), erişkin grubunda ve Goodman ve ark. (1984:283) erkeklerde daha yüksek frekanslar kaydetmişlerdir. Birçok araştırmada ortak kanaat, erkek çocuklarının çevresel koşullardaki olumsuzluklardan ve sütten kesme sonrasındaki beslenme kaynaklı fizyolojik streslerden fiziksel olarak daha fazla etkilendikleridir.

Araştırma bulgularında görülen, kızların daha yüksek frekansta Harris çizgisine sahip olması ise, Meksika'nın güneyinde yer alan

Casas Grandes (Woodall 1968:158), El-Hiero'da (Arnay-de-la Rosa 1994:55) ve Wells (1967:395)'in Burgh Castle ve Caister örneklerinden elde edilen sonuçlarla ve Garn ve Schwager (1967:375)'in bulgularıyla uyumludur. Wells (1976), Anglo-Saxon topluluklarında elde ettiği benzer sonuçları, erkeklerin korunmuş pozisyonlarına ve daha iyi beslenmiş olmalarına yormaktadır. Türkiye'de de büyüme sırasında erkek ve kız çocuklarının değişik bakım şartları altında olduklarını düşünecek olursak varılan sonuç pek şaşırtıcı olmasa gerek. Araştırma bulguları, Goodman ve ark. (1985:283), Blanco ve ark (1974)'nın, "büyümekte olan erkek çocuklarının, büyümekte olan kız çocuklarından, strese karşı daha duyarlıdır" görüşünün cinsiyet ayrımının belirgin olmadığı topluluklar için geçerli olduğu sınırlandırmasını getirebiliriz.

Tarihöncesi topluluklarda kız ve erkek çocukların ölüm yaşlarını karşılaştıran araştırmacılar, kültürel birtakım farklılıkların varlığı konusunda hemen hemen tüm antropologların hemfikir olduğunu beyan etmektedir. Aile içi işbölümünde ve ataerkil yapılanmalarda çoğunlukla erkek çocuklarının kızlardan daha üst statüde yer almaları onları, besinsel ve sosyal kaynaklı gerilimlerden korumaktadır. Birçok toplulukta erkekler ödüllendirilir ve kızlardan daha ön plandadır, genellikle yiyeceklerin bile "aslan payı" onlarındır (Wells 1967:396). Hatta bazı ülkelerde ölüm kayıtlarında kız çocuklarının az oluşunun dikkat çekici olduğu belirtilmektedir. Türkiye'de erkek çocuklarına verilen önem, ailenin temelini oluşturması ve devamlılığını sağlamasından kaynaklanmaktadır. Bu beklenti nedeniyle kız çocuklarına oranla erkeklere daha fazla önem verilmektedir. Erkek çocuk sadece babalar için değil, anneler için de önemlidir. Zira kadın ancak eş ve oğulları ile değer kazanan bir varlık olarak görülmektedir (Kağıtçıbaşı 1981:39, 1982:87; Kurt 1992:640). Bu konuda erkeğin lehine olan değerler atasözlerimize de yansımıştır. "Oğlanı her karı doğuramaz, er karı doğurur", "Kız doğuran tez kocar", "Oğlan oktur, her evde yoktur" (Kurt 1992:644) gibi örnekler verilebilir. Nitekim, doğu ve güneydoğu'da aileye kaç çocuk sahibi olduğu sorulduğunda, çoğunlukla sadece erkek çocukların sayısını

vermektedirler (Abadan-Unat 1982:23).

Harris çizgilerinin hangi yaşlarda yoğunlaştığını ve cinsiyetler arasındaki farklılıkları belirlemek için, iskelet ve canlı örneklem ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Buna göre, İrlanda arkeolojik yerleşim yerlerinden gün ışığına çıkarılan iskeletlerde Harris çizgilerinin tepe noktası 10-11 yaşları arasında (Hughes ve ark. 1996:128), Anglo-Saxon topluluklarından Burg Castle'de 11 yaşında ve Caister çocuklarında ilk tepe noktasına 6, ikinci 9 yaşlarında (Wells 1967:394), El-Hiero popülasyonunda 2 ve 11-13 yaş aralığında (Arnay-de-la Rosa 1994:55), İznik Açık hava Tiyatrosundan gün ışığına çıkarılan çocuklarda 1-1,9 yaşları (Erdal ve Uysal 1994), Meksika Casas Grande çocuklarında 3 yaşın altında (Woodall 1968:158), Mount Dickson popülasyonunda bu frekansın 2-3 yaşlarında ve daha sonra yaklaşık 13 yaşlarında (Martin ve ark. 1985:264) olduğu belirlenmiştir. Yine Kirchheim/Teck örneğinde distal tibialardaki çizgi frekansının tepe noktası 12,5 yaş olarak belirlenmiştir (Sperl 1990'dan aktaran Drenhaus 1991:292). Benzer biçimde Rathbun (1987:245), Güney Karolina'daki Afro-Amerikan kölelerin erkeklerinde tepe noktasını 5-6 yaş, kızlarda dağınık sonuçlar vermesine karşın 1-2 ve 5-6 yaşlarında artış tespit etmiş ve Mississippi'ye ait iki kültürde iki ayrı tepe noktası belirlemiştir. Bunlardan ilki 3 yaşa ikincisi 12-14 yaş arasına denk düşmektedir (Goodman ve ark. 1984:284).

Bu bulgular topluluktan topluluğa farklı görünmekle beraber iki tepe noktası temelde dikkati çekmektedir. Bunlardan ilki yaşamın ilk 6 yılı içinde yer alırken diğeri, büyüme hamlesinin ikinci kez yaşandığı ergenlik dönemi öncesi olan 11-14 yaş arasında yer almaktadır. Clarke ve Gindhart (1981:574), Amerika yerlilerinden oluşan iskelet popülasyonu ile yaşayan Amerikan beyazlarından oluşan popülasyonlarını yeni Harris çizgisi oluşum yaşları bakımından karşılaştırmış ve 1-3 yaş grubuna uyumlu oranlar elde etmiştir. Ancak aralarındaki farklılık, yaşayan popülasyonda görülen ve 11-13 yaşa denk gelen ikinci bir tepe noktasının daha olmasıdır. Ayrıca, yaşanan dönemler ve örneklem sayılarının farklı olmasından kaynaklanan

topluluklara özgü değişiklikler de gözardı edilebilir niteliktedir.

Yaşayan topluluklardan oluşan örneklem-leri değerlendirdiğimizde, Caffey (1967), trans-vers çizgilerin normal çocuklarda 2-6 yaşlarında sık görüldüğünü, McHenry ve Schulz (1975) ise, cinsiyet farkı gözetmeden yaptıkları çalışmalarında çizgi frekansının en yüksek olduğu yaşların yaşamın ilk 6 yılı olduğu (McHenry ve Schulz 1975:510) belirtmektedirler.

Araştırma örnekleminde cinsiyet farkı dikkate alınmadığında, ilk tepe noktası 2-3 yaşlarına, ikinci 5-6 yaşlarına, üçüncü ve en yüksek tepe 10-11 yaşlarına, denk düşmektedir. Yaş grupları ile Harris çizgisi ortalamaları arasında istatistiksel açıdan bir fark belirlenmemiştir. Cinslerin kendi aralarında ulaştıkları tepe noktalarına baktığımızda, erkeklerin 5 Harris çizgisi ortalaması ile 10-11 yaşlarında, 4 Harris çizgisi ortalaması ile 6-7 yaşlarında, kız çocuklarının ise, 5,25 Harris çizgisi ortalaması ile 9-10 yaşlarında, 4,57 çizgi ortalaması ile 10-11 yaşlarında ve 4,09 çizgi ortalaması ile 5-6 yaşlarında tepe noktasına ulaştıklarını belirlemiş durumdayız. Ancak kesitsel çalışmanın özelliği gereği ve yaş gruplarının etkilerinin birbirine karışması nedeniyle bu konuda kesin yorumlar yapmaktan kaçınılmıştır.

Harris çizgisi ortalamalarını, bireylerin ve toplulukların fizyolojik streslere, hastalıklara ve güç yaşam koşullarına karşı direncin göstergeleri olarak kabul edecek olursak, ortalamaların yüksek ya da düşük oluşu ile topluluğun sağlık durumu kolaylıkla ilişkilendirilebilir. Örnekleminizde cinsiyet ayrımı yapılmadan elde edilen genel Harris çizgisi ortalaması 3,06'dır. Cinslere göre, erkeklerde 2,90, kızlarda ise 3,20 çizgi ortalamasına yükselir. Bu noktada araştırılan topluluklardan bazılarının Harris çizgisi ortalamalarını gözden geçirelim. Bugüne değin en yüksek ortalama femurda (ort. 8,01 çizgi) olmak kaydıyla, Kaliforniya kızılde-ri-tilerinde bulunmuştur (McHenry 1968:2). Knoll kızılde-ri-tilerinin tibialarında 11,3 ve Hardin köylülerinde ortalama 4 çizgi (Cassidy 1980:138), Meksika kıyı kültüründe 7, dağlık kültürde 1-3 (Allison ve ark. 1974:413), Kirchheim/Teck popülasyonunda 5,65 (Sperl

1990'dan aktaran Drenhaus 1991:292), İznik Açık hava Tiyatrosu'ndan gün ışığına çıkarılan Bizans örnekleminde 3,5 (Erdal ve Uysal 1994), El-Hiero Kanarya adaları topluluğunun erkeklerinde 1,4 ve kadınlarında 2 (Arnay-de-la Rosa 1994:55), İrlanda'nın arkeolojik yerleşimlerinde ki çocuklarda 3,75 (Hughes ve ark. 1996:121), Mount Dickson topluluğunda ise ortalama 1,68 Harris çizgisi belirlenmiştir. Bu değerlerin birçoğu Wells (1967)'in Anglo-Saxon toplulukları için belirlediği 0,8 ile 5,1 çizgi ortalama aralığının içindedir. Mesa Verde ve Casas Grande örneklemlerinde de 1,68'den daha yüksek ortalamalar elde edilmiştir (Goodman ve ark. 1984:283).

Örnekleminiz için cinsiyet ayrımı yapılmadan ve bireyin o andaki yaşı ihmal edilerek 1. Harris çizgisinin oluşum yaşlarına baktığımızda 217 bireyden 56'sında (% 25,81) çizgilerin ilk tepe noktasına 1-2 yaşlarında, ikinci tepe noktasına ise 5-6 yaşlarında ulaştıklarını görmekteyiz. Diğer yaşlarda, özellikle de 3 yaşından sonra ortaya çıkan belirgin düşüş olasılıkla geri emilimden kaynaklanıyor görünmektedir. Bu tartışmayı takiben, ileri yaşlarda oluşan çizgilerin daha uzun süre korunuyor olması şaşırtıcı olmayacaktır.

Gindhart (1969:19)'ın prospektif çalışmasında her iki cinsiyette çizgi oluşumu ve silinmesi konularını incelemiştir. Buna göre, erkeklerde 14 ve kızlarda 12 yaşından sonra Harris çizgisi oluşmadığını gözlemleyerek bu yaşları sınır kabul etmiştir. Çizgi frekansı bakımından en büyük artışın erkeklerde 1-4 yaşlarda kızlarda 1-3,5 yaşlarda olduğunu, tepe noktasının erkek çocuklarında 2 yaşında, kız çocuklarında 2,5 yaş civarında görüldüğü ve bu yaşların çocukluk hastalıklarının en yoğun rastlandığı dönemler olduğu rapor etmiştir. Hummert ve Van Gerven (1985:303-304), Kulubnarti çocuklarında yeni çizgi oluşumunun ilk olarak 4 yaş civarında daha sonra ise 10-11 yaş arasında pik yaptığını belirtmektedir. El-Hiero (Kanarya Adaları)'da çalışan Arnay-de-la Rosa (1994:55) ise, Harris çizgisi oluşum yaşlarında iki tepe noktası bulmuştur. Birincisi 2 yaş olup ikinci tepe 11-14 yaş arasında izlenmektedir. Kızlar erkeklerden daha erken tepe noktasına ulaş-

maktadırlar. Burada erkek çocuklarının kız çocuklarını yaklaşık 1 yaş sonrasında takip ediyor gibi görünmesi, belki de ergenlik döneminde kızların daha erken gerçekleşen büyüme hızlanmalarından kaynaklanmaktadır. Sözü edilen çalışmada cinsiyetler arasında Harris çizgileri açısından dikkate değer bir fark bulunmamıştır. Hughes ve ark. (1996:116) ise, benzer şekilde, uzunlamasına çalışmalarda, kemikte yeni çizgi oluşum yaşının yaşamın 2. ve 3. yıllarında zirveye ulaştığını ve 5. yıldan sonra azalmaya başladığını belirtmektedirler. Steinbock (1976:47), yeni çizgilerin oluşma frekansının erkeklerde 2, kızlarda 2,5 yaşlarında yoğunlaştığını rapor etmektedir. Goodman ve ark. (1984), Martin ve ark. (1984), Clarke (1982) ve Arnay-de-la Rosa (1994)'dan farklı olarak biz, Harris çizgisi oluşum yaşına ilişkin ikisi belirgin (1-2 ve 10-11 yaş) olmak üzere üç tepe (5-6 yaş) noktası tespit etmiş bulunmaktayız.

Çalışmanın örnekleminde, çocukların araştırma esnasındaki yaşları dikkate alınarak 1. ve sonuncu Harris çizgilerinin ortalama oluşum yaşları hesaplandığında, erkekler için 1. çizginin oluşum yaşı 3,19 ve sonuncu çizginin oluşum yaşı 4,92 bulunmuştur. Kızlar için 1. çizginin oluşum yaşı 3,37, sonuncu çizginin oluşum yaşı ise 5,19 olarak hesaplanmıştır. Buradan da, yine kız çocuklarının fizyolojik stresten daha uzun süre etkilendikleri sonucunu çıkarmak hatalı olmasa gerektir. Ancak cinsiyetler arasında Harris çizgisi oluşum yaşları bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sonuncu Harris çizgisi oluşum yaşı hakkında verilen bilgiler içinde, yaş gruplarının etkisi vardır. Örnekleme giren bazı çocukların Harris çizgisi oluşumu tamamlanmış olabilir. Ancak, bazı çocuklarda sonuncu Harris çizgisi, ikinci çizgiye karşılık gelirken, bazılarında dokuzuncu çizgiye karşılık gelmektedir. Çocuklarda Harris çizgisi oluşum süreci devam ettiği için bu konuda daha doğru yorumların yapılabilmesine olanak veren prospektif araştırmalara gereksinim vardır.

Kaynakça

- Abadan-Unat, N. (1982) "Toplumsal Değişme ve Türk Kadını." Nermin ABADAN-UNAT (Ed.), **Türk Toplumunda Kadın**. Ankara: Araştırma, Eğitim, Ekin Yayınları ve Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Allison, M., D. Mendoza ve A. Pezzia (1974) "A Radiographic Approach to Childhood Illness in Pre-Columbian Inhabitants of Southern Peru." **American Journal of Physical Anthropology**, 40:409-415.
- Arnay de-la Rosa, M., E. Gonzales-Reimers, A. Castilla-Garcia, ve F. Santolaria-Fernandes (1994) "Radiopaque Transverse Lines (Harris Lines) in the Prehispanic Population of El Hierro (Canary Islands)." **Antropologischer Anzeiger**, 52:53-57.
- Blanco, R.A., R.M. Acheson, C. Canosa ve J. Salomon (1974) "Height, Weight, and Lines of Arrested Growth in Young Guatemalan Children." **American Journal of Physical Anthropology**, 40:39-48.
- Blumberg, M.J. ve R.E. Kerley (1966) "A Critical Consideration of Roentgenology and Microscopy in Paleopathology." **Human Paleopathology**. New Haven: Yale University Press, 150-156.
- Buikstra, J. ve D. Cook (1980) "Paleopathology: An American Account." **Annual Review of Anthropology**, 9:433-470.
- Byers, S. (1991) "Technical Note: Calculation of Age Formation of Radiopaque Transverse Lines." **American Journal of Physical Anthropology**, 85:339-343.
- Caffey, J. (1967) "Diseases of Bone." **Pediatric X-Ray Diagnosis**, 5. Baskı, 789-797.
- Cassidy, C.M. (1980) "Nutrition and Health in Agriculturalists and Hunter-Gathers." JEROME N.W, KANDEL F.R. ve G.H. PELTO (Eds), **Nutritional Anthropology**. U.S.A.: Redgrave Publishing Company, 117-147.
- Clarke, S.K. (1982) "The Association of Early Childhood Enamel Hypoplasias and Radiopaque Transverse Lines in a Culturally Diverse Prehistoric Skeletal Sample." **Human Biology**, 54:77-84.
- Clarke, S.K. ve P.S. Gindhart (1981) "Commonality in Peak Age of Early-Childhood Morbidity Across Cultures and Over Time." **Current Anthropology**, 22:574-575.
- Dreizen, S., C. Currie, E. J. Gilley ve T.D. Spies (1956) "Observations on the Association Between

