



EKUAD JETPR

ISSN:2149-7702.

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi
Journal of Education, Theory and Practical Research

MAKALELER:

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARI ÜZERİNDE GERÇEKÇİ
MATEMATİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN BİR UYGULAMA ÖRNEĞİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET KABUL DÜZEYLERİNİN
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

EVDE EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ (TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)

ARTICLES:

PRIMARY TEACHERS RELATED TO APPLICATION EXAMPLE
ON A REALISTIC MATHEMATICS EDUCATION

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS ACCEPTANCE
OF VIOLENCE LEVELS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

TEACHERS' OPINIONS ABOUT PRESCHOOL CURRICULUM

EVALUATION OF TRAINING PROCESS OF STUDENTS
RECEIVING EDUCATION AT HOME
(SAMPLE OF TOKAT PROVINCE)



**EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA
ARAŞTIRMALARI DERĐİSİ**

Cilt: 1

Sayı:1

Aralık 2015

**JOURNAL OF EDUCATION, THEORY
AND PRACTICAL RESEARCH**

Volume: 1

Issue:1

December 2015

ISSN:2149-7702

EĞİTİM KURAM VE UYGULAMA ARAŞTIRMALARI DERĐİŐİ

Cilt: 1

Sayı: 1

Aralık 2015

MUGLA SITKI KOÇMAN UNIVERSITY

JOURNAL OF EDUCATION, THEORY AND PRACTICAL RESEARCH

Volume: 1

Issue: 1

December 2015

Dergi Sahibi / Owner

Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ

Baş Editörler / Chief Editors

Prof. Douglas K. HARTMAN

Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ

Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU

Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN

Sayfa Tasarımı / Page Design

Arş.Gör.Dr. Sayım AKTAY

Arş. Gör. Kahraman KILIÇ

Arş. Gör. Halil Emre KOCALAR

Kapak Dizayn / Cover Design

Arş. Gör. Kahraman KILIÇ

İletişim Adresi / Address

T.C. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

Merkez Yerleşke - Muğla/TÜRKİYE

Tel: +90 252 211 31 89

E-mail: info@ekvad.com, iletisim@ekvad.com

Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi Dört Aylık Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.

Journal Of Education, Theory And Practical Research is an International Quarterly Published Peer Reviewed Journal.

Baskı/Publishing

Üniversite Fotokopi

Kötekli Mah. Sıtkı Koçman Cd. SKV Çarşısı No: Z6 Muğla TÜRKİYE

ALAN EDİTÖRLERİ / SPECIALIZED CO-EDITORS

- Prof. Dr. AHMET ALİ GAZEL
Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN
Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Selma Yel
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Vahdettin ENGİN
Marmara Üniversitesi
- Prof. Dr. Mustafa ERGUN
Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Doç. Dr. Bekir BULUÇ
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali YILDIRIM
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
- Prof. Dr. Hayati AKYOL
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Adnan Menderes Üniversitesi
- Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK
Gazi Üniversitesi
- Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi
- Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL
Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Doç. Dr. Mehmet BAYANSALDUZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Prof. Dr. Ramazan SEVER
Giresun Üniversitesi
- Dr. Sayım AKTAY
Giresun Üniversitesi
- Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi
- Doç. Dr. Murat İSKENDER
Sakarya Üniversitesi
- Doç. Dr. Süleyman CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Yrd. Doç. Dr. Uğur Doğan
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Assoc. Prof. Hasan Deniz
University of Nevada
- Dr. Tilotson LI
Tung Wah College
- Assoc. Prof. Virginia Zhelyazkova
Vuzf University
- Dr. Ziad Said
College of the North Atlantic Qatar University
- Dr. Fajardo Flores Silvia BERENICE
Universidad de Colima
- Dr. Sonya Kostova Huffman
Iowa State University
- Dr. Gavril A. LIVIU
Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University
- Dr. Kimete CANAJ
Kosovo Erasmus Office
- Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN
Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University
- Dr. Anna MARINOVA
Vratsa University
- Assoc. Prof. Shannon MELIDEO
Marymount University
- Dr. Slavka KRASNA
Institute of Pedagogical and Psychological Sciences
- Dr. Slávka HLÁSNA
Dubnica Institute of Technology
- Assistant Prof. Matthew A. WILLIAMS
Kent State University
- Dr. Hassan ALI
The Maldives National University
- Dr. Monika DOHŇANSKÁ
Dubnica Institute of Technology

BİLİM KURULU / SCIENCE BOARD

Dr. Emre ÜNAL
Niğde Üniversitesi

Dr. Şendil CAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Veli TOPTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Mustafa SARIKAYA
Gazi Üniversitesi

Dr. Atılğan ERÖZKAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Levent ERASLAN
Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Jale ÇAKIROĞLU
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Dr. Yusuf DOĞAN
Gazi Üniversitesi

Dr. Bayram BAŞ
Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. İzzet GÖRGEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Yasin GÖKBULUT
Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Dr. Yasin DOĞAN
Adıyaman Üniversitesi

Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Dr. Burcu ŞENLER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Bahri ATA
Gazi Üniversitesi

Dr. İsmail KARAKAYA
Gazi Üniversitesi

Dr. Emine ÇİL
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Sebahattin DENİZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ömer GEBAN
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Dr. Alev DOĞAN
Gazi Üniversitesi

Dr. Gürsoy AKÇA
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Mustafa KOÇ
Sakarya Üniversitesi

Dr. Sefa BULUT
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Dr. Mehmet ÇARDAK
Sakarya Üniversitesi

Dr. Ayfer ŞAHİN
Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Selahattin KAYMAKCI
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Tolga ERDOĞAN
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Dr. Sedat GÜMÜŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Dr. Zafer TANGÜLÜ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Sakarya Üniversitesi

Dr. Semra TİCAN BAŞARAN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Deniz Şeyda TARIM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Aylin ÇAM
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