- Nutritive Failure, Skeletal Maturation Rate, and Radiopaque Transverse Lines in the Distal End of the Radius in Children." **American Journal of Roentgenology, Radium Therapy and Nuclear Medicine**, 76:482-487.
- Drenhaus, U. (1991) "Harris Lines, Characteristics for Identification of Individuals." **Homo**, 42:287-299.
- Erdal, Y.S. ve G. Uysal (1994) "İznilik Çocuklarında Görülen Bir Patoloji: Harris Çizgileri." **Humana**, Bozkurt Güvenç'e Armağan. Ankara: T.C.Kültür Bakanlığı Başvuru Eserleri.
- Garn, S.M. ve P.M. Schwager (1967) "Age Dynamics of Persistent Transverse Lines in the Tibia." **American Journal of Physical Anthropology**, 27:375-377.
- Garn, S.M., H.O. Hempy ve P.M. Schwager (1968) "Measurment of Localized Bone Growth Employing Natural Markers." **American Journal of Physical Anthropology**, 28:105-108.
- Garn, S.M., H.O. Hempy ve P.M. Schwager (1968) "Measurment of Localized Bone Growth Employing Natural Markers." **American Journal of Physical Anthropology**, 28:105-108.
- Garn, S.M. ve K.P. Hertzog (1969) "A Longitudinal Test of Angular Remodeling in the Tibia." **American Journal of Physical Anthropology**, 30:311-314.
- Gindhart, P.S. (1969) "The Frequency of Transverse Lines in the Tibia in Relation to Childhood Illnesses." **American Journal of Physical Anthropology**, 31:17-22.
- Goodman, A.H. ve G.A. Clark (1981) "Harris Lines as Indicators of Stress in Prehistoric Illinois Populations." **Biocultural Adaptation Approaches to Skeletal Analysis**. University of Massachusetts Department of Anthropology Research Reports, 2:35-46.
- Goodman, A.H., J.Lallo, G.J. Armelagos ve J. C. Rose (1984) "Health Changes at Dickson Mounds, Illinois (A.D. 950-1300)." **Paleopathology at the Origins of Agriculture**. London: Academic Press.
- Harris, H.A. (1931) "Lines of Arrested Growth in the Long Bones in Childhood: The Correlation of Histological and Radiographic Apperances in Clinical and Experimental Conditions." **British Journal of Radiology**, 4:561-640.
- Hojo, T. (1981) "Increase of Diaphysial Transverse Lines in the First Metatarsal Bones of Japanese at Advenced Age." **Human Biology**, 53:399-401.
- Hughes, C., D.J.A. Heylings ve C. Power (1996) "Transverse (Harris) Lines in Irish Archaeological Remains." **American Journal of Physical Anthropology**, 101:115-131.
- Hummert, J.R. ve D.P. Van Gerven (1985) "Observations on the Formation and Persistence of Radiopaque Transverse Lines." **American Journal of Physical Anthropology**, 66:297-306.
- Humphrey, T.L. (1998) "Growth Pattern in the Human Skeleton." **American Journal of Physical Anthropology**, 105:57-72.
- Hunt, E.E. ve J.W. Hatch (1981) "The Estimation of Age and death and Ages of Formation of Transverse Lines from Measurements of Human Long Bone." **American Journal of Physical Anthropology**, 54:461-469.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1981) **Çocuğun Değeri, Türkiye'de Değerler ve Doğurganlık**. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi Yayını.
- (1982) "Türkiye'de Çocuğun Değeri, Kadının Rolü ve Doğurganlığı." Nermin ABADAN-UNAT (Ed.), **Türk Toplumunda Kadın**. Ankara: Araştırma, Eğitim, Ekin Yayınları ve Türk Sosyal Bilimler Derneği.
- Kurt, İ. (1992) "Atasözlerinde Aile." **Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi**, 2. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, (Yayın no 71).
- Maat, G.J.R. (1984) "Dating and Rating of Harris Lines." **American Journal of Physical Anthropology**, 63:291-299.
- Macchiarelli, R., L. Bondiolli, L.Censi, M.K. Hernaez, L. Salvadei ve A. Sperduti (1994) "Intra- and Interobserver Concordance in Scoring Harris Lines: A Test on Bone Sections and Radiographs." **American Journal of Physical Anthropology**, 95: 77-83.
- Maresh, M. (1955) "Linear Growth of Long Bone of Extremities from Infancy Through Adolescence." **American Journal of Diseases of Children**, 89:725-742.
- Martin, D.L., G.J. Armelagos, A.H. Goodman ve D.P. Van Gerven (1984) "The Effects of Socioeconomic Change in Prehistoric Africa:

- Sudanese Nubia as a Case Study." **Paleopathology at the Origins of Agriculture**. London: Academic Press.
- Martin, D.L., A.H. Goodman ve G.J. Armelagos (1985) "Skeletal Pathologies as Indicators of Quality and of Diet." R.I. Jr GILBERT ve J.H. MIELKE (Eds.), **The Analysis of Prehistoric Diets**. Orlando: Akademik Press, 253-266.
- McHenry, H. (1968) "Transverse Lines in Long Bones of Prehistoric California Indians." **American Journal of Physical Anthropology**, 29:1-18.
- McHenry, H.M. ve P.D. Schulz (1975) "The Association Between Harris Lines and Enamel Hypoplasia in Prehistoric California Indians." **American Journal of Physical Anthropology**, 44:507-512.
- Mensforth, R.P. (1985) "Relative Tibia Long Bone Growth in the Libben and Bt-5 Prehistoric Skeletal Populations." **American Journal of Physical Anthropology**, 68:247-262.
- Olivier, G. (1969) **Practical Antropology**. Illinois: Charles C. Thomas Publisher.
- Palkama, A., P. Virtama ve A. Telkka (1962) "Estimation of Stature from Radiographs of Long Bones in Children." **Reprint from Ann. Med. Exper. Fenn.**, 40:219-222.
- Rathbun, T.A. (1987) "Health and Disease at a South Carolina Plantation 1840-1870." **American Journal of Physical Anthropology**, 74:239-253.
- Rose, C. J. (1991) "Skeletal Database Committee." **Paleopathological Association**. Detroit, Michigan.
- Steinbock, R.T. (1976) **Paleopathological Diagnoses and Interpretation Bone Diseases in Ancient Human Populations**. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Ubelaker, D.H. (1989) **Human Skeletal Remains: Excavation, Analysis, Interpretation**. Chicago: Smithsonian Institution, (2. Baskı).
- Wells, C. (1967) "A New Approach to Paleopathology: Harris's Lines." **Diseases in Antiquity**. D.R BROTHWELL ve W.R. DAWSON (Eds.), Illinois: Charles C. Thomas Publisher. Springfield.
- Woodall, J. (1968) "Growth Arrest Lines in Long Bones of the Cases Grandes Population." **Plains Antropologist**, 13:152-160.

17 AĞUSTOS 1999 MARMARA VE 12 KASIM DÜZCE DEPREMİNİ YAŞAYAN 12-21 YAŞLAR ARASINDAKİ BİREYLERİN UMUTSUZLUK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Güler KÜÇÜKTURAN* , Seviye CİHANGİR**

ÖZET

Bu araştırma 12-21 yaş bireylerin umutsuzluk düzeylerini incelemek ve bazı değişkenlerin umutsuzluk üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Düzce il merkezinden basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 12-21 yaşlarındaki 105 birey üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmanın verileri "Beck Umutsuzluk Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanarak elde edilmiştir.

Bulgulara göre bireylerin umutsuzluk düzeyleri üzerinde cinsiyetin önemli farklılıklara yol açtığı belirlenirken; yaş, deprem anında birlikte olunan kişi, öğrenim durumu, evin ve eşyaların hasar durumu, depremde can kaybı yaşama, kaybedilen kişiler, şu an barınılan yer, öğrenime devam durumu, ailede iş kaybı ve depremden sonra ekonomik problem yaşama değişkenlerinin önemli farklılıklara yol açmadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Umutsuzluk, deprem.

GİRİŞ

Yeni bin yıla girerken yaşadığımız 17 Ağustos 1999 Marmara ve 12 Kasım Düzce Deprem felaketleri ülkemiz ve tüm dünya insanlarını derinden yaraladı. Doğal felaketler karşısında ülke olarak birçok eksikimiz olduğu gerçeğini de gözler önüne serdi. Bu nedenle yaşadığımız deprem felaketleri karşısında çaresizliğimiz bir kat daha arttı. (Ergin vd. 1999; Kurtuluş 1999).

Üst üste yaşanan bu felaketler, deprem konusunu, gazetelere, televizyon ekranlarına ve araştırmalara taşıdı. Artık büyük çoğunluğumuz deprem ve deprem ile ilgili konularda bir fikir sahibiyiz.

Depremler; yer içinde birikmiş gerilme ener-

ABSTRACT

The aim of this study was to find the level of hopelessness of people whose ages varies between 12 and 21, and the effects of some variables on this hopelessness. This research was conducted over 105 people selecting by random sampling technique in Düzce.

Data were collected by applying "Beck's Hopelessness Scale " and " Personel Data Form ".

It was found that although there was a significant difference between sex and hoplessness, there was no significant difference between hoplessness and other variables which were age, being with people during the earthquake, educational backround, demages of staff and home, experiencing lost someone, having lost people, shelter, continuing education or not, losing jobs of family members, and having economic problems after earthquake.

Key Words: Hopelessness, earthquake.

jisinin aniden boşalmasıdır. Yeryüzü üzerindeki levhaların hareketleri sonucunda yeraltında enerji birikmesi olur. Hareket eden levhalar birbirleri üzerine kuvvet uygulayarak belirli bölgelerde enerji birikmesini yol açar. Bu enerji kayanın kırılma sınırını geçtiği anda kırılma (faylanma) olur ve enerji boşalır.

Yüzeye yakın depremlerde kırılma yeryüzünde görülebilir. (Taymaz 1999)

Kısaca deprem, bizim dışımızda, irade ve bilğimiz haricinde meydana gelen ve bizi bazen son derece yakından etkileyen bir doğa olayıdır. Bunun nedeni deprem ile birlikte insanların temel fiziksel ve psikolojik ihtiyaçlarının engellenmesi veya karşılanamamasıdır.

Bu ihtiyaçlar Maslow'un gereksinimler

* Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

** Öğrt. Gör., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD.

sıradizininde belirttiği gibi;

- fizyolojik gereksinimler (yiyecek içecek oksijen),
- güvenlik gereksinimleri (korkudan kurtulma, güvenlik rahatlık),
- aitlik ve sevgi gereksinimi (yakınlık, kabul edilme, bağlanma),
- sosyal gereksinimler (yetenek, onaylanma, tanınma, saygı görme),
- bilişsel gereksinimler (bilgi, anlayış, roman-tizm),
- estetik gereksinimler (simetri, düzen, güzellik),
- kendini gerçekleştirme ve doruk yaşantılarıdır.(Ayдын 1999)

Her bireyin depremde etkilenişi farklılık göstermektedir. Bunun nedeni her bireyin sözü geçen gereksinimlerinin değişik oranda etkileniştir. Bu engellenme sonucunda bireyler yoğun bir zorlama ve uyumsuzluk göstermektedir. Artık pek çok insanın uykuya dalma güçlüğü, gece sık sık uyanma, yalnız kalama, kapalı yerlerde bulunamama, nedensiz biçimde ortaya çıkan fiziksel yakınmalar, yorgunluk, terleme, titreme, nefes almada güçlük gibi fiziksel yakınmaları vardır.

Bunların yanı sıra kişinin düşünceleri ve duygularında da daha önceden pek tanımadığı değişiklikler olmaktadır. Gündüz ve gece, rüyalarda ve düşüncelerde depremi ve deprem sonrası olayları, kayıpları tekrar tekrar yaşıyor olmak, akıl sağlığını kaybediyormuş duygusuna kapılmak, gerginlik içinde her an yeni felaket bekler durumda, en ufak bir sestene bile paniğe kapılma sık bildirilen düşünce ve duygular olarak dikkati çekmektedir.

Bununla birlikte bu tür travmaları yaşayan bireylerin çabuk sinirlendikleri ve kolay incindikleri görülmektedir. Yani duygusal yaşamlarında ani değişiklikler olabilmektedir. Yine yoğun suçluluk, çaresizlik, terkedilmişlik duygusu, kaybedilenlere kavuşma isteği ve umutsuzluk sık rastlanan duygusal tepkilerdir. (Soykan ve Soykan 1999; Kılıç 1999).

Araştırmamızda geleceğe yönelik bilinmezlikle ortaya çıkan umutsuzluk duygusunun bireyler üzerindeki etkisini ve umutsuzluğa

hangi faktörlerin neden olduğunu ortaya çıkarmaya çalıştık.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada 17 Ağustos 1999 Marmara ve 12 Kasım 1999 Düzce Deprem Felaketi'ni yaşayan bireylerin umutsuzluk düzeylerinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, deprem anında birlikte olunan kişi, evin ve eşyaların hasar durumu, depremdaki can kaybı, kimlerin kaybedildiği, şu an barınılan yer, öğrenime devam etme durumu, ailenin iş kaybı ve deprem sonrası maddi problem yaşama durumu gibi değişkenlere göre değişip değişmediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Düzce il merkezinde bulunan, depremi yaşayan ve 12-21 yaşları arasında olan bireyler oluşturmaktadır.

Kullanılan Araçlar

Araştırmada bireylerin umutsuzluk düzeylerini belirlemek için Beck ve arkadaşları tarafından 1974 de geliştirilmiş ve yayınlanmış olan Beck Umutsuzluk Ölçeği (Hopelessness Scale) kullanılmıştır. Ayrıca ülkemizde de ölçeğin, farklı araştırmacılar tarafından güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek, 20 maddeden oluşmuş olup ölçekten alınabilecek puan 0-20 arasında değişmektedir. Alınan puanların yükselmesi durumunda umutsuzluğun yüksek olduğu varsayılır (Durak, 1994; Savaşır ve Şahin, 1997).

Ölçek, Beck ve arkadaşlarına göre umutsuzluğun üç yönünü ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi; umut, istek, mutluluk, güven gibi duyguları içeren gelecekle ilgili duygular, ikincisi; isteksizlik olarak ortaya çıkan motivasyon kaybı ve üçüncü durum geleceğin aydınlık yada karanlık olacağı ile ilgili tahminleri içeren gelecekle ilgili beklentilerdir (Ruhkin ve Eismann 1999).

İşlem

Örneklem grubundaki öğrenciler için belir-

lenen bağımsız değişkenlerin umutsuzluk puanlarında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek için "Tek Yönlü Varyans Analizi" ve "t Testi" uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptayabilmek için de "Duncan Testi" yapılması planlanmış fakat değişkenler arasında fark olmaması nedeniyle Duncan testi uygulanmamıştır (Düzgüneş ve ark.; 1987).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma ile ilgili bilgiler, yöneltilen sorular doğrultusunda analiz edilerek bulgular önce betimsel nitelikte düzenlenen tablolar halinde sunulmuş ve sonra da bunların test edilmesi ile ortaya çıkan sonuçlar ise maddeler halinde yazılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan bireylerin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, deprem anında birlikte oldukları kişi, evlerinin ve eşyalarının hasar durumu, depremde can kaybı, kaybettikleri kişiler, şu an barındıkları yer, öğrenimlerine devam durumu, ailelerinin iş kaybı ve deprem sonrası ekonomik problem yaşama durumlarına ilişkin bilgiler sayısal ve yüzde dağılımları şeklinde Tablo 1 de verilmiştir.

Yaş grupları ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak, umutsuzluk puan ortalamalarına bakıldığında 15-18 yaşlarındaki bireylerin (7.56 ± 4.42), diğer gruplara oranla daha umutsuz oldukları görülmektedir.

* Örneklemi oluşturan bireylerin %49.5'i kız, %50.5'nin ise erkek olduğu görülmektedir. Cinsiyet ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunmuştur ($p=0.027$). Bu farklılık kızların umutsuzluk puanlarından (7.61 ± 4.46) kaynaklanmaktadır. Kızların erkeklere oranla daha umutsuz oldukları saptanmıştır.

Upmanyu ve Upmanyu tarafından 1994 yılında Kızılderili kız ve erkek ergenler üzerinde umutsuzluk ve depresyon arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuç olarak kızların erkeklere oranla daha umutsuz oldukları bulunmuştur (Upmanyu and Upmanyu 1994).

* Örneklemi oluşturan bireylerin %78.1'i ortaöğretime, %18.1'i ilköğretime, %3.8 gibi çok az bir oranı ise yükseköğretime devam etmektedir.

Öğrenim durumu ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunamamıştır. Ancak yüksek öğretime devam edenlerin (9.50 ± 5.80) ilköğretim ve ortaöğretime devam edenlere oranla daha umutsuz oldukları görülmektedir.

* Örneklemi oluşturan bireylerin %58.1 çoğunlukla deprem anında ailesi ile birlikte olduğu, %53.3'nün Diğer (arkadaş, arkadaş ve arkadaş ailesi, teyze, komşu) kişilerle birlikte olduğu ve %7.6'nın ise deprem anında yalnız olduğu görülmektedir.

Deprem anında birlikte olunan kişi ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunamamıştır. Ancak deprem anında yalnız olan bireylerin (8.57 ± 5.31) diğer gruplara oranla daha umutsuz oldukları görülmektedir. Böylesi bir travmanın tek başına yaşanması, yardımlaşma ile ortaya çıkacak güven duygusunun engellenmesine yol açmaktadır. Bu nedenledir ki depremi tek yaşama durumunda kalan bireylerin umutsuzluk puanları depremi başkaları ile birlikte yaşayanlara oranla yükselme göstermektedir.

* Bireylerin %32.4'nün evlerinde hafif hasar veya hasar olmadığı, %28.6'nın ise ağır hasarlı olduğu görülmektedir.

Evin hasar durumu ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunamamıştır. Evi yıkık olan bireylerin (5.25 ± 4.16) diğer gruplara oranla umutsuzluk düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Pynoos, Geojian, Tashjian ve arkadaşlarının (1993) yaptığı 1998 Ermenistan Depremi'nden sonra çocuklarda görülen travma sonrası stres reaksiyonları saptanması ile ilgili çalışmada yaş ve konut hasarına göre bireylerin elde ettiklere puanlarda farklılık bulunmamıştır (Gülmez, 1999). Bu sonuçlar araştırmanın bu alandaki bulgularını destekler niteliktedir.

* Örneklemi oluşturan bireylerin %51.4'nün

Tablo 1: Bireylerin Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Özelliklere Göre Dağılımı

	N	%	UPO	S
YAŞ				
12-15	50	47.6	5.69	3.83
15-18	45	42.9	7.56	4.42
18-21	10	9.5	5.80	5.32
CİNSİYET				
Kız	52	49.5	7.71	4.46
Erkek	53	50.5	5.12	3.69
ÖĞRENİM DURUMU				
İlköğretim	19	18.1	6.47	4.56
Ortaöğretim	82	78.1	6.31	4.15
Yükseköğretim	4	3.8	9.50	5.80
DEPREM ANINDA BİRLİKTE OLUNAN Kişi				
Tüm Aile Bir Aradaydık	61	58.1	6.01	4.33
Yalnızdım	8	7.6	8.57	5.31
Diğer (Arkadaş, Komşu, Teyze, Arkadaş ve Ailesi)	35	33.3	6.74	3.93
EVİN HASAR DURUMU				
Hafif Hasar-Hasar Yok	34	32.4	7.09	4.38
Orta Hasarlı	24	22.9	7.21	4.74
Ağır hasarlı	17	16.2	6.25	3.43
Yıkık	30	28.6	5.25	4.16
EŞYANIN HASAR DURUMU				
Kullanılamaz	6	5.7	6.50	4.08
Bazıları Kullanılabilir	54	51.4	6.52	4.53
Kullanılabilir	45	42.9	6.40	4.35
DEPREMDE CAN KAYBI DURUMU				
Var	49	56.7	6.58	4.35
Yok	56	53.3	6.33	4.27
KAYBEDİLEN BİREYLER				
Teyze,Amca,Hala vb.	20	19.0	5.20	3.05
Arkadaş	28	26.7	7.38	4.63
Büyükanne, Dede	1	1.0	0.00	-
Hayır	56	53.3	6.33	4.27
ŞU AN BARINILAN YER				
Çadır	24	22.9	7.13	4.61
Prefabrik Ev	48	45.7	6.42	4.16
Kendi Evimizde	32	30.5	5.84	4.16
Geçici Olarak Başka İlde	1	1.0	14.00	4.16
EĞİTİME DEVAM DURUMU				
Aynı İlde Devam Ediyorum	100	95.2	6.34	4.31
Devam Etmeyorum	4	3.8	9.50	3.69
Başka İlde Misafir Öğrenciyim	1	1.0	6.00	-
İŞ KAYBI DURUMU				
Yok	83	79.0	5.20	3.05
Var	22	21.0	7.38	4.63
EKONOMİK SORUN YAŞAMA DURUMU				
Evet	49	46.7	6.48	4.45
Hayır	56	53.3	6.40	3.71

* Tablo-1 incelendiğinde, örnekleme oluşturan bireylerin %47.6'nın 12-15 yaşlar arasında, %42.9'nun 15-18 yaşlarında olduğu ve %9.5'nin 18-21 yaşlar arasında olduğu görülmektedir.

evdeki bazı eşyalarının kullanılabilir, %5.7 gibi bir oranının ise kullanılamaz durumda olduğu görülmektedir.

Eşyanın hasar durumu ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunamamıştır.

* Örnekleme oluşturan bireylerin yakınlarının %46.7'sinde can kaybı olduğu, %53.3'nün yakınlarında can kaybı olmadığı görülmektedir.

Depremde yakınlarında can kaybı yaşama durumu ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık saptanamamıştır.

* Örnekleme oluşturan bireylerin %26.7'nin arkadaşlarını, %19.0'nın teyze, amca, hala vb. yakınlarını, %1'nin ise dede ve büyükannelelerini kayb ettikleri görülmektedir.

Depremde kaybedilenler ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri incelendiğinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık bulunamamıştır. Depremde yaşanan can kayıplarını genellikle ikinci derece akrabalar ve arkadaşlar oluşturmakta olup, arkadaş kaybı yaşayan bireylerin (7.38 ± 4.63) diğer gruplara oranla umutsuzluk puanlarında yükselme gözlenmektedir.

* Bireylerin %45.7'nin prefabrikte, %30.5'nin kendi evinde barındığı görülmektedir.

Deprem sonrası barınılan yer ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak deprem sonrası çadırda barınan bireylerin (7.13 ± 4.61), diğer gruplara oranla daha umutsuz oldukları görülmektedir.

* Örnekleme oluşturan bireylerin %95.2'nin öğrenimine aynı ilde devam ettiği, %3.8'nin öğrenimine devam etmediği görülmektedir.

Deprem sonrası eğitime devam etme durumu ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanamamıştır.

* Bireylerin %79'nun ailesinde iş kaybı olmadığı ve %53.3'ünde de ekonomik problem

yaşanmadığı görülmektedir.

Deprem sonrası ailede iş kaybı yaşama durumu ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Ancak ailesinde iş kaybı yaşayan bireylerin (7.38 ± 4.63), iş kaybı yaşamayanlara oranla daha umutsuz oldukları görülmektedir.

Winefield ve Tiggeman 18-20 yaş arasındaki gençler üzerinde yaptıkları çalışmada işinden isifa eden ve kovulan işsiz bireylerin kendilerine güvenleri ile umutsuzluk düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmalarının sonuçlarına göre; İşten kovulan bireylerin istifa eden bireylere oranla kendilerine güvenlerinin daha az ve daha umutsuz oldukları bulunmuştur (Winefield and Tiggeman 1992).

Araştırmada, yetişkinlerin umutsuzluk düzeylerini etkileyen temel bağımsız değişken olarak ele alınan cinsiyet, depremde yakınlarında yaşanan can kaybı, ailenin geçimini sağlayan bireylerin iş kaybı ve depremden sonra ekonomik problem yaşama durumu ile umutsuzluk puanları arasında fark olup olmadığı istatistiksel yöntemlerden "t Testi" uygulanarak incelenmiş ve Tablo 2 de verilerek, yorumları yapılmıştır.

Ayrıca araştırmada, ele alınan yaş, öğrenim durumu, deprem anında birlikte olunan kişi, evin ve eşyanın hasar durumu, depremde kaybedilen kişiler, şu an barınılan yer ve öğrenime devam etme durumu ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmak için ise istatistiksel yöntemlerden "Tek Yönlü Varyans Analizi" yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2 de verilmiş ve yorumları yapılmıştır. Fark durumunda farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak için "Duncan Testi" yapılması planlanmış fakat gruplar arasında fark çıkmadığı için bu test uygulanmamıştır.

* Yapılan t testi sonucuna göre cinsiyet ve umutsuzluk puanı arasında istatistiksel olarak önemli bir fark olduğu bulunmuştur. Bu farklılığın kızlardan ileri geldiği görülmüş ve kızların umutsuzluk puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur ($p=0.027 < 0.05$).

Tablo 2: Bireylerin Kişisel Bilgi Formundan Elde Edilen Özellikleri ile umutsuzluk Pualarına ilişkin t-testi ve Varyans Analizi Sonuçları

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	t-testi	F Testi
YAŞ	-	p=0.319
DEPREM ANINDA BİRLİKTE OLUNAN KİŞİ	-	p=0.251
ÖĞRENİM DURUMU	-	p=0.915
EVİN HASAR DURUMU	-	p=0.990
EVDEKİ EŞYALARIN HASAR DURUMU	-	p=0.058
DEPREMDE KAYBEDİLEN BİREYLER	-	p=0.058
ŞU AN BARINILAN YER	-	p=0.204
ÖĞRENİME DEVAM DURUMU	-	p=0.331
CİNSİYET	p=0.027	-
DEPREMDE CAN KAYBI YAŞAMA	p=0.568	-
AİLENİN GEÇİMİNİ SAĞLAYAN BİREYİN İŞ KAYBI	p=0.301	-
DEPREM SONRASI EKONOMİK PROBLEM YAŞAMA	p=0.199	-

p<0.05

Felaketler sonrası yapılan kaygı çalış- malarında da kızların sürekli kaygı puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Alparslan ve ark. 1999). Bu sonuç araştırmanın cinsiyet değişkeni ile umutsuzluk puanlarının değerlendirilmesinde kızların erkeklere oranla daha umutsuz olduğu bulgusunu desteklemek- tedir.

Bu durum ülkemizde çocuk yetiştirme şekli olarak kızların erkeklere oranla daha içe dönük ve bağımlı olarak yetiştirilmelerinden kaynaklan- maktadır. Bu yetiştirme şeklinden kaynaklanan nedenlerle kızların erkeklerden daha hassas olduğu dolayısıyla da deprem gibi doğal afetler- den daha kolay etkilenip geleceğe yönelik bek- lentilerinde umutsuzluk yaşayabilecekleri düşü- nülmektedir.

* Yapılan varyans analizi sonucuna göre yaş (p=0.319>0.05), deprem anında birlikte olu- nan kişi (p=0.251>0.05), öğrenim durumu (p=0.915>0.05), evin hasar durumu (p=0.990>0.05), evdeki eşyaların durumu (p=0.058>0.05), depremde kaybedilen bireyler (p=0.058>0.05), barınılan yer (p=0.204>0.05), öğrenime devam durumu (p=0.331>0.05) gibi bağımsız değişkenler ve bireylerin umutsuzluk puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Depremde yaşanan can kayıplarını genel- likle ikinci derece akrabalar ve arkadaşlar oluş- turmakta olup arkadaş kaybı yaşayan bireylerin umutsuzluk puanlarında yükselme görülmekte- dir.

* Yapılan t testi sonucuna göre; depremde can kaybı yaşama ($p=0.568>0.05$), ailenin geçimini sağlayan bireyin iş kaybı ($p=0.301>0.05$) ve deprem sonrası ekonomik problem yaşama durumu ($p=0.199>0.05$) gibi değişkenler ve bireylerin umutsuzluk puanları arasında istatistik açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Yaş, deprem anında birlikte olunan kişi, öğrenim durumu, evin ve eşyanın hasar durumu, depremde can kaybı kaybedilen kişiler, şu an barınılan yer, öğrenime devam durumu, ailenin geçimini sağlayan bireylerde iş kaybı, depremden sonra ekonomik problem yaşama durumu ve bireylerin umutsuzluk puanları arasında fark olmaması ve bireylerin umutsuzluk ölçeğinden aldıkları puanların

Ortalamasının $x 6.35$ olması, ölçekten alınabilecek puanların 0-20 arasında değişebileceği göz önüne alınırsa gençlerin geleceğe yönelik umutsuzluk yaşamadıkları düşünülebilir. Bu durum her yaştaki ve sosyo ekonomik düzeydeki bireyin daha önceki durumları ne olursa olsun aynı travmayı yaşamaları ve birbirleriyle aynı durumda olmalarından kaynaklanmaktadır. Nunn, Lewin Walton ve arkadaşlarının (1996) Avustralya depremi sonrası yaptığı uzunlamasına çalışmada Global Bireysel Umutsuzluğun bireylerin kalıcı bir özelliği olarak ortaya çıkması, umut ve umutsuzluğun birbirinin tamamen zıttı iki durum olmadığının görülmesi (Koçkar, 1999) bu bulguları desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın evrenini Düzce il merkezinde bulunan 12-21 yaş grubu bireyler oluşturmaktadır. Örneklem 17 Ağustos 1999 Marmara ve 12 Kasım 1999 Düzce depremini yaşayan 105 birey dahil edilmiştir. Bireylere kendileri hakkında bilgi toplamak amacıyla "Kişisel Bilgi Formu" ve umutsuzluk düzeylerini belirlemek için de "Beck Umutsuzluk Ölçeği" uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemi oluşturan bireylerin % 47.6 çoğunlukla 12-15 yaşları arasında ve % 50.5 çoğunlukla da erkek olduğu, % 78.1 çoğunlukla orta öğretime devam ettikleri, % 58.1 çoğunlukla deprem anında ailesiyle birlikte oldukları, %32.4 ünün evinin hafif hasarlı- hasar

yok olduğu, % 51.4 çoğunlukla bazı eşyalarının kullanıldığı, % 55.2 çoğunlukla yakınlarında can kaybı olduğu, %26.7 sinin arkadaş kaybı yaşadığı, %45.7 çoğunlukla şu an prefabrikte barındıkları, %95.2 çoğunlukla aynı ilde öğrenimlerine devam ettikleri, %79 unun ailesinde iş kaybı olmadığı ve %53.3 çoğunlukla da depremden sonra ekonomik problem yaşamadıkları saptanmıştır.

Yapılan varyans analizi ve t testi sonucunda bireylerin yaşları, öğrenim durumları, deprem anında birlikte oldukları kişi, ev ve eşyalarının hasar durumu, yakınlarındaki can kaybı, kaybedilen kişi, şu an barınılan yer, öğrenime devam durumu, ailede iş kaybı ve ekonomik problem yaşama durumu değişkenleri ile umutsuzluk puanları arasında gözlenen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet değişkeni ile bireylerin umutsuzluk düzeyleri arasında gözlenen farklılığın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Ülkemizde, coğrafi konum nedeniyle deprem, sel, toprak kayması gibi doğal afetlerin sık yaşandığı bilinmektedir. Bu nedenle bireylerin bilgilendirilerek böyle felaketlerin yaşanması durumunda daha az etkilenmelerine yardımcı olunmalıdır. Bu yardımın bilimsel düzeyde olması gerekmektedir. Bu nedenle bu konuda, ilgili kurum ve kuruluşlara, uzman kişilere eğitim kurumlarına, medya ve basın kaynaklarına, yerel idarelere büyük görevler düşmektedir. Yapılacak yardımın organize olarak halka götürülmesi yararı arttıracaktır.

Bireylerin doğal afetlerden etkileniş dereceleri ve süreleri birbirlerine göre farklılık gösterebilmektedir bu nedenle bireysel desteğe önem verilerek her birey farklı biçimde desteklenmelidir.

Genellikle belli konularda yapılacak araştırmaların zaman kaybetmeden yapılması sonuçların daha sağlıklı olmasına yol açacaktır. Ayrıca çalışmalardan elde edilen bulguların okul rehberlik servislerine, rehberlik araştırma merkezlerine ulaştırılarak konunun önemi daha büyük kitlelere aktarılmalıdır.

Travma sonrası destek çalışmalarına ağırlık verilerek bu çalışmalardan tüm aile bireylerinin yararlanması sağlanmalıdır.

Dileğimiz gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde bu gibi doğal felaketlerin yaşanmamasıdır.

Kaynaklar

- Alparslan,S.,Koçkar-İlden,A.,Şenol,S. Ve Maral,I. (1999). Marmara depremini yaşayan çocuk ve gençlerde ruhsal bozukluk ve kaygı düzeyi. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 6(3), 135-142.
- Aydın,A. (1999). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Anı Yayıncılık,Ankara.
- Durak,A. (1994). Beck umutsuzluk ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Türk Psikologlar Dergisi, 9(31), 1-11.
- Düzgüneş.O., Kesici,T., Kavuncu,D. Ve Gürbüz,F. (1987). Araştırma ve Deneme Metodları (İstatistik Metodları II). Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Ergin,Ö., Gönenç-Yılmaz,A. ve Yılmaz,E. (1999). Depremin öğrettikleri. Bilim ve Teknik. 382,8-12.
- Gülmez,Ö. (1999). 1998 Ermenistan'da meydana gelen depremden sonra çocuklarda gözlenen travma sonrası stres reaksiyonu. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi. 6(3),190.
- Kılıç,E. (1999). Deprem ve çocuklarımız. Okul ve Aile Dergisi. 16,8-12.
- Koçkar-İlden,A. (1999). Umudu ölçen bir aracın yapısı ve özellikleri. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 6(3),192.
- Kurtuluş, Ö. (1999). Depremi çalışmak. Bilim ve Teknik. 385,36-40.
- Ruchkin.V. and Eisemann,M. (1999). Hopelessness, Loneliness, self-esteem and personality in Russian male delinquent adolescent versus controls. Journal of Adolescent Research, 14(4), 466-481.
- Savaşır, I. Ve Şahin, H.N. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.
- Soykan,A. ve Soykan,Ç. (1999). Psikolojik deprem. Cogito Deprem Özel Sayısı (215-225). Yapı Kredi Yayınları, Ankara.
- Taymaz,T. (1999). Deprem. Cogito Deprem Özel Sayısı (72-87). Yapı Kredi Yayınları, Ankara.
- Upmanyu,V.V. and Upmanyu,S.(1994).Depression in relation to sex role identity and hopelessness among male and female Indian adolescent. Journal of Social Psychology. 134(4), 551-553.
- Winefield,A. and Tiggeman,M. (1992). Unemployment distress, reasons for job loss and causal attribution for unemployment in young people. Journal of Occupational&Organizational Psychology. 65(1), 213-219.

ÇOCUK YUVALARINDA VE AİLELERİYLE BİRLİKTE YAŞAYAN 7-11 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARDA YARATICILIĞIN İNCELENMESİ

Menekşe PALA*, Gülen BARAN**

ÖZET

Bu araştırma Ankara'daki çocuk yuvalarında kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan yedi-onbir yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları arasında fark bulunup bulunmadığının saptanması ve çeşitli değişkenlere göre yaratıcılıklarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Ankara'da bulunan iki çocuk yuvası ile alt sosyo ekonomik düzeyi temsil eden semtlerden seçilen iki ilkokulun birinci-beşinci sınıflarına devam eden yedi-onbir yaşlarındaki toplam yüzaltmış çocuk üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ile "Genel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda korunmaya muhtaç çocuklarla ailesiyle birlikte yaşayan çocuklar arasında yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutları açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır. Ayrıca çocukların yaşlarının yaratıcılığın akıcılık, esneklik ve orijinallik boyutlarında, tercih ettikleri oyun türünün ise orijinallik boyutunda önemli farklılıklara neden olduğu bulunmuştur. Yuvada yaşayan çocuklarda; yuvaya verilmiş yaşı yükseldikçe yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutundan alınan puanlarda da artma olduğu gözlenmiştir. Ailesiyle birlikte yaşayan çocuklarda ise anne yaşı ile çocuğun anne-babasıyla yaptığı etkinlik türü yaratıcılığın orijinallik boyutunda anlamlı farklılıklara yol açmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcılık, akıcılık, esneklik, orijinallik, korunmaya muhtaç çocuklar

GİRİŞ

Yaratıcılık sonradan kazanılan bir yetenek değil, kişinin doğuştan getirdiği bir özelliktir. Ancak gelişmesi ve ilerlemesi için uygun ortamın, çevre koşullarının sağlanması ve bu ortamda çocuğun yaratıcılığının desteklenmesi, yönlendirilmesi ve rehberlik edilmesi gerekir.