- Dr. Harun ER
Bartın Üniversitesi
- Dr. Oğuzhan KURU
Erzincan Üniversitesi
- Dr. Yalçın BAY
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
- Dr. Nesrin BAY
Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi
- Dr. Ali GÖÇER
Erciyes Üniversitesi
- Dr. Yılmaz KARA
Bartın Üniversitesi
- Dr. Nil DUBAN
Afyon Kocatepe Üniversitesi
- Dr. Burçak BOZ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Ali Gürsan SARAÇ
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Mustafa ULUSOY
Gazi Üniversitesi
- Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA
Mersin Üniversitesi
- Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Ali SÜLÜN
Erzincan Üniversitesi
- Dr. Sibel DAL
Akdeniz Üniversitesi
- Dr. Hakan AKDAĞ
Gaziantep Üniversitesi
- Dr. Alper KAŞKAYA
Erzincan Üniversitesi
- Dr. Kemal KÖKSAL
Gazi Üniversitesi
- Dr. Erkam Süleyman SULAK
Bartın Üniversitesi
- Dr. Yılmaz KARA
Bartın Üniversitesi
- Dr. Hasan ŞEKER
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
- Dr. Ali Fuat ARICI
Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Erol DURAN
Uşak Üniversitesi
- Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Dr. Salih RAKAP
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
- Dr. Alper YONTAR
Çukurova Üniversitesi
- Dr. Oğuz GÜRBÜZTÜRK
İnönü Üniversitesi
- Dr. Aslı TAYLI
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Emel ÇİLİNGİR Perihan DİNÇ ARTUT Kamuran TARIM	Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerinde Gerçekçi Matematik Eğitime İlişkin Bir Uygulama Örneği	1-12
Aynur KARABACAK Semanur KODAN ÇETİNKAYA	Üniversite Öğrencilerinin Şiddet Kabul Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	13-21
Serhat ARSLAN Nurcan İLKAY	Okulöncesi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri	22-32
Nail YILDIRIM Sertan TALAS Levent YAZICI Halis NURAL İsmail ÇELEBİ Kadir ÇETİN Ömür ACET Ülkümen PELİTLİ Mahmut ÇAYLAK	Evde Eğitim Alan Öğrencilerin Eğitim Süreçlerinin Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)	33-52



Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerinde Gerçekçi Matematik Eğitime İlişkin Bir Uygulama Örneği¹

Emel ÇİLİNGİR², Perihan DİNÇ ARTUT³, Kamuran TARIM⁴

Öz

Matematsel faaliyetlerden zevk almak, günlük hayatta matematiği en iyi şekilde kullanmaktan geçer. Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) yaklaşımina göre, öğretim programının başlangıç noktası, öğrencinin anlamlı bir matematsel etkinlik içinde yer almasını sağlayacak ve öğrenci için deneyimleyebilecek durumlar sunmasıdır. Bu çalışmada, sınıf öğretmen adayları üzerinde GME uygulamalarının nasıl işlediğinin değerlendirilmesi ve bu uygulamalar hakkında öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, Çukurova Üniversitesi'nde eğitim-öğretim gören 106 (63 kız, 43 erkek) sınıf öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma 5 hafta sürmüştür. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının GME ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını, gelecekteki öğretmenlik yaşantılarında GME'yi derslerinde uygulamayı istediklerini göstermiştir. Buna karşın bazı öğretmen adayları, gerçek yaşam problemlerini kurmada zorlanacaklarını, ders işlerken fazla zaman alacağını, doğrudan bilgi vermeye göre uygulanmasının daha zor olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Gerçekçi Matematik Eğitimi
Sınıf Öğretmeni Adayı,
Problem Çözme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.09.2015

Kabul Tarihi: 26.12.2015

E-Yayın Tarihi: 31.12.2015

Primary Teachers Related to Application Example on a Realistic Mathematics Education

Abstract

Take pleasure in mathematical activities through the use of mathematics in everyday life in the best way. According to realistic Mathematics Education (GMA) approach, the starting point of the curriculum is to provide students take part in a meaningful mathematical activity and provide conditions that may experience for students. In this study, we aimed to evaluate how GMA application process on preservice elementary teacher and determination of student opinions on these applications. For this purpose, the research was performed on 106 students (63 female, 43 male) who were studying of classroom teachers in Cukurova University. It was conducted for 5 weeks. Descriptive analysis techniques were used in the analysis of qualitative data. The findings obtained from the study showed that,

Keywords

Realistic Mathematics
Education,
Preservice Elementary
Teacher,
Problem Solving

Article Info

Received: 09/07/2015

Accepted: 12/26/2015

Online Published:12/31/2015

¹ Bu çalışma, Dumlupınar Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu -USOS 2014'de bildiri olarak sunulmuştur.

² Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, cilingire@gmail.com

³ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, partut@cu.edu.tr

⁴ Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gkamuran@cu.edu.tr

preservice elementary teachers have positive thoughts about the GME and they want to practice GME in their future teaching life lessons. However, some preservice elementary teachers, they will have difficulty in setting up real-life problems, the course will take more time when processing indicated that they thought it was more difficult implementation by providing information directly.

Giriş

Son yıllarda birçok ülkede matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmesine ilişkin güçlü vurgu yapılmaktadır. Olumlu tutum geliştirmek için matematikten zevk almak gerekir. Matematiksel faaliyetlerden zevk almak ise, günlük hayatta matematiği en iyi şekilde kullanmaktan geçer. Bunun için matematik öğretiminde işe koşulacak yöntemlerin ve matematik ile ilgili görevlerin öğrencileri merkeze alan ve onların günlük hayatı ile bağdaştırılmış bir yapıda olması önerilmektedir. Bu şekilde, öğrenme sürecinin içerisinde olan öğrencilerin kendi hayatları için önemli olan bilgiyi edinebilecekleri belirtilmektedir (Piht ve Eisenschmidt, 2008). Bu doğrultuda birçok ülke, matematiğin günlük hayatta uygulanmasına daha çok vurgu yapılmasını sağlamak için programlarını gözden geçirerek bu yönde gerekli değişiklikleri yapmışlardır. Bu değişiklikler sonucunda bu ülkelerde matematik programlarının içeriğinde azaltmalara gidilmiştir (Avrupa'da Matematik Eğitimi, 2011).