ABSTRACT

This research was made to determine if there is any difference in the creativity between seven-to-eleven years old children who stay at home with their parents and in orphanage and to investigate their creativity depending on variabilities.

This research was conducted on 160 children who are seven-to-eleven years old and attend first-fifth class at two orphanages and two primary schools which were chosen from low socio-economic level in Ankara.

In this research "The Torrance Test of Creativity Thinking" and "General Knowledge Form" were used to determine the creativity of the children.

As a result of the research, important differences were found about fluency and originality dimensions of creativity between orphans and children live with their parents. Furthermore, while the age of children causing important difference about fluency, flexibility and originality, the preference of game type cause important difference about originality. It was observed that for orphans when the age was rised up to start living at the orphanage the scores are increased about fluency and originality. The age of mother and type of activities was made with child's parents were caused significant difference of originality for the children live with their parents.

Key Words: Creativity, fluency, flexibility, originality, orphans.

Çocukta var olan yaratıcılık potansiyeli ilk yıllardan itibaren zengin uyarıcılarla açığa çıkabilir. Bu dönemde öncelikle ailenin, daha sonra da okulöncesi eğitim kurumlarının sağlayacağı uygun ortamda çocuk yaratıcılık düzeyini geliştirmeye başlar. Yaratıcılık düzeyi gelişen çocuk keşfeder, çevresine duyarlı olur. Ebeveynlerin çocukla oynadığı oyunlar, karşılık-

* Bilim Uzm. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

** Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

lı taklit yapmalar çocuğun zaman içinde hayal gücünü geliştireceğinden çok önemlidir. Anne-baba çocuğun keşfetmesine ve risklere atılmasına fırsat vermelidir. Eğer çocuk erken yaşlarda yaşaması gereken deneyimleri yaşamaz, araştırmasına, soru sormasına izin verilmez, yaratıcı davranışları ödüllendirilmez, hayal kurması engellenir, her şeye uyum sağlaması, itaat etmesi beklenirse yaratıcılık potansiyelini değerlendiremez (Fındıkçı, 1988; Aral, 1990; Akdoğan, 1992; Mangır ve Aral, 1992).

Çocuğun yetiştirilmesinde en büyük sorumluluk ve görevin aileye verilmesine karşın, anne-babadan birinin veya her ikisinin ölmesi, boşanma veya ekonomik yetersizlik gibi çeşitli nedenlerle ailelerinden ayrılmak zorunda kalan ve devletin bakım ve sorumluluğu altındaki korunmaya muhtaç çocuklar olanakların sınırlılığı ve çeşitli yetersizlikler nedeniyle ruhsal gelişimin gözardı edildiği ve daha çok fiziksel gelişimiyle ilgilenildiği kurumlarda yaşamaktadırlar. Bu gibi kurumlarda psikolog, çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, sosyal hizmet uzmanı gibi gerekli elemanların yetersiz sayıda olması, buna karşın çocuk sayısının oldukça fazla olması nedeniyle bu çocuklarla yeterince ilgilenilmemekte ve çocuklar kendi sorunlarıyla başbaşa bırakılmaktadır.

Ailenin doğal ortamından uzak olarak yetişen çocukların yaratıcılıklarının gelişimi de bu durumdan etkilenmektedir. Nitekim çocukta var olan yaratıcılık potansiyeli ilk yıllardan itibaren anne-babanın çocuklarına hazırladıkları sevgi dolu bir aile ortamında, zengin uyarıcıların varlığıyla daha kolay açığa çıkmakta ve geliştirilme imkanı bulunmaktadır (Aktaş, 1991; Yavuzer, 1992; Baran, 1995).

Yaratıcılığın olağanüstü bir yetenek olduğu görüşü artık günümüzde geçerli değildir. Bugün her çocuğun doğuştan getirdiği belli bir yaratıcı potansiyeli olduğu kabul edilmektedir. Burada üzerinde durulması gereken konu, doğuştan getirilen yaratıcı potansiyelin ortaya çıkması ve gelişmesi için uygun ortamların oluşturulması, bunun yanında uygunsuz ortam ve etmenlerin belirlenerek en aza indirilmesidir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada çocuk yuvalarında kalan yedi-onbir yaş grubundaki korunmaya

muhtaç çocukların yaratıcılıklarının, aileleriyle birlikte yaşayan yaşlılarıyla karşılaştırılarak incelenmesi ve çeşitli değişkenlerin çocukların yaratıcılığında farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma korunmaya muhtaç ve ailesiyle birlikte yaşayan yedi-onbir yaş grubundaki çocukların yaratıcılıklarını karşılaştırmak ve çocukların yaşları, cinsiyetleri, ilgi alanları ve tercih ettikleri oyun türünün, ailesiyle birlikte yaşayan çocuklarda anne yaşı, baba yaşı, anne babayla yapılan etkinliklerin, yuvada yaşayan çocuklarda ise yuvaya verilmiş nedenleri ve yuvaya verilmiş yaşlarının çocuğun yaratıcılığında farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

ÖRNEKLEM

Araştırma kapsamına Ankara il sınırları içindeki Atatürk ve Sincan Çocuk Yuvalarında kalan ve ilkokul birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflara devam eden 7-11 yaşlarındaki çocuklarla, sosyo-ekonomik ve kültürel yapı yönünden kurum çocuklarına benzemesi açısından düşük sosyo-ekonomik düzeyde olduğu tespit edilen ve yuva çocuklarının devam ettiği Çizmeci ve Atıf Benderli İlköğretim Okullarına devam eden aynı yaş ve sayıdaki çocuklar alınmıştır.

Araştırmada örneklemin seçilmesinde sınıfta kalmamış olma ve bulunduğu yaşa göre olması gereken sınıf düzeyinde olma, ailesiyle birlikte yaşayan çocuklar için de bunun yanı sıra parçalanmamış aileden gelmiş olma koşulları aranmıştır. Yuvada yaşayan ve istenilen özellikleri taşıyan çocukların tamamı araştırma kapsamına alınmıştır. İlkokullardan ise tesadüfi olarak her sınıf düzeyinden birer sınıf seçilerek istenen özellikleri taşıyan aynı sayıda çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini 80'i korunmaya muhtaç 80'i de ailesiyle birlikte yaşayan 160 çocuk oluşturmıştır.

VERİ TOPLAMA İŞLEMİ VE ARAÇLARI

Araştırmada çocuk ve ailesi hakkındaki bazı bilgileri elde edilebilmek için araştırmacı

tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ile çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla Torrance (1966) tarafından geliştirilen ve Öncü (1989) tarafından Türk çocuklarına uyarlanan "Torrance Yaratıcı Düşünme Testi-Sözel Test A Formu" kullanılmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri, iki test ve on etkinlikten oluşan bir batarya olup, sözel (verbal) test yedi etkinlik, şekilsel (figural) test de üç etkinlikten oluşmaktadır. Sözel ve şekilsel testlerin ayrıca A ve B formları vardır. Bu araştırmada sözel testin A formu kullanılmıştır. Sözel formun uygulanması 70 dakika gibi bir süreyi gerektirmektedir. Testin değerlendirilme süresi de, bireyin verdiği tepki sayısına bağlı olarak 20 dakikadan 1 saate kadar değişmektedir.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Sözel Formu soru sorma, nedenleri tahmin etme, sonuçları tahmin etme, oyuncak/ürün geliştirme, alışılmadık kullanımlar, alışılmamış sorular, farzedin ki gibi yedi etkinlikten oluşmakta ve bu formla yaratıcılığın akıcılık, esneklik, orijinallik boyutları değerlendirilmektedir (Öncü, 1989; Aral, 1990; Ömeroğlu, 1990).

Test, deneklere bireysel ya da grup halinde uygulanabilmektedir. Çocuğun yaşına ve bireysel özelliğine göre uygulama şekli değişmektedir. Özellikle engelli ya da okulöncesi dönemdeki çocuklara test bireysel olarak uygulanmaktadır. Bu çalışmada, özellikle yuvada kalan çocuklarla mekanın uygun olmaması nedeniyle bireysel çalışılmıştır. Aileleriyle birlikte yaşayan çocuklara ise okulların kütüphanelerinde çocuk-

ların birbirlerinden etkilenmeyecek şekilde yerleştirilmelerine özen gösterilerek gruplar halinde çalışma sağlanmıştır.

Sayılan sözel test etkinlikleri; akıcılık (üretilen tepkilerin sayısı), esneklik (farklı kategorilere giren tepki sayısı), orijinallik (sıradan olmayan, az rastlanan cevap sayısı) boyutları açısından her birey için ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Yuvalarda ve ailesiyle birlikte yaşayan çocuklarda cinsiyetin, yaşın, ilgi duyulan alanın, tercih edilen oyun türünün yaratıcılık boyutlarında farklılık yaratıp yaratmadığını saptayabilmek için veriler çift yönlü varyans analizi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca ailesiyle yaşayan çocuklarda anne yaşı, baba yaşı, çocuğun anne babayla yaptığı etkinlikler, yuvada yaşayan çocuklarda ise yuvaya verilmiş nedeni ile yuvaya verilmiş yaşının yaratıcılıklarında farklılık yaratıp yaratmadığını saptamada ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Çocukların bu değişkenlere göre yaratıcılık boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılık varyans analizine göre önemli bulunduğunda, farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptayabilmek için "Duncan Testi" yapılmıştır (Düzgüneş ve ark., 1983; Saraçbaşı ve ark., 1986).

BULGULAR VE TARTIŞMA

Çocuk yuvalarında ve aileleriyle birlikte yaşayan çocukların yaratıcılıklarının incelendiği bu çalışmaya ait bulguların bir kısmı tablolar halinde, bir kısmı da sözel olarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: Yuvada Yaşayan Çocukların Yuvaya Veriliş Yaşlarına Göre Yaratıcılık Boyutlarına İlişkin Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları.

YUVAYA VERİLİŞ		YARATICILIK BOYUTLARI		
YAŞI	N	Akıcılık	Esneklik	Orijinallik
0-1 Yaş	7	22.00±2.42B	13.71±1.48	4.71±0.89B
2-3 Yaş	10	21.70±1.63B	14.80±1.42	6.50±1.20B
4-6 Yaş	32	26.56±1.43B	16.31±0.96	7.59±0.95B
7 Yaş ve Yukarı	31	35.45±2.56A	18.58±1.21	13.00±1.40A
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		F=7.004**	F=2.413	F=5.720**

**P<0.01

Tablo 1'de görüldüğü gibi, yedi ve daha büyük yaşta iken yuvaya verilen çocukların yaratıcılığın akıcılık (35.45±2.56), esneklik (18.58±1.21), orijinallik (13.00±1.40) boyutlarından diğerlerine göre daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur.

Çocukların yuvaya verilme yaşları küçüldükçe, aldıkları yaratıcılık puanlarında da bir düşüş olduğu saptanmıştır. 4-6 yaşlarında yuvaya verilen çocukların yaratıcılık puan ortalamaları (akıcılık; 26.56 ± 1.43 , esneklik; 16.31 ± 0.96 , orijinallik; 7.59 ± 0.95) 0-1 yaş grubunda yuvaya verilen çocukların aldıkları puan ortalamalarından (akıcılık; 22.00 ± 2.42 , esneklik; 13.71 ± 1.48 , orijinallik; 4.71 ± 0.89) daha yüksek bulunmuştur. Yapılan varyans analizi sonucunda, çocukların yuvaya verilme yaşlarının yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutlarına ilişkin puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yarattığı saptanmıştır ($p < 0.01$). Ortalamalar arasındaki farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını saptamak amacıyla yapılan Duncan Testi sonucunda akıcılık ve orijinallik boyutları açısından farklılığı yaratan grubun 7 ve daha büyük yaşlarda yuvaya verilen çocuklar olduğu saptanmıştır.

Bu sonuçlar bize ailesiyle birlikte daha uzun süre birarada yaşama şansını yakalayabilmiş yedi yaşında ve yedi yaşından daha büyük yaşlarda yuvaya verilen çocukların yaratıcılıklarının, kendilerinden daha küçük yaşta yuvaya verilen çocukların yaratıcılığından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık bilindiği gibi sonradan kazanılan bir yetenek değildir. Kişinin doğuştan getirdiği bir özelliktir. Ancak gelişmesi ve ilerlemesi için uygun ortamın, çevre koşullarının sağlanması ve bu ortamda çocuğun yaratıcılığının desteklenmesi, yönlendirilerek ve rehberlik edilmesi gerekir (Kut, 1989). Ancak küçük yaşlardan itibaren, çeşitli nedenlerle korunmaya muhtaç duruma gelen

çocukların bakımı yuvalarda değişik kişiler tarafından yapılmakta, ihtiyaçları yeterli ve düzenli bir şekilde karşılanamamaktadır. Çocukların ruhsal gelişimi büyük oranda gözardı edilirken, daha çok fiziksel gelişimi üzerinde durulmaktadır. Yaratıcılığı destekleyici ve geliştirici etkinlik ve yönlendirmelerin eksikliği çocukların yaratıcılık gelişimini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bunun yanı sıra, normal gelişim süreci içindeki çocukta ilerleyen yaşla birlikte kavram bilgisinin artması da, yaratıcı performansı üzerinde etkili olmaktadır.

Araştırmada ayrıca yuvada yaşayan çocukların yuvaya verilme nedenleri incelenmiş, çocukların en çok anne veya babası tarafından terk edildiği için yuvaya verildikleri, bunu sırasıyla babanın ölmüş olması, annenin ölmüş olması ve anne-babanın çocuğa bakamayacak kadar fakir olması nedenlerinin izlediği görülmüştür. Ancak farklı nedenlerle yuvaya verilen çocukların yaratıcılık boyutlarına ait puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır ($P > 0.05$). Bu sonuç; yuvaya verilme nedeni ne olursa olsun, aile ortamından yoksun olarak büyüyen çocukların yaratıcılıklarının farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 2 incelendiğinde; anneleri 20-29 yaş grubunda olan çocukların yaratıcılık boyutlarından aldıkları puanların (akıcılık: 34.00 ± 1.50 , esneklik: 21.29 ± 2.52 , orijinallik: 15.43 ± 1.60) diğer iki yaş grubundaki annelerin çocuklarının aldıkları yaratıcılık puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. En düşük puan ortalamalarını ise anneleri 40-49 yaş grubunda olan çocukların aldıkları saptanmıştır (akıcılık: 32.77 ± 2.44 , esneklik: 16.08 ± 1.47 , orijinallik: 9.85 ± 1.19).

Yapılan varyans analizi sonucunda, anne yaşının yaratıcılığın sadece orijinallik boyutundan alınan puanlarda anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur

Tablo 2: Ailesiyle Birlikte Yaşayan Çocukların Anne Yaşına Göre Yaratıcılık Boyutlarına İlişkin Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları

ANNE YAŞI	YARATICILIK BOYUTLARI			
	N	Akıcılık	Esneklik	Orijinallik
20-29 Yaş	7	34.00 ± 1.50	21.29 ± 2.52	$15.43 \pm 1.60A$
30-39 Yaş	60	33.77 ± 1.21	19.10 ± 0.75	$12.23 \pm 0.72AB$
40-49 Yaş	13	32.77 ± 2.44	16.08 ± 1.47	$9.85 \pm 1.19B$
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		F=0.164	F=2.034	F=3.594*

* $P < 0.01$

($p<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan Duncan Testi sonucunda ise; anneleri 20-29 yaş ve 40-49 yaş grubunda olan çocukların yaratıcılığın orijinallik boyutundan aldıkları puanlar arasındaki farkın önemli olduğu görülmüştür. 20-29 yaş grubundaki annelerin çocuklarının orijinallik boyutundan aldıkları puan ortalamaları (15.43 ± 1.60), 40-49 yaş grubundaki annelerin çocuklarının orijinallik boyutundan aldıkları puan ortalamalarından (9.85 ± 1.19) daha yüksek bulunmuştur.

Çocukların baba yaşlarına göre yaratıcılıkları incelendiğinde ise; 20-29, 30-39 ve 40-49 yaş grubundaki babaların çocuklarının yaratıcılık boyutlarına ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($P>0.05$). Bu bulgu babaların hangi yaşta olursa olsun, çocuklarıyla kurdukları ilişkinin istenir düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Çocuğun psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasında, babanın otorite kaybı olacağı kaygısı, baba-çocuk ilişkisinin uzaklığı çocuğun baba tarafından olumlu yönde etkilenmesine engel olabilir

Tablo 3: Ailesiyle Birlikte Yaşayan Çocukların Anne-Babalarıyla Yaptıkları Sosyal Etkinliklere Göre Yaratıcılık Boyutlarına İlişkin Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları

ANNE-BABAYLA YAPILAN SOSYAL ETKİNLİKLER	N	YARATICILIK BOYUTLARI		
		Akıcılık	Esneklik	Orijinallik
Sinema-Tiyatroya Gitme	3	38.67 ± 4.18	17.67 ± 2.91	$21.00\pm2.65A$
Pikniğe-Tatile Gitme	50	35.28 ± 1.30	19.58 ± 0.83	$12.94\pm0.73B$
Birlikte Oyun Oynama	24	29.88 ± 1.57	17.38 ± 1.17	$9.08\pm0.78B$
Hiçbir Şey	3	31.00 ± 2.89	18.33 ± 5.33	$14.00\pm4.04B$
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		F=1.188	F=0.606	F=2.820*

* $P<0.05$

Tabloda da görüldüğü gibi anne yaşındaki düşmeyle birlikte çocukların, yaratıcılık boyutlarından aldıkları puanların tamamında bir artış gözlenmektedir.