Değişen ve gelişen bilgi birikimine dayalı olarak sistemlerin kendini yenilemesi, güncel gelişmelerin ışığında, yeniden şekillenmesi ülkemizde de önem kazanmış ve bazı yeni uygulamalar gündeme gelmiştir. Ülkemizdeki eğitim sisteminin istendik hedeflere ulaşma düzeyi, yapılan çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ulusal ve uluslararası alanda yapılan başarı değerlendirme sınav sonuçları ve toplumun değişen ihtiyaçları eğitim sistemindeki öğelerin içeriğinde reforma gidilmesini zorunlu kılmış, okulun işlevi ile birlikte öğrenciye kazandırılması beklenen nitelikler, öğretme-öğrenme süreci, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları değişmiştir. Artık bilgiyi ezberleme veya aktarma yerine; bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi paylaşma, bilgiyi yorumlama ve gerektiğinde üretme çabası arttırmıştır. Günlük yaşamda matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi giderek daha fazla önem kazanmıştır (MEB, 2009b).

Tüm programlarda, öğrenci başarısını etkileyen ve öğrenme sürecine vurgu yapan değişkenlerin iredelenmiş bu doğrultuda yeni düzenlemelere gidilmiş, diğer disiplinlerde olduğu gibi matematik dersinin de öğretiminde, ilköğretim matematik programlarında çağdaş ve öğrenen merkezli bir yaklaşım temel alınmıştır. Öğrencilere kazandırılması hedeflenen düşünme, problem çözme, tahminde bulunma gibi benzer yetenek ve becerilere dönük uygun ortamların düzenlenmesi ve farklı öğretme ve öğrenme etkinliklerinin önemi süreçte ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda, öğretim sürecine etki eden faktörlerin bu disiplin açısından ele alınarak, farklı yaklaşımların ortaya konması adına matematik ve matematik öğretiminde öne çıkan uygulamalara yer verilmiş ve geleneksel öğretime bir meydan okuma olarak ortaya çıkan gerçekçi matematik eğitimi (GME) yaklaşımı, matematik eğitimi alanına özgü bir öğretim kuramı olarak yapılandırılmıştır (Treffers, 1987; De Lange, 1987; Streefland, 1990, Gravemeijer, 1994; Van den Heuvel-Panhuizen, 1996).

Eğitim sistemine pek çok pozitif katkı sağlayan, öğrencilerin matematiği nasıl öğrendiğiyle ve matematiğin nasıl düşünülmesi gerektiğiyle ilgili olan GME yaklaşımı “Matematik bir insan aktivitesidir.” (Freudenthal, 1971) ana düşüncesine dayanmaktadır. Bu durum problem durumları ortaya koyma ve çözme işlemini ifade etmektedir. Aynı zamanda da gerçek yaşamdan bir konuyu tasarlama, düzenleme sürecidir. Ayrıca kendimizin veya başkalarının yeni veya eski sonuçlarının/deneyimlerinin yeni fikirlere göre organize edilmesi, daha iyi anlaşılması için daha geniş bir bağlamda ya da aksiyom bir yaklaşım ile ele alınması olabilir (Freudenthal, 1971).

Freudenthal'e (1971) göre matematik, gerçeklikle ilişkilendirilmeli, çocuklara yakın olmalı ve insani değerler bakımından topluma uygun olmalıdır. Bu bakış açısıyla, matematik, sadece bir insan aktivitesi olma özelliğini değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında da kullanılabilir özelliğini de içermelidir (Van den Heuvel-Panhuizen, 1996). Bu bakımdan GME yaklaşımına göre, öğretim programının başlangıç noktası, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayan anlamlı bir matematiksel etkinlik

içinde yer almasını sağlayacak ve öğrenci için deneyimleştirilebilecek aynı zamanda geliştirebilecek ilk defa karşılaştıkları durumlar sunmasıdır (Freudenthal, 1991).

Freudenthal tarihte matematiğin gerçek hayat problemleri ile başladığını, gerçek hayatın matematikleştirildiğini daha sonra formal matematiğe ulaşıldığını ileri sürmektedir (Gravemeijer ve Terwel, 2000). Günümüzde Hollanda ilköğretim okullarının %75'inde GME'ye dayalı ders kitapları kullanılmaktadır. Ayrıca GME günümüzde İngiltere, Almanya, Singapur, Kore, ABD, Japonya, Malezya, Endonezya ve Vietnam gibi pek çok ülkede de uygulanmaktadır (Gravemeijer ve Terwel, 2000).

Arcavi (2002), gerçek hayat matematiğini öğrencilerin yaşadıkları çevrede ortaya çıkan ve matematikleştirilme potansiyeli bulunan durumların tamamı olarak tanımlamıştır. Örneğin sınıf için ne kadar boya gerektiğini hesaplamaya çalışırken, sınıfı süslerken, oyun parkı tasarlarken ve daha birçok yerde matematik kullanılır. Matematikleştirme, gerçek hayat probleminden başlayarak matematiksel kavrama ulaşma şeklinde işlemesiyle GME'de yeniden keşfetme vardır. GME'de matematiksel bilgiye öğretimin başında değil, öğretimin sonunda matematik ile ilgili yaşantılar yoluyla keşfederek ulaşılmalıdır (Gravemeijer ve Doorman, 1999).

Treffers (1987), matematikleştirme sürecini yatay matematikleştirme ve dikey matematikleştirme olmak üzere iki çeşit olarak ifade etmektedir. Yatay matematikleştirmeyi, öğrencinin gerçek bir durumla oluşturulmuş bir problemi çözmek ve organize etmek için matematiksel bir araç kullanması olarak tanımlamıştır. Yatay matematikleştirmede her zaman başvurulabilir ve uygulanabilir yaşam deneyimleri söz konusudur. Yatay matematikleştirme bireyi yaşam dünyasından semboller dünyasına götürür (Freudenthal, 1991). Dikey matematikleştirmeyi ise, bir dizi matematiksel kuralları kullanarak matematiği çeşitli yollarla formüle etme işi olarak tanımlamıştır. Dikey matematikleştirme genel bir problemi matematiksel bir problem haline dönüştürmekte kullanılır (Gravemeijer ve Terwel, 2000).

Yatay matematikleştirmeden dikey matematikleştirmeye doğru süreç şu şekilde işlemektedir: Öncelikle GME, öğrenilen matematiğin başlangıç noktası olarak gerçek bir dünya durumu veya bir içerik problemini ele alır. Sonra yatay matematikleştirme aktiviteleriyle bu problem keşfedilir. Bu, öğrencilerin problemi düzenlemeleri, problemin matematiksel görünüşlerini tanımlamaya çalışmaları, düzen ve ilişkileri keşfetmeleri anlamına gelir. Sonra kullanılan dikey matematikleştirme ile öğrenciler matematiksel kavramlar geliştirirler (Treffers, 1991).

Norbury (2004) GME yaklaşımı ile tasarlanmış bir ders sürecinde öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı hususları olduğunu belirtmiştir. GME'deki sınıf etkinliklerinde öğretmen organizatör, yardım edici, rehber ve aynı zamanda değerlendirmedir. Öğretmen, öğretme- öğrenme sürecinde öğrencilere öncelikle konuyla ilgili gerçek yaşam problemi verir ve daha sonra öğrencilerin informal bilgilerini kullanarak problem duruma çözüm bulmaları için onları cesaretlendirir. GME uygulanan derslerde; öğretmenler mümkün olan öğrenme süreçlerini belirtir, dikkat çeker ve konuyla ilgili çeşitli çözüm yolları olan problem durumlar bulma ihtiyacı duyarlar. Öğretmen, açtığı tartışmalarla öğrencilerin birbirlerinin cevaplarını yorumlamasına olanak tanır, alternatif çözüm yollarını karşılaştırmalarına fırsat verir ve öğrencilerden doğru olabilecek cevapları bulmalarını bekler (Meyer, Dekker ve Querelle, 2001). Çünkü öğretmenin matematik yapmak için başlattığı tartışmalar öğrenmenin merkezini oluşturmaktadır (Romberg, 2001). Tüm bunlar göz önüne alındığında GME'ye yönelik öğretmen eğitimi önem kazanmaktadır.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda bu çalışmada, sınıf öğretmen adayları üzerinde gerçekçi matematik eğitimi uygulamalarının nasıl işlediğinin değerlendirilmesi ve bu uygulamalar hakkında öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada nitel verileri analiz etmek nitel desenlerden betimsel yöntemin özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışmalarında, belirlenmiş bir olay, bazen bir kişi yada bir grup ile özel bir durum üzerine yoğunlaşır ve elde edilen veriler çok ince ayrıntıları; sebep sonuç ve değişkenlerin

karşılıklı ilişkileri cinsinden açıklayabilmeye olanak sağlar (Çepni, 2007). Bu doğrultuda, sınıf öğretmeni adaylarının gerçekçi matematik eğitimi uygulamalarının nasıl işlediğinin değerlendirilmesi ve bu uygulamalar hakkındaki görüşleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, Çukurova Üniversitesinde eğitim-öğretim görmekte olan 106 (63 kız, 43 erkek) üçüncü sınıf öğretmen adayı ile araştırma yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler sınıf öğretmeni adaylarına önceden yapılandırılmış 7 tane açık uçlu sorular içeren formlar dağıtılmıştır. Bu görüşme soruları, araştırmacılar tarafından hazırlanmış, iki uzman kanısı da alınarak geçerliği ve güvenilirliği arttırmaya çalışılmıştır.

Görüşme Soruları

- 1- GME hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
- 2- GME ile ilgili hangi kavramlar aklınızda kalmıştır.
- 3- GME'nin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
- 4- Öğretmen olduğunuzda GME'yi kullanmayı düşünüyor musunuz? Evetse neden?, Hayırsa neden?
- 5- Yatay matematikleştirme hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.
- 6- Bağlam problemlerinin özellikleri sizce neler olmalıdır?
- 7- GME ile yeniden keşfetme arasında nasıl bir ilişki olabilir?

İşlem

Çalışma 5 hafta boyunca devam etmiştir. İlk hafta öğretmen adaylarına problem, problem türleri ve problem çözme öğretimi ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiş ve bu doğrultuda bazı etkinlikler yapılmıştır. İkinci hafta GME ile ilgili kuramsal bilgiler öğretmen adaylarına sunulmuştur. Üçüncü hafta, öğretmen adaylarına örnek GME uygulamaları tanıtılmıştır. Dördüncü hafta ise 3-4 kişilik gruplar oluşturulmuş ve bu gruplardan örnek GME uygulamaları hazırlamaları istenmiştir. Hazırlanan GME uygulamalarının gruplar tarafından sınıf ortamında sunulması sağlanmıştır. Bu sunumlardan sonra grupların hazırlamış olduğu uygulamalar sınıf ortamında tartışılmış geri dönütler bu şekilde sağlanmıştır. Beşinci hafta, görüşme formları aracılığıyla öğretmen adaylarının GME ve GME ile ilgili uygulamalı çalışmaları hakkındaki görüşleri alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesinde 106 görüşme formundan 10 tanesi boş olduğundan dolayı geçersiz bulunmuş ve 96 tane görüşme sonucu bir araya getirilerek, öğretmen adaylarının görüşme formları ayrı ayrı her soru başlığı altında kodlanmıştır. Soruların her biri bir tema olarak düşünülmüştür. Bu sorulara göre yapılan kodlamalardan verilen cevapların sıklıkları tablolarda gösterilmiştir.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerini adaylarına uygulanan görüşme sorularından elde edilen verilerin analizi sonucunda veriler kodlanarak 7 alt başlıkta incelenmiştir.