Aral (1990)'ın dokuz yaş çocukları ve Tulgay (1997)'in ergenler üzerinde yaptığı çalışmanın sonucu da anne yaşının çocukların yaratıcılığında farklılık yarattığı şeklindedir. Bu durumun annenin eğitim düzeyine göre değiştiği, Aral ve Tulgay yanında, Karslı- Tuna (1999)'nın araştırma sonucunda da mevcuttur. Eğitim düzeyi yüksek anneler çocuklarını bir birey olarak kabul etmekte, çocuklarının yaratıcılıklarını keşfetmelerine ortam hazırlayıp, fırsat vermektedirler. Bu durum, araştırma bulgularımızda genç annelerin eğitim düzeylerinin yüksek olabileceğini düşündürmenin yanı sıra, genç annelerin çocuk yetiştirme konusunda daha bilinçli olduklarını ve yaratıcılığın önemini daha iyi kavrayıp, yaratıcı bir çocuk yetiştirme konusunda daha bilgili olduklarını akla getirmektedir.

(Özsan 1991, İlbars 1999).

Tablo 3'de de görüldüğü gibi yapılan varyans analizi sonuçları; çocuğun boş zamanlarında anne-babasıyla birlikte yaptığı etkinlik türünün yaratıcılığın orijinallik boyutuna ait puanlarda farklılık yarattığını göstermiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde; boş zamanlarında anne-babasıyla birlikte sinema-tiyatroya gittiğini ifade eden çocukların orijinallik puanları (21.00 ± 2.65) diğerlerine göre en yüksek düzeydedir. Duncan Testi sonuçları da farklılığın bu grubun puan ortalamalarından kaynaklandığını göstermektedir.

Anne-babayla çocuk arasındaki karşılıklı ilişki çocuğun gelecekteki yaşamının temel taşlarını oluşturacaktır. Bu nedenle anne ve babalar çocuklarına olan sevgilerini onlarla zamanlarını paylaşarak verebilirler. Çocuk, toplumsal değerlere ve güvene en çok bu paylaşım anlarında kavuşabilir. Zellman ve Waterman (1998) çocukların eğitim çıktıları

üzerinde ebeveynlerin etkilerini incelediği çalışmalarında, evde ve okulda ebeveynin işbirliğinin önemli olduğunu ve ebeveynlerin çocukların davranışlarını şekillendirdiğini saptamışlardır. Anne ve babanın çocuklarıyla birlikte birşeyler yaparak zamanlarını değerlendirmeleri, çocuklar için çok önemlidir. Birlikte sinemaya, tiyatroya gitme gibi etkinliklerde bulunan ebeveynler ve çocuklar birbirlerini daha iyi tanıma ve yakınlaşma olanağına sahip olurlar. Baran ve Bulut (1999) yurttan ve ailesi ile yaşayan üniversite gençlerinin uyum düzeylerini inceledikleri araştırmada gençlerin sosyal, kültürel, sportif etkinliklere katılmasının uyum puanlarını yükselttiğini ve bu etkinlikler sırasında sosyal ilişkilerinin olumlu yönde geliştiğini saptamışlardır. Buna göre; çocuğun anne-babasıyla bu tür etkinliklere katılımı, yaratıcılığını da olumlu yönde etkilemekte ve kendini güvende his-

setmesini de sağlamaktadır.

Tablo 4'de görüldüğü gibi yapılan varyans analizi sonuçları, çocukların yaşadıkları yerin, yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik puanlarına ait ortalamalarda önemli farklılıklar meydana getirdiğini göstermektedir ($p<0.05$). Yuvada yaşayan yedi yaşındaki çocukların aldıkları akıcılık, esneklik ve orijinallik puan ortalamaları (20.06 ± 0.72 , 13.00 ± 0.80 , 4.28 ± 0.49) ailesiyle birlikte yaşayan yedi yaşındaki çocukların akıcılık, esneklik ve orijinallik puan ortalamalarından (28.44 ± 1.56 , 14.89 ± 0.79 , 8.50 ± 0.90) daha düşüktür. Yuvada yaşayan çocukların yaratıcılığın tüm boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların aldıkları puan ortalamalarından daha düşük olduğu dikkati çekmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında, ailenin önemi tartışıl-

Tablo 4: Yuvada ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Çocukların Yaşlarına Göre Yaratıcılık Boyutlarına İlişkin Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları

YAŞ	N	AKICILIK	ESNEKLİK	ORIJİNALLIK
Yuva				
7	18	20.06±0.72	13.00±0.80	4.28 ± 0.49
8	14	27.71±2.42	18.50±1.78	9.07 ± 1.35
9	12	22.58±3.09	12.83±1.47	4.42 ± 0.92
10	20	33.85±2.52	18.50±1.26	11.80±1.71
11	16	38.94±2.92	20.31±1.24	15.69±1.41
Aile				
7	18	28.44±1.56	14.89±0.79	8.50± 0.90
8	14	31.43±2.22	15.93±1.08	9.36±1.21
9	12	29.58±1.90	16.33±1.78	11.50±1.39
10	20	38.65±1.78	21.70±1.23	13.75±1.24
11	16	38.13±2.35	23.94±1.16	17.06±0.78
GENEL				
7	36	24.25±1.10C	13.94±0.58C	6.39±0.62D
8	28	29.57±1.65B	17.21±1.05B	9.21±0.89C
9	24	26.08±1.92BC	14.58±1.19C	7.96±1.10CD
10	40	36.25±1.57A	20.10±0.90A	12.78±1.06B
11	32	38.53±1.85A	22.13±0.90A	16.38±0.80A
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		F	F	F
Yaşadığı Yer		4.662*	0.616	5.242*
Yaş		8.374**	6.616**	9.326**
Y.Y.x Yaş		0.435	1.076	1.358

* $P<0.05$ ** $P<0.01$

maz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk, doğumundan itibaren anne ve babasına ihtiyaç duymaktadır. Çocuğun gerek sosyalleşmesi, gerekse tüm gelişimi açısından büyük önem taşıyan ebeveynlerin yokluğu bir anlamda çocuğun kendine güvenini yitirmesine ve buna bağlı olarak çeşitli uyum ve davranış bozukluklarına sebep olabilmektedir.

Çeşitli nedenlerle korunmaya muhtaç duruma gelen çocukların bakım ve gelişimlerini sağlamak üzere halen uygulanmakta olan en yaygın hizmet türü kurum bakımıdır. Ancak kurum bakımının çocuklar için birçok sakıncaları olduğu araştırma bulgularıyla ortaya konmuştur. Kurumlarda çocuklar, esnekliği olmayan rutin programlara uymak durumundadırlar. Bu programlar dahilinde yuva çocukları sınırlandırılmış faaliyetler içinde günlerini geçirmektedirler. Bireysel ilgiye ihtiyacı olan bu çocuklara yeteri kadar ilgi verilememektedir. Diğer bir deyişle çocuk bir birey olmaktan çok, içinde bulunduğu grubun bir üyesi olarak ele alınmakta, çocuğun yaşamında anne ve baba figürünü temsil edecek kişiler çoğunlukla bulunmadığı için duygularını, isteklerini, düşüncelerini, meraklarını aktaracak sıcak bir ilişkiye ve beraberliğe olan ihtiyacını giderememektedir. Çocuk için anne yada baba figürü genellikle otoriteyle özdeşleştirilmekte ve bunu kurum yöneticisine müdür anne, müdür baba diye hitap ederek ifade etmektedir. Öte yandan çocukların yaşamında çok önemli yeri olan bakıcı anneler grubu sahip olmaları gereken niteliklerden yoksundurlar. Genelde ilkökul düzeyinde eğitimi olan bu grup daha çok işçi olarak kabul edilmekte, çocukla olan yoğun ilişkileri önemsenmemektedir. Hiyerarşinin en altında bulunan, özellikle küçük çocukların tuvalet, temizlik ve bakımı, çocuğu besleme, uyutma gibi fiziki teması gerektiren hizmetleri veren bu grubun niteliğini geliştirici, hizmetle bütünleşmelerini sağlayıcı çalışmalara çok az yer verilmektedir. Bunun yanında kurumların fiziksel düzenlemesi de çocuklara ev ortamını sağlamaktan oldukça uzaktır. (Torun, 1986; Kut, 1989)

Çengelci (1988) sosyal hizmet kuruluşlarında yaptığı geniş çaplı bir araştırmada, bu kuruluşlarda çalışan ihtisas sahibi görevlilerin

%80'ninin kurum bakımının çocuklar üzerinde sakıncalar yarattığı görüşünü paylaştığını ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu da (Tablo 4) çocukların yaşlarının yaratıcılığın tüm boyutlarına ilişkin puanlarda farklılık yarattığı şeklindedir ($P < 0.01$). Ortalamalar incelendiğinde; onbir yaşındaki çocukların yaratıcılık puanlarının (akıcılık: 38.53 ± 1.85 , esneklik: 22.13 ± 0.90 , orijinallik: 16.38 ± 0.80), yedi yaşındaki çocukların puanlarından (akıcılık: 24.25 ± 1.10 , esneklik: 13.94 ± 0.58 , orijinallik: 6.39 ± 0.62) oldukça yüksek olduğu dikkati çekmektedir.

Genel olarak yaratıcılığın yedi yaşında en düşük düzeyde olduğu, sekiz yaşında bir sıçrama gösterdiği, dokuz yaşında ise ortalama bir seyir izlediği ve tekrardan on, onbir yaşlarında hızla yükseldiği görülmektedir.

Yapılan Duncan Testi sonuçlarına göre; yaratıcılığın akıcılık ve esneklik boyutları açısından on ve onbir yaşındaki çocukların puanları ile diğer yaşlardaki çocukların puanları, ayrıca yedi ve sekiz yaşındaki çocukların puanları arasındaki fark önemlidir. Orijinallik boyutu açısından ise on ve onbir yaşındaki çocukların puanları ile yedi ve sekiz yaşındaki çocukların puanları arasındaki fark önemlidir.

Smith ve Carlsson (1985), yaptıkları çalışmada on-oniki yaşlar arasında yaratıcılığın en üst düzeye ulaştığı sonucuna varmışlardır.

Öncü (1989) yaptığı araştırmada 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi incelemiş, yaratıcılığın esneklik boyutuna ilişkin olarak alınan puan ortalamalarının ilkökulun son yıllarına doğru arttığını, 7 ve 8 yaş çocuklarının ortalama puanlarının, 10 ve 11 yaş grubundaki çocukların ortalama puanlarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu bulmuştur.

Araştırmada ayrıca yaşanan yer X yaş interaksyonunun çocukların yaratıcılık boyutlarına ilişkin puanlarında farklılık yaratmadığı saptanmıştır ($P > 0.05$).

Araştırmada yuvada ve ailesiyle birlikte yaşayan çocuklarla ilgili olarak ele alınan bir

başka değişken de cinsiyettir. Ancak yapılan varyans analizi sonuçları cinsiyetin çocukların yaratıcılık boyutlarına ilişkin puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur ($P>0.05$).

Cinsiyetin, çocukların aldıkları yaratıcılık puanları üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı çeşitli araştırmalarla incelenmiş, ancak kullanılan testlere, örneklem ve araştırma desenlerine göre farklı sonuçlar elde edilmiştir.

Ancak, bizim bulgularımıza paralel olarak, Ömeroğlu (1986) tarafından yapılan çalışmada çocukların zeka ve yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve beş-altı yaşındaki çocukların yaratıcılıklarında cinsiyetin etkili olmadığı saptanmıştır.

Öncü (1989) 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkiyi ele aldığı çalışmada çocuklara uyguladığı

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Sözel A formu) sonuçlarına göre cinsiyetin, çocukların aldıkları yaratıcılık puanları üzerinde önemli derecede bir farklılık yaratmadığını saptanmıştır.

Aral (1990) alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen faktörleri incelemek amacıyla yaptığı çalışmada aynı sosyo-ekonomik düzeydeki kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki farkın önemli olmadığını belirlemiştir.

Mangır ve Aral (1990) ise anaokulu ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen bazı etmenleri inceledikleri araştırmalarında araştırmaya katılan kız ve erkek çocuklarının yaratıcılıkları arasındaki farkın önemsiz olduğunu saptamışlardır.

Tablo 5: Yuvada ve Ailesiyle Birlikte Yaşayan Çocukların Tercih Ettikleri Oyun Türüne Göre Yaratıcılık Boyutlarına İlişkin Puanlarına Ait Ortalamalar, Standart Hatalar ve Varyans Analizi Sonuçları.

OYUNLAR	YARATICILIK BOYUTLARI			
	N	Akıcılık	Esneklik	Orijinallik
Yuva				
Ev Oyunları	22	27.95±1.97	17.00±1.23	8.50±1.08
Yapı İnşa Oyunları	22	25.86±3.13	15.05±1.58	7.95±1.66
Hayal ve Taklit Oyunları	4	30.50±3.57	16.25±1.97	10.25±3.97
Doğal Malzemelerle Oyun	2	26.50±1.50	15.00±1.00	3.00±3.00
Kurallı Oyunlar	30	32.03±2.13	18.07±0.93	11.17±1.26
Aile				
Ev Oyunları	16	33.75±2.06	19.19±1.23	13.44±1.57
Yapı İnşa Oyunları	16	32.44±2.08	16.69±1.32	11.19±1.32
Hayal ve Taklit Oyunları	11	35.36±3.40	24.09±1.59	12.91±1.63
Doğal Malzemelerle Oyun	2	27.50±8.50	19.50±9.50	12.00±5.00
Kurallı Oyunlar	35	33.91±1.49	17.89±0.97	11.71±0.86
GENEL				
Ev Oyunları	38	30.39±1.49	17.92±0.89	10.58±0.98AB
Yapı İnşa Oyunları	38	28.63±2.06	15.74±1.06	9.32±1.13AB
Hayal ve Taklit Oyunları	15	34.07±2.67	22.00±1.55	12.20±1.54A
Doğal Malzemelerle Oyun	4	27.00±3.54	17.25±4.11	7.50±3.52B
Kurallı Oyunlar	65	33.05±1.26	17.97±0.67	11.46±0.74AB
VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI		F	F	F
Yaşadığı Yer		4.662*	0.616	5.242*
Oyun		0.832	0.427	2.536*
Y.Y.x Oyun		0.239	1.052	0.541

* $P<0.05$

Tablo 5'de de görüldüğü gibi; yapılan varyans analizi sonucunda çocukların yaşadıkları yerin, yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutundan aldıkları puanlarda, oynamayı tercih ettikleri oyun türünün de sadece orijinallik boyutundan alınan puanlarda önemli derecede farklılık yarattığı ortaya konmuştur. ($P < 0.05$).

Puan ortalamalarına bakıldığında; en yüksek orijinallik puanını (12.20 ± 1.54) hayal ve taklit oyunlarını oynayan çocuklar alırken, en düşük orijinallik puanını (7.50 ± 3.52) ise su, çamur, kum gibi doğal malzemelerle oynayan çocukların aldığı dikkati çekmektedir.

Tablo incelendiğinde yuvada yaşayan çocuklardan doğal malzemelerle oynamayı tercih edenlerin orijinallik puan ortalamaları 3.00 ± 3.00 iken, kurallı oyunları tercih edenlerin orijinallik puan ortalamaları ise 11.17 ± 1.26 olarak bulunmuştur. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların aldığı puan ortalamalarına bakıldığında ise, yaratıcılığın orijinallik boyutundan en yüksek puan ortalamalarını evcilik, bebeklerle oynama, yemek pişirme gibi ev oyunlarını oynayan çocukların (13.44 ± 1.57), en düşük puan ortalamalarını ise saklambaç, körebe, satranç, domino gibi kurallı oyunları oynayan çocukların (11.71 ± 0.86) aldığı dikkati çekmektedir.

Yapılan Duncan Testi sonuçlarına göre farklılığı hayal ve taklit oyunlarını tercih eden çocuklarla su, çamur, kum gibi doğal malzemelerle oynamayı tercih eden çocukların aldıkları puan ortalamalarının yarattığı bulunmuştur. Ancak evcilik, bebeklerle oynama, yemek pişirme gibi ev oyunlarını, saklambaç, körebe, satranç, domino gibi kurallı oyunları ve yapı inşa oyunlarını oynamayı tercih eden çocukların orijinallik boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasındaki farkın önemli olmadığı saptanmıştır.

Yaşanılan yer ile tercih edilen oyun türü arasındaki interaksyonun yaratıcılık puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir ($P > 0.05$).

Çocukluk döneminin temel amacı olan oyun öğrenme, yaratma, deneyim kazanma, iletişim kurma ve yetişkinliğe hazırlanmadır. Oyun sırasında çocuk, pek çok şeyi kendi kendine

deneyerek öğrenir. Özellikle de hayal ve taklit oyunları ile kendini bir başkasının yerine koyarak gizli duygu ve düşüncelerini ortaya koyar. Bu tür hayal ve taklit oyunları ile çocuk kendisine öğrenme ortamı oluşturur. Zihinsel yetilerini, yeni kavramlar oluşturma ve soyut düşünme gibi farklı yeteneklerini de geliştirebilir. Bu tür oyunlarla çocuk yaratıcılığını geliştirebilme imkanı bulur.