1- Sınıf Öğretmeni Adaylarının GME Hakkındaki Düşünceleri

Sınıf öğretmeni adaylarının GME hakkındaki düşünceleri sorulduğunda alınan birtakım cevaplar şu şekilde olmuştur:

Ö3: "Öğrenciler GME sayesinde matematiği hayatın içinde görerek, keşfederek, değişkenler arasında ilinti kurarak öğrenirler."

Ö81: “Öğrencilerin matematik dersini birebir yaşayarak öğrenmelerini sağlayarak ilgi çekici, öğrenci merkezli ve zevkli bir öğrenme ortamı oluşturur. Çünkü GME, dersi öğrencileri kendi yaşantıları yoluyla örnekleme, gerçekçi uygulamalar kullanmak problemi anlamayı ve çözmeyi kolaylaştırarak matematiğin sadece okulda olmadığını gösterir.”

Ö33: “Konuların gerçek hayattan olması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması matematiği sevmelerini, daha etkili öğretimi, daha kolay ve kalıcı öğrenmeyi sağlar.”

Aşağıda verilen Tablo 1’de sınıf öğretmeni adaylarının “GME hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri bazı cevapların sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının GME Hakkındaki Düşünceleri

Görüşler	N	%
GME, daha kolay öğrenme ve anlamayı sağlar.	21	21.87
GME, ilgi ve ihtiyaçları karşılar.	18	18.75
GME, kalıcı öğrenme sağlar.	16	16.66
GME, matematiği günlük hayatla ilişkilendirir.	15	15.62
GME, derse aktif katılmayı sağlar.	14	14.58
GME matematiği somutlaştırır.	13	13.54
GME’de matematiği yeniden keşfetme vardır	12	12.5
GME sayesinde matematik ilgi çekici, merak uyandırıcı ve istenilerek işlenen bir ders haline gelir.	11	11.45
GME, günlük hayattan problemleri örnek göstererek bu problemleri matematikleştirir.	10	10.41

Tablo 1’de de görüldüğü üzere sınıf öğretmeni adaylarının %21.9’u GME’nin öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve dersi daha iyi anlamalarını sağladığını belirtmiştir. %18,8’i GME ile öğrencilerin derse daha çok ilgi duyduklarını ve ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğunu ifade etmişlerdir.

2- GME İle İlgili Akılda Kalan Kavramlar

Sınıf öğretmeni adaylarının “GME ile ilgili hangi kavramlar aklınızda kalmıştır?” sorusuna verdikleri yanıtlara göre;

Ö5: “yatay matematikleştirme.”

Ö102: “dikey matematikleştirmeyi ve yatay matematikleştirmeyi, matematikleştirmeyi hatırlıyorum sadece.”

Ö106: “yeniden keşfetme diğer derslerde de kullandığımız için aklımda kaldı”

Aşağıdaki tablo 2’de GME ile ilgili akılda kalan kavramların sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 2. GME İle İlgili Akılda Kalan Kavramlar

Görüşler	N	%
Yatay matematikleştirme	75	78.12
Dikey matematikleştirme	70	72.91
Matematikleştirme	16	16.66
Yeniden keşfetme	17	17.70
Gerçekçi hayat problemleri	14	14.58
Gerçekçilik	7	7.29
Sembolleştirme	6	6.25
Somutlaştırma	6	6.25
Bağlam problemleri	5	5.20

Tablo 2’de GME ile ilgili akılda kalan kavramları sınıf öğretmeni adaylarının %78,1’i yatay matematikleştirme, %72.9’u ise dikey matematikleştirme olarak açıklamışlardır. Bu iki anahtar kavramın GME uygulamalarında çokça yeri olduğu söylenebilir.

3- GME’nin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

GME’nin olumlu yönlerini sınıf öğretmeni adayları şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö11: “GME’de öğrenciler kendilerini ilgilendiren, ihtiyaç duydukları problemler üzerine yoğunlaşırlar ve bunlara farklı çözümler üretirler. Bu şekilde çevresinde yaşanan sorunları, olayları ve durumları fark ederler. Çözüm bulmaya çalışarak yeniden keşfetmeye başlarlar. Bu sayede kalıcı, yaparak ve yaşayarak öğrenme sağlanır.”

Ö46: “Öğrenciler problemin yaşantıya dayandırılarak ortaya çıkan kavramın nerden nasıl geldiğini anlamaları sayesinde matematiği severler ve daha zevkli ders işlerler. Bu da matematiğin özünü anlamayı sağlayarak matematiğe karşı öğrenciyi olumlu yönde güdüleme, matematiği zihinde canlandırma ve yaşama dökerek soyutu somut yapma faaliyetlerini yerine getirirler.”

Ö25: “GME ile, öğrenci “Neden öğreniyorum?” sorusuna cevap bulur.”

Aşağıdaki Tablo 3’de sınıf öğretmeni adaylarının GME’nin olumlu yönleri ile ilgili sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 3. GME’nin Olumlu Yönleri

Görüşler	N	%
GME sayesinde derse merak, ilgi artar ve daha kolay öğrenme gerçekleşir	31	32.29
GME gerçek yaşamla bağlantılıdır.	26	27.08
GME ile kalıcı öğrenme sağlanır.	25	26.04
GME, günlük hayattan örneklerle soyutu somut yapar.	19	19.79
GME’de öğrencileri ilgilendiren, ihtiyaç duydukları problemler kullanılır	12	12.5
Öğrenci, GME ile dersi daha iyi anlarlar.	10	10.41
GME’de çözüm üretmeye çalışılır.	10	10.41
GME’de yeniden keşfetme vardır.	7	7.29

Tablo 3’de sınıf öğretmeni adaylarının çoğu (%32.3) GME’nin olumlu yönünü derse merakı arttırması, daha kolay öğrenmeyi sağlaması olarak belirtmiştir. %27.1’gerçek yaşamla ilgili olmasını, %26’sı ise kalıcı öğrenmeyi sağlanmasını olumlu yönü olarak kabul etmiştir.

Sınıf öğretmeni adayları GME’nin olumsuz yönlerini ise şu şekilde belirtmişlerdir:

Ö43: “GME sınıflar kalabalık olduğunda işlevliğini kaybeder.”

Ö51: “Diğer yaklaşımlara göre daha zaman alıcıdır.”

Aşağıdaki Tablo 4’te sınıf öğretmeni adaylarının GME’nin olumsuz yönleri ile ilgili sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 4. GME’nin Olumsuz Yönleri

Görüşler	N	%
GME zaman alıcıdır.	16	16.66
Matematikte bazı konular gerçek yaşamla ilişkilendirilemeyebilir	13	13.54
GME’deki problemlerle öğrenci hayatta hiç karşılaşmamış olabilir	6	6.25
GME’de kullanılan materyalleri yapma ve külfetini karşılama zordur.	4	4.16
GME’de kullanılan hikaye öğrenciyi hitap etmeyebilir.	4	4.16
GME’de örnek sayısını arttırmak zor olabilir.	4	4.16
GME’de ihtiyaç hissettirme çabası zordur.	3	3.12
Kalabalık sınıflarda GME yaklaşımının uygulanması zordur.	2	2.08

Tablo 4’e göre sınıf öğretmeni adaylarının %16.7’si GME’nin zaman alıcı bir yaklaşım olduğunu belirtmiş, %13.5’i de matematikteki her konunun gerçek yaşamla ilişkilendirmenin zor olduğunu söylemiştir.

4- Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlerde GME’yi Kullanıp Kullanmayacağı

Sınıf öğretmeni adaylarından öğretmenliğe başlayınca GME’yi kullanmak isteyen 93 adayın görüşleri şöyledir:

Ö36: “GME ile öğrenciler gerçek yaşamdan alınan konuyu daha iyi öğrenmeleri”

Ö63: “eğitimin etkili ve kalıcı olması için kullanmayı düşünürüm.”

Aşağıdaki Tablo 5’te sınıf öğretmeni adaylarının GME’yi kullanma nedenleri ile ilgili sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 5. GME’yi Kullanma Nedenleri

Görüşler	N	%
Eğitimin etkili, kalıcı ve verimli olması için GME gereklidir.	21	21.87
Derslerin keşfederek, eğlenceli ve yararlı bir şekilde geçeceği için	14	14.58
GME gerçek hayatla ilişkili olduğu için	11	11.45
GME dikkat çekici olduğu için	10	10.41
GME ile konu daha kolay anlaşıldığı için	8	8.33
GME’de kullanılan somutlaştırma öğrenmeyi kolaylaştırdığı için	7	7.29
Öğrencilerin ihtiyacı olan problemleri çözmeleri için	7	7.29

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının %21.9’u eğitimin etkili, kalıcı ve verimli olması için GME’yi kullanmayı tercih edeceklerini, %14.6’sı derslerin keşfederek, eğlenceli ve yararlı bir şekilde geçeceğini düşündükleri için derslerinde GME yaklaşımını kullanacaklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından 3 öğrenci öğretmen olunca GME’yi kullanmayı istemediklerini belirtmişlerdir.

Ö45: “öğrencilerin genel bir sınavla değerlendirilmesi ve GME ile öğrencileri bu sınavlara hazırlanamaması söz konusu olduğu için kullanmam.”

Ö68: “Sınav soruları gerçek yaşam problemlerini yansıtmaması öğrencilerin bu sınavlarda başarısız olabilirler bu yüzden kullanmayı düşünmüyorum.”

Ö79: “Öğrencilerin GME ile soyut kavramları öğrenmelerini engellendiğini, öğretilmek istenenden uzaklaşabilirler ve her üniteye, her konuda GME’nin kullanılmasının mümkün olmayabilir.”

5- Yatay Matematikleştirme Hakkındaki Düşünceler

Yatay matematikleştirme hakkında 9 sınıf öğretmeni adayı hiçbir yorumda bulunmamıştır. Diğer 87 aday yatay matematikleştirmeyi:

Ö96: “GME’nin en önemli noktası olduğunu, öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.”

Ö63: “gerçek yaşam problemlerinin matematiğe aktarılması, soyut kavramların somutlaştırılması şeklinde hatırlıyorum.”

Aşağıdaki Tablo 6’da sınıf öğretmeni adaylarının yatay matematikleştirme hakkındaki düşünceleri ile ilgili sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yatay Matematikleştirme Hakkındaki Düşünceleri

Görüşler	N	%
Yatay matematikleştirme gerçek yaşam problemlerinin matematiğe aktarılmasıdır.	36	37.5
Yatay matematikleştirme soyut kavramı somutlaştırır.	11	11.45
Yatay matematikleştirme gerçek yaşamla ilişkilendirmez.	8	8.33
Yatay matematikleştirme matematiği günlük yaşamdan alarak formülize etmez.	5	5.20
Yatay matematikleştirme bir konunun diğer konularla ilişkilendirilmesidir.	5	5.20
Yatay matematikleştirme problemleri şematize etme, formülize etmesi görselleştirme yaparak gerçek yaşam problemlerini matematikleştirme	4	4.16

Tablo 6’ya göre öğretmen adaylarının %37.5’i yatay matematikleştirmeyi gerçek yaşam problemlerinin matematiğe aktarılması olarak tanımlamıştır. %11.5’i de yatay matematikleştirmeyi soyut kavramı somutlaştırır şeklinde belirtmiştir.

6- Bağlam Problemlerinin Özellikleri

Sınıf öğretmeni adaylarından 32 tanesi bu konuda yorumda bulunmamıştır. Diğer öğrencilerin görüşlerine göre;

Ö14: “bağlam problemleri çocukların seviyesine ve ihtiyaçlarına, gerçek hayat problemlerine uygun olmalıdır.”