Bu araştırmada su, çamur, kum gibi doğal malzemelerle oynayan çocukların en düşük orijinallik puanlarını almaları çocukların ne kadarının bu doğal malzemelerle oynayabildiği yada çocuklara doğal malzemelerle oynama fırsatının verilip verilmediği sorusunu akla getirmektedir. Nitekim tabloda da görüldüğü gibi; doğal malzemelerle oyun oynamayı tercih ettiklerini ifade eden çocukların sayısı sadece 4'tür.

Bu çalışmada ayrıca yuvada ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların ilgi alanları saptanmış ve çocukların yaratıcılıklarının ilgi alanlarına göre farklılaşıp, farklılaşmadığı incelenmiştir. Çocukların ilgi duydukları alanlar el işi yapmak, kitap okumak, müzik aleti çalmak, şarkı söylemek ve resim yapmak olarak belirlenmiştir. Ancak çocukların yaratıcılık puanlarının ilgi alanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($P > 0.05$).

Bununla birlikte puan ortalamaları yaratıcılığın en çok el işi yapanlarda yüksek olduğunu, bunu şarkı söyleyenlerin ve kitap okuyanların puanlarının izlediğini göstermektedir. Karslı-Tuna (1999) ortaokul birinci sınıfa devam eden, iş eğitimi dersi alan ve almayan çocukların yaratıcılıklarını incelediği çalışmada iş eğitiminin yaratıcılığın orijinallik ve akıcılık boyutlarında anlamlı farklılıklar yarattığını saptamıştır. Çocuklardan boş zamanlarında el işi etkinlikleri yapmayı tercih edenlerin daha yüksek yaratıcılık puanlarına sahip olmalarını ilköğretim döneminde olan çocukların kaslarına olan egemenliklerinin artmasına, el becerilerinin gelişmesine, bu dönemde ince ve dekoratif işlerle uğraşmaya daha yatkın olmalarına ve renk, biçim, malzeme konularındaki bilgilerinin artmasıyla bu bilgilerini estetik yönde kullanabilme becerilerine bağlamak mümkündür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yedi-onbir yaşındaki korunmaya muhtaç çocuklarla, ailesiyle birlikte yaşayan çocukların yaratıcılıkları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi ve çocukların yaratıcılıklarında çeşitli değişkenlerin farklılık yaratıp yaratmadığının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada; yuvada yaşayan çocuklarda yuvaya verilmiş yaşının yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutlarından alınan puanlarda yarattığı farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur. Ailesiyle birlikte yaşayan çocuklarda ise anne yaşının ve anne-babayla yapılan etkinlik türünün yaratıcılığın orijinallik boyutundan alınan puanlarda anlamlı derecede farklılığa neden olduğu belirlenmiştir.

Yuvada ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların yaratıcılıklarının çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması sonucunda ise; çocukların yaşadıkları yerin yaratıcılığın akıcılık ve orijinallik boyutlarından alınan puanlarda anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Çocukların yaşlarının yaratıcılığın tüm boyutlarından alınan puanlarda önemli farklılıklar yarattığı belirlenmiştir. Çocukların tercih ettikleri oyun türünün orijinallik boyutundan alınan puanlarda yarattığı farklılığın anlamlı olduğu da saptanmıştır.

Araştırma sonuçları yuvalarda ve ailesiyle birlikte yaşayan çocukların yaratıcılıkları arasında farklılık olduğunu göstermektedir. Ailesiyle birlikte yaşayan çocukların yaratıcılık puanlarının yuvada yaşayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Aile ortamından yoksun bir şekilde yaşamlarını kurumlarda sürdüren çocuklar için yapılması gerekenlerin başında ailenin yerini alabilecek koruyucu aile ya da evlat edinme gibi hizmet şekillerinin yaygınlaştırılması gelmektedir. Bunun yanında birçok araştırma sonuçlarına göre, korunmaya muhtaç çocukların çoğunluğunun "kimsesiz çocuklar" olmadığı belirlenmiştir. Bu çocukların çoğunun ekonomik yetersizlikler nedeniyle yuvaya verildiği düşünülürse, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliği gereğince, korunmaya muhtaç çocukların ailelerine ve yakınlarına sağlanan sosyal yardım hizmetlerinin yaygın-

laştırılması ve çocukların ailelerinden koparıl-maması önerilebilir (Anonymous, 1986a)

Ayrıca Sosyal Yardımlaşmayı ve Dayanış-mayı Teşvik Kanunu çerçevesi içinde ailelere yardım edilerek çocukların yuvaya verilmesi önlenmeli yada geri alınması sağlanmalıdır. Sosyal hizmet uzmanları da yuvaya verilen çocukların ailelerini sürekli izlemeli ve yeterli bir "sosyal inceleme" yaparak ekonomik durumu düzelen ailelere çocuklarını geri verebilmelidir. Bunun dışında boşanma sonrası çocuklarını yuvaya vermek üzere İl Sosyal Hizmet Müdürlüğü'ne başvuran ailelere yuva bakımının yetersizlikleri aktarılmalıdır (Anonymous, 1986b).

Çocuk yuvalarında kalan çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla uzman per-sonel tarafından hazırlanan programların özel-likle okulöncesi dönemde çocuk merkezli olmasına, genel olarak ise çocukların yara-tıcılığın destekleyebilmek amacıyla esnek olmasına, programlarda gerektiğinde değişiklik-ler yapılabilmesine, çocukları araştırmaya, denemeye yöneltici olmasına, ayrıca onların ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmesine özen gösterilmelidir. Çocukların katılabileceği etkinlik türleri çeşitlendirilerek, onlara bu etkinlikler arasından seçim yapabilme olanağı tanın-malıdır. Bu etkinlikler düzenlenirken çocukların bireysel farklılıkları, ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalı ve hiçbir zorlamaya gidilmemelidir. Kurumda çalışan ve çocuklardan sorumlu olan öğretmen, çocuk gelişimi uzmanı ve sosyal hizmet uzmanları, çocukların düşünce ve duy-gularını özgürce açıklayabilme fırsatı verme-lidirler. Çocuklar okul, ders çalışma, uyku ve yemek saatleri dışında, sadece pasif olarak TV seyretmekle, müzik dinlemekle kalmamalı, aktif olarak, seçimleri doğrultusunda tiyatro, spor, resim, yaratıcı drama, gezi, müzik etkinlikleri, dans ve oyun gibi birçok etkinliklere katılabilme-lidir. Bu etkinliklerden her birinin ayrı önemi vardır. Örneğin çocukların resim yapmaya başlamaları ile birlikte yaratıcı yetenekleri de gelişmeye başlar. Ancak resmin yaratıcılığın gelişmesinde olumlu rol oynayabilmesi için gerek öğretmenlerin, gerekse diğer yetişkinlerin çocuğun yaptığı resimlere müdahale etmemesi,

onun içinden gelen doğallığını bozmamaları gerekir. Kurumlarda yaşayan çocukların bu yeteneklerinin desteklenmesi için, onlara bahçelerinde boya yapabilecekleri bir duvar verilerek, istedikleri gibi boyayarak güzel resimler yapmaları sağlanabilir. Diğer yandan müziğin de yaratıcılığın geliştirilmesinde büyük önemi olduğu unutulmamalıdır. Müziğin ritmi, ahengi çocukta değişik hareketler yaratma isteği yaratır. Şarkılı oyunlar ve canlı müzik parçaları dramatize edilebilir. Örneğin; ormanda kuşların ötüşü, kanat çırpması, tavşanların sıçraması, kuzuların melemesi vb. Artık malzemelerin kullanımıyla da çocuklar birçok yaratıcı ürünler ortaya koyabilirler. Bu nedenle çocuklara artık malzeme toplama ve değerlendirme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Örneğin; bir kır gezisinde toplanan çam kozalaklarıyla, deniz kenarında toplanan deniz kabuklarıyla, parlak çikolata kağıtları gibi birçok artık malzemeyle çocuklar yaratıcılıklarını kullanarak pek çok ürün oluşturabilirler.

Bunun yanında; yuva ve yurt binalarının iç ve dış cephe düzenlemelerinde, bahçe ve oyun alanlarının planlanmasında çocukların da fikri alınmalı, yaratıcı fikirleri desteklenmeli ve bu fikirler çocuğun katılımıyla uygulamaya konulmalıdır.

Unutulmaması gereken bir diğer nokta ise çocuklarla sürekli beraber olan bakıcı anneler için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin gerekliliğidir. Ayrıca gerek bakıcı annelerin, gerekse çocukla sürekli yakın iletişim halinde olan diğer personelin genel tutumları ve eğitimsel yaklaşımlarının kontrolü de önemli bir husustur.

Toplumun ve insanlığın gelişmesinde önemli bir yer tutan yaratıcılık, kişilerin doğuştan getirdikleri, yalnızca sanatçılara özgü olmayan bir yetenektir. Dolayısıyla bu yeteneğe korunmaya muhtaç durumda olan çocuklarımız da sahiptir. Ancak bu çocuklarımız, ailesiyle birlikte yaşama şansına sahip diğer çocuklara sağlanan aile sıcaklığından, anne-baba sevgisinden yoksun oldukları için gerek yaratıcılık gelişimlerinde, gerekse diğer birçok alanda geri kalmışlardır. Bunun önlenmesinde ise herkese görevler düşmektedir. İster korunmaya muhtaç

olsun, ister ailesiyle yaşasın tüm çocukların yaratıcılığının gelişimi önemlidir. Bilindiği gibi yaratıcı yönleri desteklenen ve geliştirilen bireyler, yaptıkları ile toplumun gelişmesine ve ilerlemesine yardımcı olabileceklerdir.

Kaynaklar

- Akdoğan, E. (1992). İlkokul 2. sınıfa devam eden çocukların yaratıcılık düzeyleri ile ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, Y. (1991). Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 9-12 yaş grubu korunmaya muhtaç kız ve erkek çocuklarda korku yaygınlığı ve yoğunluğu üzerinde karşılaştırmalı bir araştırma. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anonymous. (1986a). Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu Ayni ve Nakdi Yardım Yönetmeliği, Resmi Gazete, 28.09.1986. Sayı: 19235.
- Anonymous. (1986b). Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu. 3294 (S.K.), Resmi Gazete, 14.07.1986. Sayı: 19134.
- Aral, N. (1990). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki dokuz yaş grubu kız ve erkek çocukların yaratıcılıklarını etkileyen bazı faktörler üzerinde bir araştırma. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, G. (1995). Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargılarının gelişimi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, G. ve Bulut, Ş. (1999). Yurtta kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi. Çağdaş Eğitim Dergisi, 255; 24- 30.
- Çengelci, E. (1988). Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik sosyal hizmetler ve mülki idare amirlerine düşen başlıca görevler. Türk İdare Dergisi, 60(378); 201-234.
- Düzgüneş, O., Kesici, T., Kavuncu, O. ve Gürbüz, F.

- (1983). Araştırma ve deneme metodları (İstatistik Metodları II). A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları. 1021. Ders Kitabı: 295. A.Ü Basımevi, 121 s., Ankara.
- Fındıkçı, İ. (1988). Çocuk ve yaratıcılık. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 3;13-15.
- İlbars, Z. (1999). Türk toplumunda çocuk anlayışı ve çocuğa bakış. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi (Edt: B. Onur) 4-6 Kasım 1998, s. 405-428, Ankara.
- Karslı-Tuna, B. (1999). Ortaokul birinci sınıfa devam eden iş eğitimi dersi alan ve almayan çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kut, S. (1989). Türkiye'de korunmaya muhtaç çocuklar. Türkiye'de çocuğun durumu. 1990'ların Çocuk politikası kongresi, s. 135-147, Ankara.
- Mangır, M. ve Aral, N. (1990). Anaokuluna ve anasınıfına devam eden beş-altı yaş grubu çocukların yaratıcılığını etkileyen bazı etmenlerin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Yayınları: 1169, Bilimsel Araştırma ve İnceleme 643,35s., Ankara.
- Mangır, M. ve Aral, N. (1992). Çocukta yaratıcılık ve yaratıcılığın geliştirilmesi. 8. Ya-pa okulöncesi eğitim ve yaygınlaştırılması semineri, s.41-49, İstanbul.
- Ömeroğlu, E. (1986). Anaokuluna giden beş-altı yaşındaki kız ve erkek çocukların zeka ve yaratıcılık seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ömeroğlu, E. (1990). Anaokulu giden beş-altı yaşındaki çocukların sözel yaratıcılıklarının gelişimine yaratıcı drama eğitimini etkisi. Doktora tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öncü, T. (1989). Torrance Yaratıcı Düşünme Testleri ve Wartegg-Biedma Kişilik Testi aracılığıyla 7-11 yaş çocuklarının yaratıcılığı ve kişilik yapıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özsan, M. (1991). Çocuk suçlarında aile ve anne baba ilişkilerinin rolü. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Aile Yazıları 3. Birey, Kişilik ve Toplum (Edt: B. Dikeçligil, A. Çiğdem) s. 35-41, Ankara.
- Saraçbaşı, D., Karaoğlu, E. ve Saka, O. (1986). Basic programlama ve istatistiksel yöntemler. Ünal Ofset, 97 s., Ankara.
- Smith, G. and Carlsson, I. (1985). Creativity in middle and late school years. International Journal of Behavioral Development, 8(3); 329-343.
- Torrance, E.P. (1966). Torrance Tesf of Creative Thinking Norms-Technical Manual. Research Eddition., Personnel Press. Inc, New Jersey.
- Torun, F. (1986). Çocuk yuvalarında kalan 9-10 yaşlarındaki korunmaya muhtaç çocukların aile bireylerine ve aile ilişkilerini algılamaları. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tulgay, B. (1997). Yaratıcı drama eğitimi alan ve almayan ergenlerin yaratıcılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuzer, H. (1992). Ana-baba ve çocuk. Ailede çocuk eğitimi. 5. Baskı., Remzi Kitapevi, 286 s., İstanbul.
- Zellman, G. L. and Waterman, V. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. The Journal Of Educational Research, 91 (6); 370-380.

ANKARA'DA BULUNAN ÖZEL OKULÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN YÖNETİCİLER VE ÖĞRETMENLERİN EBEVEYNLERDEN BEKLENTİLERİNİN İNCELENMESİ

Aysel KÖKSAL*, Neriman ARAL**, Yaşare AKTAŞ***

ÖZET

Araştırma, Ankara'da bulunan özel okulöncesi eğitim kurumlarının genel özellikleri ve bu kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırma, 52 özel okulöncesi eğitim kurumunda çalışan toplam 49 yönetici ve 105 öğretmenle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Anket Formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kurum sahiplerinin % 23.07'sinin, kurum yöneticilerinin % 32.69'unun çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı olduğu belirlenmiştir. Kurumların % 34.62'sinde eğitim sorumlusu, % 17.31'inde psikolog, % 17.31'inde sosyal hizmet uzmanı, % 7.7'sinde diyetisyen, % 48,10'unda 1 ya da 2 öğretmen olduğu saptanmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin % 37.66'sı ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumu hakkındaki düşüncelerinin "çocukların öz bakım becerilerini kazandıkları, sosyalleştikleri bir kurum" şeklinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yöneticiler ve öğretmenlerin % 98.05'i ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı hakkında bilgi sahibi olmalarının gerekli olduğunu düşünmektedirler. Yönetici ve öğretmenlerin % 64.29'una göre okulöncesi eğitim kurumunda uygulanan tutum ve davranışlar ile ebeveyn tutum ve davranışları arasında bazen tutarlılık olmalıdır. Yönetici ve öğretmenlere göre ebeveynlerin sadece % 7.8'i eğitimin evde devamını sağlamaktadır. Elde edilen bu bulgular yorumlanmış ve bu konuda bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitim, Öğretmen, Yönetici, Ebeveyn, Beklenti

GİRİŞ

Okulöncesi eğitim, sıfır-altı yaşlar arasındaki çocukların eğitimi şeklinde tanımlanmaktadır. Çocukların küçük yaşlardan itibaren annenin bakımı dışında sistemli bir eğitime gereksinim duymaları, okulöncesi eğitimin tüm dünyada zorunlu bir eğitim dönemi olarak kabul edilme-

ABSTRACT

This study, was conducted to determine general aspects of private preschool education centers in Ankara and find out expectations of administrators and teacher working in these centres from parents. Study sample included 49 administrators and 105 teachers. A questionnaire was used to collect data. Results of the study showed that 23.07 % the owners of private preschool education centers and 32.69 % administrators were child development and education expert. It was found that 34.62 % of these centers have education experts, 17.31 % have psychologist, 17.31 % have social workers, 7.7 % have dietician and 48.10 % have 1 or 2 teachers. 37.66 % of total subject stated that parents should think preschool education centers as the centers in which children gain self-care skills and learn socialisation. Also 98.05 % of subjects thought that parents should have knowledge about the education programs applied in these centers. According to subjects (64.29 %) there should be sometimes consistency between parents and staff members of the centers regarding behaviours and attitudes. Subject thought that only 7.8 % of parents go on with education at home. These findings were interpreted and several suggestions were offered.

Key Words: Preschool education, administrator teacher, parent, expectation.

sine neden olmuştur. Aileler, en iyi koşullarda bile çocukların dört yaşına yaklaştığı dönemlerden itibaren eğitim gereksinimlerini karşılayabilmekte oldukça zorlanmaktadırlar. Aile çevresindeki koşullar ne denli iyi ve elverişli olursa olsun çocukların yaşlıları ile birlikte uygun bir ortamda ve uzman eğitimciler gözetiminde

* Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

** Doç. Dr. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

*** Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

bulunmaları daha olumlu sonuçlar vermektedir (Fogel ve Melson, 1988; Ambert, 1992).