Ö86: “farklı düşünmeye itmeli ve farklı cevaplar üretilmesini sağlamalıdır şeklinde hatırlıyorum.”

Ö55: “cevabı net olmayan, kesin çözümü olmayan problemlerdir.”

Aşağıdaki Tablo 7’de sınıf öğretmeni adaylarının bağlam problemlerinin özellikleri hakkındaki düşünceleri ile ilgili sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 7. Bağlam Problemlerinin Özellikleri

Görüşler	N	%
Bağlam problemleri gerçek hayat problemlerine uygun olmalıdır.	19	19.79
Bağlam problemleri çocukların seviyesine uygun olmalıdır.	16	16.66
Bağlam problemleri cevabı net olmayan, kesin çözümü olmayan problemlerdir	15	15.62
Bağlam problemleri öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olmalıdır.	10	10.41
Bağlam problemleri farklı düşünmeye itmelidir.	6	6.25
Bağlam problemlerinin cevapları daha kesin, daha belirgin, açık ve net olmalıdır.	5	5.20

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının %19.8’i bağlam problemlerinin gerçek hayat problemlerinden oluşması gerektiği yönündedir. Aynı zamanda %16.7’si bu problemlerin çocukların seviyesine uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir.

7- GME ile Yeniden Keşfetme Arasındaki İlişki

GME ile yeniden keşfetme arasındaki ilişki bakımından 11 öğrenci görüş belirtmemiştir. Diğer öğrencilerin görüşleri ise şu yönde olmuştur:

Ö17: “GME ile yeniden keşfetme arasında sürekli birbirini tamamlayan pozitif yönde bir ilişki vardır. Çünkü doğa keşfedilir ve matematikte de bu vardır.”

Ö19: “Hayatı derse aktaran GME, hayatta sürekli keşiflerin gerçekleştiği bir süreç olduğu için yeniden keşfetme ile doğrudan ilişkilidir.”

Ö54: “Her ikisinde de buluş vardır.”

Aşağıdaki Tablo 8’de sınıf öğretmeni adaylarının GME ile yeniden keşfetme arasındaki ilişkileri ile ilgili düşüncelerinin sıklık dereceleri gösterilmiştir.

Tablo 8. GME ile Yeniden Keşfetme Arasındaki İlişki

Görüşler	N	%
GME ile yeniden keşfetme arasında sürekli birbirini tamamlayan bir ilişki vardır.	18	18.75
Her ikisinde de buluş vardır.	10	10.41
Her ikisi de bilinmeyi, bilip de farkında olunmayı gösterir.	9	9.37
GME öğrencilerin kaşif yönünü ortaya koyar.	9	9.37
Öğrenci GME ile bilgiyi kendi kendine keşfeder.	6	6.25
Her ikisinde de yaratıcılığı kullanma vardır	6	6.25
GME ile yeniden keşfetme arasında pozitif bir ilişki vardır.	5	5.20
Hayatı derse aktaran GME, hayatta sürekli keşiflerin gerçekleştiği bir süreç olduğu için yeniden keşfetme ile doğrudan ilişkilidir.	4	4.16

Tablo 8’e göre sınıf öğretmeni adaylarının %18.7’si GME ile yeniden keşfetmenin birbirini tamamlayıcı bir ilişkiye sahip olduklarını belirtmişler ve adayların %10.4’ü ise bunların her ikisinde buluş olduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Matematik dersi korku ve kaygı duyulan, zor olduğu düşünülen derslerin basında gelmektedir. Ayrıca matematik öğretiminde de yaşanan bazı sorunlar da matematiğe karşı olan bu olumsuz tutum ve düşünceleri pekiştirmekte, matematik öğretimiyle hedeflenen amaçların ulaşılmasını önlemektedir. Bu sorunların basında öğrencinin ezberle yönlendirilmesi ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının benimsenmesi gelmektedir. GME’ye dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin matematik dersine yönelik olumsuz tutumlarını ortadan kaldırdığı düşünülmektedir. Öğrencilerin matematik dersinde

kendilerine olan güvenlerini yeniden kazandıklarını ve kendilerini yeterli gördüklerini ifade etmeleri bu yönde düşünmeyi etkin kılmış ve Gravemeijer, 1990; Widjaja, 2002; Güven, 2006; Akkaya, 2006 çalışmalarıyla benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür.

MEB İlköğretim Programları'na (MEB, 2015) bakıldığında öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar arasında eleştirel düşünme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, iletişim ve girişimcilik bulunmaktadır. GME'nin öğrenciler üzerinde kazandırdığı davranışlara bakıldığında MEB'in öngördüğü kriterleri gerçekleştirecek özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Yani GME, MEB tarafından hazırlanan yeni müfredat programıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve aday öğretmen eğitiminin de bu konuda önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarına verilen 5 hafta süren uygulamalı çalışma sonucunda öğretmen adaylarından alınan GME hakkındaki görüşleri belirlenmiştir.