Bilim ve teknolojiye yenilik ve gelişmelere ayak uydurabilmek, birey-aile-toplum üçgenindeki ilişkileri yeniden gözden geçirebilmek, köylerden şehirlere göçlerle birlikte oluşan yeni yapıları ve çarpıklıkları giderebilmek ve endüstrileşmenin getirdiği yeni tip aile yapısına, kadının çalışma hayatına aktif katılımı ile birlikte ortaya çıkan çocuk bakımı problemlerine çözümler getirebilmek ancak yeni eğitim yolları, kurumları, yöntem ve araç-gereçleriyle mümkün olabilmektedir. Yüksek öğrenme potansiyellerinin olduğu bu dönemde, çocuğun bütün gelişim alanlarında ilerleme olmakta ve kişiliğin temelleri atılmaktadır. Yaşamın en kritik ve önemli dönemi olan sıfır-altı yaşlar arasında verilecek kaliteli, uygun, güvenli ve planlı bir eğitim ile bireyin ileriki yaşamını daha iyi yönetebilmesi, uyum sağlayabilmesi, yeniliklere açık olması, yaparak ve yaşayarak deneyimler kazanması, üretmesi ve yaratıcı olabilmesi mümkün olabilmektedir (Anonymous, 1993; Baykan ve Turla, 1995; Balkaya ve Tuğrul, 1998; Oktay, 1999a).

Okulöncesi eğitim kurumlarının hem çocuk hem de aile için bir çok yararı bulunmaktadır. Yaşlıları ile biraraya gelen ve oyun gruplarına katılan çocuk kendini kabul etmeyi, başkalarını kabul etmeyi, haklarını korumayı, başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenmektedir. Okulöncesi eğitim uygulamaları, çocuğun diğer çocuklarla eğitsel ve sağlıklı bir ortamda biraraya gelmelerini sağlamaktadır. Ayrıca okulöncesi eğitim ile zihinsel gelişimi desteklenmekte, çocuğun yeterlilik ve yetersizlikleri, duygusal problemleri daha dikkatle gözlenerek gereken yönlendirmeler yapılmakta, çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesine olanak tanımakta ve çalışan annelerin çocuk bakımı ile ilgili problemlerini de üstlenerek uygun olmayan çevre koşulları ve yetersizliklerden de çocukların etkilenmesini önlemektedir. Aynı zamanda okulöncesi eğitim, çocukların gelişim özellikleri ile özel durumları hakkında aileyi bilgilendirmektedir. Ebeveyni eğitime dahil eden okulöncesi eğitim programları çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Okulöncesi eğitimin çocuğa ve aileye sağladığı yararlar ve çocuklara

yapılan yatırımın uzun vadede toplum içinde en iyi yatırım olduğu gerçeği dikkate alındığında erken yaşlarda eğitime başlamanın ve okulöncesi eğitim kurumlarının önemi çocuk, aile, çevre ve ülke açısından gerekliliği açıkça görülmektedir (Fogel ve Melson, 1988; Ambert, 1992; Baykan ve Turla, 1995, Oguzkan ve Oral, 1997; Aksoy, 1998).

Bu düşüncelerden yola çıkarak çocuğun gelişiminde büyük bir öneme sahip olan okulöncesi eğitim kurumlarının genel özelliklerini ve bu kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerini belirleyebilmek amacıyla bu araştırma planlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Ankara'da bulunan özel okulöncesi eğitim kurumlarının genel özelliklerini, bu kurumlarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerini belirlemek ve beklentiler konusunda yönetici ve öğretmenlerin düşüncelerini karşılaştırmak amacıyla planlanmıştır.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Ankara'da bulunan özel okulöncesi eğitim kurumlarında (N =171) çalışan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemine, tesadüfi örneklem yöntemiyle bu kurumların % 50'sinde (N =86) çalışan yönetici ve öğretmenler dahil edilmiştir. Ancak veri toplama araçlarının eksik doldurulması ya da kurumlardan veri toplama araçlarının alınamaması nedeniyle bu çalışma, 52 özel okulöncesi eğitim kurumunda çalışan toplam 49 yönetici ve 105 öğretmen ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Anket Formu" kullanılmıştır. Anket Formu'nda okulöncesi eğitim kurumlarındaki çocuk sayıları, kurum sahiplerinin ve yöneticilerin meslekleri, kurumlarda eğitim sorumlusu, diyetisyen, psikolog ve sosyal hizmet uzmanının olup olmadığı, öğretmen sayıları, bakıcı anne ve yardımcı hizmetlinin olup olmadığı gibi kurumla ilgili genel bilgiler ile yönetici ve öğretmenlere göre ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını değerlendirmeleri, bu konuda ebeveynlerden beklentiler, ebeveynlerin uygulanan eğitim prog-

ramları hakkında bilgi sahibi olup olmamaları ve bunun gerekliliği, kurumlarda uygulanan tutum ve davranışlar ile ebeveynlerin tutum ve davranışlarının tutarlı olup olmaması, eğitimin evde devamının sağlanması gibi sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi: Özel okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerini karşılaştırmak amacıyla elde edilen veriler "G Önemlilik Testi" ile değerlendirilmiştir. Kurum hakkındaki genel özellikler ise yüzdeler halinde verilmiştir (Düzgüneş vd, 1983).

Bulgular

Bu araştırma, Ankara'da özel okulöncesi eğitim kurumlarının genel özellikleri ve bu kurumlarda çalışan yöneticiler ile öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarındaki çocuk sayıları incelendiğinde, kurumların % 75'inde 21 ve daha fazla, % 13.5'inde 10-15, % 11.5'inde ise 16-20 çocuk olduğu belirlenmiştir. Kurum sahiplerinin mesleklerine bakıldığında, % 23.07'sinin çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, % 21.15'inin öğretmen, % 12.23'ünün işletme, ekonomi ve banka eğitimi aldıkları, % 7.7'sinin psikolog, sosyolog, sosyal çalışmacı, % 5.77'sinin kız meslek lisesi mezunu oldukları saptanmıştır. Ayrıca diğer grubunda toplanan % 23.08'lik oran

içerisinde ise makina mühendisi, makina ressamı, kütüphanecilik, sanat tarihi uzmanı gibi meslek gruplarının ve ilkokul mezunu olanların yer aldığı ortaya çıkmıştır.

Kurum yöneticilerinin meslekleri incelendiğinde ise % 32.69'unun çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, % 21.15'inin öğretmen, % 5.77'sinin psikolog, sosyolog, sosyal çalışmacı, % 5.77'sinin işletmeci, ekonomist, bankacı, % 5.77'sinin diğer (doktor, halkla ilişkiler uzmanı) meslek gruplarından olduğu bulunmuştur. Kurum yöneticilerinin % 28.85'inin mesleğinin ne olduğu belirlenememiştir.

Kurumların % 34.62'sinde eğitim sorumlusunun olduğu, bunların ise % 33.33'ünün öğretmen, % 11.12'sinin psikolog, sosyolog, sosyal çalışmacı, % 5.55'inin kız meslek lisesi mezunu olduğu saptanmıştır. Kurumların % 17.31'inde psikolog, % 7.7'sinde diyetisyen, % 17.31'inde sosyal hizmet uzmanı olduğu saptanmıştır.

Özel okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğretmen sayıları incelendiğinde ise, % 48.10'unda bir-iki, % 40.36'sında üç-dört, % 18.54'ünde beş-yedi öğretmen olduğu belirlenmiştir. Kurumların % 46.15'inde bakıcı anne bulunmadığı, % 67.3'ünde yardımcı hizmetlinin olduğu, % 32.7'sinde yardımcı hizmetlinin olmadığı belirlenmiştir.

Yönetici ve öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerine ait dağılımlar tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1: Yönetici ve Öğretmenlere Göre Ebeveynlerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarını Değerlendirmelerine İlişkin Dağılım

EBEVEYNLERİN YAKLAŞIMI	YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çocukların öz bakım becerilerini ve sosyalleşmeyi kazandıkları bir kurum	13	26.53	24	22.86	37	24.03
Çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlandığı bir kurum	34	69.39	80	76.19	114	74.02
Çocukları ilkokula hazırlayan ve bakımlarının sağlandığı bir kurum	2	4.08	1	0.95	3	1.95
TOPLAM	49	100.00	105	100.00	154	100.00

Tablo 2: Yönetici ve Öğretmenlerin, Ebeveynlerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarını Değerlendirmeleri Konusunda Ebeveynlerden Beklentilerine İlişkin Dağılımları

EBEVEYNLERİN DEĞERLENDİRMELERİ KONUSUNDAKİ BEKLENTİ	YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çocukların öz bakım becerilerini ve sosyalleşmeyi kazandıkları bir kurum	21	42.86	37	35.24	58	37.66
Çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlandığı bir kurum	28	57.14	65	61.90	93	60.39
Çocukları ilkokula hazırlayan ve bakımlarının sağlandığı bir kurum	0	0.00	3	2.86	3	1.95
TOPLAM	49	100.00	105	100.00	154	100.00

SD: 1

G ist: 2.9282

P>0.05

Tablo 1 incelendiğinde, yöneticilerin % 69.39'unun, öğretmenlerin % 79.19'unun ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını "çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlandığı bir kurum" olarak değerlendirdikleri görüşünde oldukları belirlenmiştir. Çocukları ilkokula hazırlayan ve bakımlarının sağlandığı bir kurum seçeneğinde sayı az olması nedeniyle güvenilirliği düşük olmakla birlikte genel bir kanı olarak yöneticiler ve öğretmenlerin düşünceleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan G Önemlilik Testi sonucunda ortaya çıkmıştır ($P>0.05$).

Yönetici ve öğretmenlerin, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını nasıl değerlendirmeleri gerektiği konusundaki beklentilerine ilişkin dağılımlara bakıldığında yöneticilerin

(% 57.14) ve öğretmenlerin (% 61.90) büyük bir çoğunluğu ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını "çocukların bakım ve eğitimlerinin sağlandığı bir kurum" olarak değerlendirmeleri gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Çocukları ilkokula hazırlayan ve bakımlarının sağlandığı bir kurum seçeneğine az sayıda yanıt verilmesi nedeniyle güvenilirliği düşük olmakla birlikte genel bir kanı olarak, yapılan G Önemlilik Testi sonucunda; yöneticiler ve öğretmenlerin, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını değerlendirmeleri konusunda ebeveynlerden beklentileri arasında önemli bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($P>0.05$).

Yönetici ve öğretmenlere göre, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları hakkında bilgi sahibi

Tablo 3: Yönetici ve Öğretmenlere Göre Ebeveynlerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programları Hakkında Bilgi Sahibi Olmalarının Gerekliliğine İlişkin Dağılım

EBEVEYNLERİN BİLGİ SAHİBİ OLMALARININ GEREKLİLİĞİ	YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Bilgi sahibi olmaları gerekli	48	97.96	103	98.10	151	98.05
Bilgi sahibi olmaları gerekli değil	1	2.04	2	1.90	3	1.95
TOPLAM	49	100.00	105	100.00	154	100.00

SD: 1

G ist: 3.0518

P>0.05

olmalarının gerekliliğine ilişkin dağılımları incelendiğinde, hem yöneticilerin (% 97.96) hem de öğretmenlerin (% 98.10) tamamına yakınının ebeveynlerin eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmalarının gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Yapılan G Önemlilik Testi sonucunda genel bir kanı olarak, yöneticiler ve öğretmenlerin ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmalarının gerekliliği konusundaki düşünceleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($P>0.05$).

Yönetici ve öğretmenlere göre ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma durumları incelendiğinde ise, yönetici (% 83.67) ve öğretmenlerden (% 73.33) elde edilen bilgilere göre ebeveynlerin çoğunluğunun eğitim programları hakkında bilgi sahibi olduğu

görülmektedir (Tablo 4). Yapılan G Önemlilik Testi sonucunda, yöneticiler ve öğretmenlerin ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları hakkında bilgi sahibi olma durumlarına ilişkin düşünceleri arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($P>0.05$).

Tablo 5 incelendiğinde, yöneticilerin (% 71.43) ve öğretmenlerin (% 60.95) çoğunluğunun kurum ve ebeveyn tutum ve davranışları arasında bazen tutarlılık olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Yöneticilerin % 8.16'sının, öğretmenlerin ise % 9.52'sinin gibi düşük bir bölümü de kurum ve ebeveyn tutum ve davranışları arasında paralellik olması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Yapılan G Önemlilik Testi sonucunda genel bir kanı olarak, yöneticiler ve öğretmenlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan

Tablo 4: Yönetici ve Öğretmenlere Göre Ebeveynlerin Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitim Programları Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumlarına İlişkin Dağılımı

EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDA BİLGİ SAHİBİ OLMA DURUMU	YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Çoğunluğu bilgi sahibi	41	83.67	77	73.33	118	76.62
Çok azı bilgi sahibi	8	16.33	28	26.67	36	23.98
TOPLAM	49	100.00	105	100.00	154	100.00

SD: 1

G ist: 2.0897

P>0.05

Tablo 5: Yönetici ve Öğretmenlere Göre Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Tutum ve Davranışlar ile Ebeveynlerin Tutum Ve Davranışları Arasındaki Tutarlılığa İlişkin Dağılımı

KURUM - EBEVEYN TUTUM VE DAVRANIŞLARI	YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Kurum ve ebeveyn tutum ve davranışları her zaman tutarlı olmalıdır.	10	20.41	31	29.52	41	26.62
Kurum ve ebeveyn tutum ve davranışları bazen tutarlı olmalıdır.	35	71.43	64	60.95	99	64.29
Kurum ve ebeveyn tutum ve davranışlarının tutarlı olması gerekli değil	4	8.16	10	9.52	14	9.09
TOPLAM	49	100.00	105	100.00	154	100.00

SD: 2

G ist: 1.7235

P>0.05

tutum ve davranışlar ile ebeveyn tutum ve davranışları arasında paralellik olması gerektiği konusunda istatistiksel açıdan önemli bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ($P>0.05$).

Tablo 6'da yönetici ve öğretmenlere göre okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitimin ebeveynler tarafından evde devamının sağlanması durumuna ilişkin dağılım verilmiştir. Yöneticilerin % 4.08'ine, öğretmenlerin % 9.52'

ve daha fazla çocuk olduğu (% 75), kurumların % 34.62'sinde eğitim sorumlusunun bulunduğu, okulöncesi eğitim kurumlarının % 48.10'unda bir-iki öğretmen bulunduğu belirlenmiştir. Kurum sahiplerinin % 23.07'sinin, kurum yöneticilerin ise % 32.69'unun çocuk gelişimi ve eğitimi uzmanı, bu oranın dışında kalanların ise farklı meslek gruplarından kişiler oldukları saptanmıştır. Baykan ve arkadaşları (1986) Ankara'daki okulöncesi eğitim kurumları üzerine yap-

Tablo 6: Yönetici ve Öğretmenlere Göre Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Eğitimin Evde Devamının Sağlanması Durumuna İlişkin Dağılım

EĞİTİMİN EVDE DEVAMININ SAĞLANMA DURUMU	YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN		TOPLAM	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
Ebeveynlerin hepsi eğitimin evde devamını sağlamakta	2	4.08	10	9.72	12	7.80
Ebeveynlerin çoğunluğu eğitimin evde devamını sağlamakta	25	51.02	46	43.81	71	46.10
Ebeveynlerin bir bölümü eğitimin evde devamını sağlamakta	22	44.90	49	46.67	71	46.10
TOPLAM	49	100.00	105	100.00	154	100.00

SD: 2

G ist: 1.8197

$P>0.05$

sine göre ebeveynlerin hepsinin; yöneticilerin % 51.02'sine, öğretmenlerin % 43.81'ine göre ebeveynlerin çoğunluğunun; yöneticilerin % 44.90'ına, öğretmenlerin % 46.67'sine göre ebeveynlerin bir bölümünün evde eğitimin devamını sağladığı görüşünde oldukları belirlenmiştir. Yapılan G Önemlilik Testi sonucunda, yöneticiler ve öğretmenlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitimin ebeveynler tarafından evde devamının sağlanması konusundaki düşünceleri arasında önemli bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($P>0.05$).

Tartışma

Ankara'da bulunan özel okulöncesi eğitim kurumlarının genel özellikleri ve bu kurumlarda çalışan yöneticiler ile öğretmenlerin ebeveynlerden beklentilerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın bulguları incelendiğinde; okulöncesi eğitim kurumlarında çoğunlukla 21

tıkları araştırmalarının sonucunda, 117 yöneticiden 42'sinin alanda eğitim görmüş kişiler olduğunu bulmuşlardır. Kalemci'de (1998) yaptığı bir araştırmanın sonucunda, mesleki olmayan okullardan mezun müdür ve kurum sahibi oranının yüksek olduğunu bulmuştur. Yapılan bu araştırmanın sonucunda da, çoğunlukla farklı mesleklerden kişilerin yönetici ve kurum sahibi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Meslekten olmayan kişilerin okulöncesi eğitim kurumlarının sahibi ya da bu kurumların yöneticileri olmalarında, ekonomik gücü olan ve farklı meslek gruplarından kişilerin ticaret hayatına girmelerinin neden olduğu düşünülebilir.

Tablo 1'e göre, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını nasıl değerlendirdikleri konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiği ve ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun (% 76.19) okulöncesi eğitim kurumlarını "çocukların bakım ve eğitim-

lerinin sağlandığı bir kurum" olarak değerlendirildikleri belirlenmiştir.

İlk dönemlerde ebeveynler okulöncesi eğitim kurumlarının işlevini, onların çalıştıkları saatlerde çocukların bakıldığı bir kurum olarak düşünürlerken, günümüzde çocuğun sosyal, duygusal ve zihinsel gelişiminde okulöncesi yılların ne kadar önemli olduğunun ortaya çıkması, okulöncesi yıllarda çocukların gelişimlerini desteklemek ve yeteneklerini açığa çıkarmak amacıyla sürekli yeni programların geliştirilmesi ve denenmesi sonucu okulöncesi eğitim kurumlarının eğitsel işlevi daha ön plana çıkmıştır. Tüm bu olumlu gelişmeler, okulöncesi eğitim kurumlarını bakım kurumu niteliğinden çıkarak eğitim kurumu niteliğine dönüştürmüştür. Buna paralel olarak ebeveynlerin bu konudaki beklentileri değişmeye başlamıştır.

Büyükkaragöz (1993) ana-babalar ile öğretmenlerin okulöncesi eğitim programları hakkındaki görüşlerini belirlemek için bir araştırma yapmış ve öğretmenlerin okul öncesi eğitimi çocukların doğumdan ilkökula kadar gelişim özelliklerinin dikkate alındığı, uyarıcı çevre koşulları içerisinde tüm gelişimlerine yardım eden bir eğitim olarak tanımlarken ebeveynlerin büyük çoğunluğunun da bu görüşü paylaştıkları sonucuna ulaşmıştır; ebeveynlerin 1/3'ü okulöncesi eğitimini doğumdan ilkökul olgunluğuna erişinceye kadar çocukların tüm yeteneklerinin geliştirildiği, çocuğu ilkökula hazırlayan bir eğitim olarak görmektedir.

Metin ve arkadaşları (1993) tarafından yapılan bir çalışmada, anne-babaların okulöncesi eğitim kurumlarından beklentileri ele alınmıştır. Annelerin % 35.6'sının, babaların % 41.1'inin "sosyal davranışları öğrenirler", annelerin % 21.1'inin, babaların % 17.8'inin "eğitim olanaklarından daha fazla yararlanırlar" beklentisi içinde oldukları saptanmıştır.

Tablo 2'de, öğretmen ve yöneticilere "ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını nasıl değerlendirmeleri gerektiği" ile ilgili beklentileri sorulduğunda, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarını bakım ve eğitim veren bir kurum olarak görmelerinin yanısıra, "çocukların özbakım becerilerini kazandıkları ve sosyal-

leşmeyi öğrendikleri bir kurum" olarak görmeleri konusunda da yüksek oranda bir beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Tablo 1 ve Tablo 2'deki bulgulara tutarlılık olduğu görülmektedir.

Günümüzde kendi kendine yetebilen, girişimci, atak ve başarılı bireyler yetiştirmenin şartlarından biri iyi ve sağlıklı sosyal ilişkidir. Bu amaçla kişinin yaşadığı çevre ile olumlu ilişkiler kurması, bu ilişkileri sağlıklı bir şekilde sürdürbilmesi ve geliştirebilmesinin ilk temelleri bulunduğu gibi okulöncesi yıllarda kurulan sağlıklı ilişkilerle gelişmektedir. Bu amaçla okulöncesi eğitim kurumlarının temel amaçlarından biri olan sosyalleşme; okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklarda paylaşma, yardımlaşma, iş bölümü, karşısındakini dinleme ve onun duygu ve düşüncelerine saygı gösterme, başkalarının düşüncelerine karşı esnek ve hoşgörülü olma gibi davranış örnekleri ile geliştirilebilir. Ayrıca günümüzde kendi kendine yeten, kendi sorumluluğunu alabilen, kendi gereksinimlerini karşılayabilen, bağımsız bireyler çağdaş ve gelişmiş toplumların beklentileri arasındadır. Bireyin özerk ve bağımsız olma davranışlarının temelleri okulöncesi yıllarda atılmaktadır. Bu dönemde yetişkinler tarafından kendi kendine yeten ve bireyselleşmesine izin verilen ve desteklenen çocukların yetişkinlik döneminde daha başarılı bireyler olacaklarına hiç kuşku yoktur. Bu amaçla okulöncesi eğitim kurumları çocukların sosyalleşmelerinin yanısıra onların özbakım becerilerini kazandıkları ve günlük yaşamlarında daha bağımsız ve kendi kendine yeten bireyler olmasına fırsat sağlayan kurumlar olmalıdır.

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde, ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği konusunda yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun ebeveynlerin bilgi sahibi olmalarının gerekli olduğunu düşündükleri ve ebeveynlerin de çoğunlukla bu konuda bilgi sahibi olduklarını belirttikleri görülmektedir.

Ebeveynlerin okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programları hakkında bilgi sahibi olmaları, eğitimin devamının evde de sağlanması, okul-aile arasındaki davranış ve

eğitimde tutarlılık açısından çok önemlidir (Aksoy, 1998). Bu durum çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eksik, yetersiz ve yanlış bilgiye sahip ebeveynlerin bu konuda ki alışkanlık ve düşüncelerini de değiştirebilecektir. Okul çocuğun sosyal çevresi olarak tek başına etkin bir role sahip olmadığı için çocuğun okulda edindiği bilgi, beceri ve tutumlar aile ortamında da desteklenmelidir. Aile ve okul arasındaki davranış ve tutum farklılıkları çocukların bocalamasına, kendini yetersiz ve bazı durumlarda suçlu hissetmesine neden olabilir. Bu nedenle okulda uygulanan eğitim programları konusunda ailelerin bilgilendirilmesi ve programlara aktif olarak katılmaları eğitimin niteliği ve kalitesi açısından önemli bir kriterdir (Shimoni, 1991). Demokratik hayat görüşünün ve yönetim şeklinin benimsendiği toplumlarda ebeveynlerin okulda uygulanan programı öğrenmek istemeleri en doğal hakları ve aynı zamanda vatandaşlık görevleridir (Oktay, 1999b). Ailenin okulda çocuğuna verilen eğitim programları hakkında bilgi sahibi olması çocuğun gelişimini olumlu yönde etkilemektedir.

Tablo 5'de görüldüğü gibi, yönetici ve öğretmenlere göre kurum ve ebeveynlerin davranışlarının tutarlı olması gerekmektedir. Okulöncesi yıllarda çocukta oluşan davranış değişimlerinin etkilerinin kalıcı olduğu, ancak okulun tek başına bu etkiyi meydana getiremeyeceği bir gerçektir. Okulda oluşan bir davranış değişikliği evde de devam ettirilmezse, çocuk bu davranışı sadece okulda gösterir ve davranış kalıcı olmaz. Bu nedenle okulda verilen herhangi bir eğitimin devamının evde de verilmesi davranışın kalıcılığı açısından çok önemlidir. Ebeveynlerin eğitime aktif olarak katılmaları çocukların gelişimlerini olumlu yönde etkileyebilmektedir (McBride ve Rone, 1997).

Tablo 6 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ebeveynlerin büyük bir bölümü okulda verilen eğitimin evde devamını sağlamaktadır. Okulda verilen eğitimin evde de devamının sağlanabilmesi için öncelikle ebeveynlerinde okul yaşantılarına katılmaları ve eğitime dahil edilmeleri gerekmektedir. Ebeveynlerin çocukları ile birlikte etkinliklere aktif olarak katılmaları hem çocukları ile daha

fazla zaman geçirerek onların gelişimlerini daha iyi gözleyebilmeleri hem de okul-aile işbirliği için önemli bir adımdır. Bu nedenle okulöncesi eğitim kurumları, ebeveynlerin çocukları ile birlikte katılıp çalışabilecekleri çeşitli ortak etkinlikler üretebilir; ebeveynler de kendilerini yeterli hissettikleri ve ilgilendikleri bu etkinliklerden birkaçını seçerek onlara katılabilirler. Bu durum hem ebeveynin kendisini yetersiz hissetmesini engellerken hem de çocuğun eğitimine daha aktif katılarak kendini daha iyi hissetmesine neden olabilir. Bu amaçla cesaretlendirilen ebeveynler çocuklarının eğitimine aktif olarak katılabildikleri gibi, çocuklarının okulda edindikleri bilgilerinin evde de devamını sağlayarak okul-aile arasında eğitim ve davranışlarda bir tutarlılık oluşturabilirler (Oğuzkan ve Oral, 1997; Marzollo, 1987). Öğretmenler aile katılımı yüksek olduğunda, çocuklar hakkında ev ve aile ortamlarını da içeren daha geniş bir bakış açısına sahip olmaktadır ve böylece de çocukların evle bağlantılı bireysel gereksinimlerine, stres etkenlerine daha duyarlı olmaktadır. Aile ile eğitim kurumu arasında paylaşım, iletişim ve katılımın planlı bir şekilde önemle ele alınması hem ebeveynler hem de öğretmenlerin çocuğun gelişimine ilişkin isteklerini gerçekleştirmelerine fırsat vermektedir. Çocuklar, davranışlarına ilişkin beklentilerde ev ve okul arasında bir tutarlılık olduğunu algılayabilmelidirler (Ensari ve Zembat, 1999). Özellikle okulöncesi dönemde, öğretmenin ebeveynler ile işbirliği içinde olması oldukça önemlidir. Öğretmenin aileyi yakından tanınması, çocuğu daha kolaylıkla tanıyabilmesinde önemli bir faktördür. Ailedeki disiplin anlayışının, aile üyeleri arasındaki ilişkilerin, ebeveynlerin çocuğa karşı tutumlarının öğretmen tarafından bilinmesi çocuğa yaklaşım açısından yararlı olmaktadır (Oktay, 1999b). Aile ve okulöncesi eğitim kurumunun işbirliği içinde olmaları, okulda verilen eğitimin evde devamının sağlanmasında etkisinin önemli olduğu kabul edilen bir gerçektir. Aile ve okul işbirliğinin hem çocuklar ve aileleri hem de öğretmenler ve kurum açısından yararları bulunmaktadır.

Yapılan G Önemlilik Testi sonucunda; yöneticiler ve öğretmenlerin ebeveynlerin okul-

öncesi eğitim kurumlarını değerlendirmeleri, bu konuda ebeveynlerden beklentileri, ebeveynlerin uygulanan eğitim programı hakkında bilgi sahibi olma durumları ve bunun gerekliliği, kurumda uygulanan tutum ve davranışlar ile ebeveynlerin tutum ve davranışlarının tutarlılığı, kurumda uygulanan eğitimin evde devamının sağlanması konularında bakış açıları arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılığın olmadığı bulunmuştur (Tablo 1-Tablo 6). Her kurumda olduğu gibi okulöncesi eğitim kurumlarında da yöneten ve yönetilenler vardır. Yönetici, okul örgütünün amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak elemanların lideridir. Yönetici, ancak okulda çalışan diğer bireyler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir. Okulöncesi öğretmeni ise annesinden belki de ilk defa gün boyu ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan ve bu nedenle de oldukça önemli olan kişidir. Çocuk için öğretmen hem öğreten, hem eğiten, hem de seven, günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının gereksinimlerini yerine getirmek için çalışan bir insandır. (Oktay,1999) Bu bilgilerin ışığında, okulöncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin ebeveynler hakkındaki düşünceleri ve ebeveynlerden beklentileri konularında bakış açılarının farklı olmamasının sevindirici bir sonuç olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuk-aile-okul üçgeni birbirinden ayrı düşünülmemelidir. Tek başına ne ailenin ne de okulun çocuk için çok etkin olmadığı artık bilinen bir gerçektir. Bu noktadan yola çıkarak;

- Okulöncesi eğitim kurumlarındaki eğitimin kalıcı olabilmesi için öncelikle eğitimcilerin uyguladıkları eğitim programlarını ailelerle paylaşmaları ve onların bazı etkinliklere katılmaları sağlanmalıdır.

- Okulöncesi eğitim kurumları, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda aileleri bilinçlendirmek için eğitim seminerleri, konferansları düzenlemelidir.

- Ebeveynlere verilen eğitim aileyi bilgilendirici, destekleyici, yol gösterici nitelikte olmalıdır.

- Okulöncesi eğitim kurumları her çocuğun ve ailenin bireysel farklılıklarını düşünerek aileyi ve çocuğu daha iyi tanımak için aile görüşme saatleri, ev ziyaretleri gibi özel etkinlikler düzenlemelidir.

- Okulöncesi eğitim kurumları okul-aile ilişkilerini güçlendirmek için ortak okul-aile işbirliği çalışmaları yapmalıdır.

- Çocuğun eğitiminin evde de devam etmesi açısından çocukla ilgili aileyi bilgilendirmek için bireysel görüşme saatleri düzenlenmelidir.

Kaynaklar

- Aksoy, A. B. (1998). Okulöncesi eğitime ebeveyn katılımının sağlanması. 7. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Cilt: 2, 97-99. Konya.
- Ambert, A. M. (1992). *The Effect of Children on Parents*, The Hawart Press, New York.
- Anonymous, (1993). Okulöncesi Eğitimi. *Ondördüncü Milli Eğitim Şurası Hazırlık Dökümanı*. T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği, Ankara.
- Balkaya, İ. ve Tuğrul, B. (1998). *Anaokuluna Yeni Başlayan Çocukların Okula Uyum Süreçlerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Y.O. Yayınları: 2, Araştırma Serisi: 2, Ankara.
- Baykan, S., Tanaydı, Z., Ömeroğlu, E. ve Temel, F. (1986). Ankara'daki okulöncesi eğitim kurumları üzerine bir araştırma. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, s.199-207. İstanbul.
- Baykan, S. ve Turla, A. (1995). *Okulöncesi Eğitimde İlke ve Yöntemler*. G.Ü. Mesleki Eğitim Fakültesi Yayını: 5, Ankara.
- Büyükkaragöz, Ş. (1993). Ana babalarla, öğretmenlerin "okulöncesi eğitim programı" hakkındaki görüşleri. 9. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, s.66-75. İstanbul.
- Düzgüneş, O., Kesici, T. ve Gürbüz, F. (1983). *İstatistik Metodları I*. Ankara Üniversitesi Ziraat Fak. Yayınları: 861, Ankara
- Ensari, H. ve Zembat, R. (1999). Yönetim stillerinin aile okul öncesi eğitim programlarına katılımı üzerindeki etkileri. *Marmara Üniversitesi*,

- Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Rehber Kitaplar Dizisi, . Ya-Pa Yayınları, s. 180-204, İstanbul.
- Fogel, A. and Melson, G.F. (1988). *Child Development Individual, Family and Society*. West Publishing Company, St. Paul.
- Kalemci, F. (1998). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Çevre Düzenlemesi ve Çalışan Eğitimci Personelin Nitelikleri Yönünden İncelenmesi*. Aydoğdu Ofset, Ankara.
- Marzollo, J. (1987). *The New Kindergarten Full-Day, Child-Centered, Academic*. Harper and Row Publishers, New York.
- McBride, B.D. and Rone, T.R. (1997). Father/male involvement in early childhood programs: Issues and challenges. *Early Childhood Education Journal*, 25 (1):11-15.
- Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., Üstün, E. ve Uysul, N. (1993). Ana-babaların anaokulundan beklentileri. 9. *Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*, Ya-Pa Yayınları, s.96-106.İstanbul.
- Shimoni, R. (1991). Professionalization and parent involvement in early childhood education: Complementary or conflicting strategies. *International Journal of Early Childhood*, 23 (2): 11-20.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997). *Okulöncesi Eğitimi*. 7. Basım. MEB Devlet kitapları. MEB Basımevi, İstanbul.
- Oktay, A. (1999a). Türkiye'de okulöncesi eğitimin gelişimi. *Cumhuriyet ve Çocuk 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. (Yayına Haz. Bekir ONUR). A.Ü. Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları. Ankara Üniversitesi Basımevi, s. 289-298. Ankara.
- Oktay, A. (1999b). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. Epsilon Yayıncılık Haz. Tic. San. Ltd. Şti., İstanbul.

ÖZEL B A R I Ş

EĞİTİM ve REHABİLİTASYON MERKEZİ



FAZLA SÖZE GEREK YOK!

AMACIMIZ;
AİLEYİ ÇOCUĞUYLA,
ÇOCUKLARI YAŞAMLA
BARIŞTIRMAKTIR.

STRAZBURG CAD. NO: 9/12 SİHHİYE ANKARA
TEL : 0-312-232 45 36 (PBX) FAX: 0-312-232 41 46
<http://www.barisozelegitim.com.tr>
e-mail: baris@barisoelegitim.com.tr



BEYAZ

ÖZEL EĞİTİM ve REHABİLİTASYON MERKEZİ

BEYAZ Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Otistik, Zihinsel ve Motor Yetersizliği olan Öğretilebilir-Eğitilebilir çocuklara ve ailelerine hizmet veren bir kuruluştur.

BEYAZ'da verilen eğitim hizmetleri;

- Bireysel eğitim (Öğrenmeye hazırlık, iletişim/konuşma, akademik beceriler, motor beceriler, özbakım becerileri)
- Grup eğitimi
 - Okulöncesi (3-6 yaş)
 - Anasınıfı (6-8 yaş)
 - İlkokul (okuma-yazma)
 - Yetişkin (evişi, mutfak becerileri, sanatsal aktiviteler, boş zamanı değerlendirme aktiviteleri, makrome, etamin, halı tezgahı, dolgu oyuncaklar vb. elişleri)
- Erken eğitim programları (0-3 yaş)
- Ankara dışı (kısa süreli) eğitim programları
- Aile eğitimi (bireyselleştirilmiş aile eğitimi programları)

Hastane ve Üniversitelerin ilgili bölümlerinden teşhis konularak eğitim gereksinimi nedeniyle BEYAZ'a başvuran aile ve çocukların uzman kadrolarca değerlendirilmeleri yapıldıktan sonra yukarıda belirtilen eğitim programlarından uygun olanına kurumda yerleştirilmeleri sağlanmaktadır.

Adres : Önder Cad. No: 25 Mebusevleri-Beşevler/ANKARA

Tel : (312) 212 72 27 - 212 70 55

Fax : (312) 223 57 48