Araştırma bulguları sonucunda GME hakkında olumlu düşündükleri gözlenmiştir. Öğrencilerin GME sayesinde ilgi ve ihtiyaçlarını karşıladıklarını, matematiği günlük hayatla ilişkilendirdikleri, derslere aktif katıldıkları ve daha kolay öğrendikleri, matematiği somutlaştırdıklarını, matematiği sevdiklerini belirtmişlerdir. Buna benzer olarak Üzel (2007)'in yaptığı doktora tezindeki bulgulara göre GME destekli öğretime ilişkin öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Buradaki en önemli sonuç ise dünyayı öğrenme başlığı altında verilen "Matematiği günlük hayatta nerelerde kullanacağımı öğrenirim", "Matematik dersi okul dışındaki öğrendiklerimi daha açık hale getirir" ve "Matematik dersinde öğrenme etkinlikleri gerçek hayatla ilişkili konu ve problemlerle baslar" cümlelerine öğrencilerin %90'ının olumlu görüş belirtmesi olmuştur. Aynı zamanda çalışma Rasmussen ve King (2000), Van Reeuwijk (2001), Fauzan ve arkadaşları (2002), Sharp ve Adams (2002) ve Widjaja ve Heck (2003)'in araştırmalarının bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda RME kullanılarak öğretim gerçekleştirilmiş ve öğretim sonunda öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre RME kullanılarak yapılan öğretim sonucunda öğrenciler GME'yi zevkli bulduklarını, sevdiklerini ve sınıftaki yeni rolünü benimsediği sonuçlarına varılmıştır. Diğer bir bulgu da sınıf öğretmeni adaylarının akıllarında kalan kavramlarla ilgilidir. Adayların en sık aklında kalan kavram %79'luk bir oranla yatay matematikleştirme ve %73'lük bir oranla dikey matematikleştirme olmuştur. Bunun devamı olarak da matematikleştirme, yeniden keşfetme, bağlam problemleri gelmektedir.

GME'nin olumlu ve olumsuz yönleri bakımından görüş bildiren sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu yaklaşımı olumlu bulmaktadır. Gerçek yaşamla bağlantılı olan bu öğretimin öğrenci başarısını arttıracığı, kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı, ayrıca öğrencilerin problem durumlarını günlük yaşama uygun olarak tanımlamalarına, anlamlandırmalarına, çözümü için kendilerini sorumlu hissetmelerine ve gerekli çıkarımları kendilerinin elde ederek buldukları sonuçları tartışabilmelerine, farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olacağı gibi düşünceleri bazı çalışmalar (Gravemeijer, 1990; Moreira ve Contente, 1997; Wubbels, 1997; Widjaja, 2002; Aksu, 2005; Özdemir, 2008) ile paralellik göstermiştir. Bunların yanında sınıf öğretmeni adayları GME'nin olumsuz yönleri hakkında ise sınıfların kalabalık olması, diğer yaklaşımlara göre daha çok zaman alması, GME'de kullanılacak olan materyallere ulaşma şansı kısıtlı olması ve maddi külfetin çok tutması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda ekonomik bir yaklaşım değildir. Matematikteki bazı konular gerçek yaşamla ilişkilendirilemeyebilir. Seçilen problemler öğrencinin hayatta hiç karşılaşmadığı örnekler olabilir veya hikayeleştirilen problem öğrencinin ilgisini çekmeyebilir. Ünal (2008)'in "Gerçekçi matematik eğitiminde ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi" adlı yüksek lisans tezinde GME yaklaşımına uygun ders etkinliklerinin ve değerlendirme ölçeklerinin hazırlanması zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Ancak, bu sorun yeni program, bu programla uyumlu, nitelikli kaynak kitapların çoğalması ve öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetiştirme çabalarıyla, uluslararası web tabanlı kaynaklardan yararlanmak suretiyle ortadan kalkabileceğine ve gün geçtikçe hem ders öncesi hazırlıkta hem de ders içi uygulamalarında harcanan zaman geleneksel yaklaşımlarla denk olacağına dikkat çekmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular çoğu çalışma (Gravemeijer, 1990; Zulkardi ve arkadaşları, 2002; Bintaş, Altun ve Arslan, 2003; Demirdöğen, 2007; Üzel, 2007; Ünal, 2008; Özdemir, 2008) ile paralellik göstermiştir. Bu çalışmalarda da ön-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda GME kullanılarak yapılan öğretimin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Sınıf öğretmeni adayları, öğrencilerin GME ile grup içinde çalıştıklarında ve formüllerini kendileri çıkarınca konuların gerçekten kolay geldiğini, tamamen ezber haricinde kendi mantıkları ile bir şeyler yapmaya çalıştıklarını, mantıkla daha akılda kalıcı olduğunu ve ezberin mutlaka unutulacağını dile getirmişler ve bu bulgular yapılan bazı çalışmalar (Eade ve Dickinson, 2006; Gravemeijer, 1990; Widjaja, 2002) ile de desteklenmiştir

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adayları öğretmen olduklarında GME'yi kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Çünkü GME öğrenci başarısını artırır, eğitimin etkili ve kalıcı olmasını sağlar, öğrenciler ihtiyaç duydukları problemleri çözerler, dersler daha eğlenceli ve yararlı geçer. Bu bulgulara benzer olarak Özdemir (2008)'in yüksek lisans tezinden elde ettiği sonuçlarda öğrencilerin %97.4' ünün dersin yararlılığı, % 94.6' sının dersi ilgi çekici olduğu, % 94.8' inin etkinliklerin kolaylıkla uygulanabilirliği ve % 89.6' sının ise dersin eğlenceli olduğu konusunda olumlu yönde görüş ortaya çıkmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının 3'ü GME'yi kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin sınava hazırlanmaları gerektiği ve bu problemlerin GME öğretimine uygun olmadığını ayrıca her ünitenin GME'de kullanılmayacağını dile getirmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adayları yatay matematikleştirmeyi gerçek yaşamdan alınan problemlerin matematiğe aktarılması olarak tanımlamıştır. Yatay matematikleştirmenin öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrenciyi daha duyarlı ve istekli hale getirdiğini, ilgi çekmede önemli bir nokta olduğunu vurgulamışlardır. 2 öğretmen adayı yatay matematikleştirmenin yönünü farklı algılayıp matematiği sembolleştirerek gerçek yaşam problemine transfer etme olarak tanımlamışlardır. 9 öğrenci ise yatay matematikleştirme hakkında görüş bildirmemiştir.

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adayları bağlam probleminin tanımını cevabı net olmayan, kesin çözümü olmayan problemler olarak tanımlamışlardır. Bağlam problemlerinin çocukların seviyesine, ihtiyaçlarına uygun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu problemler farklı düşünmeye ve farklı cevaplar üretmeye itmelidir. Sınıf öğretmeni adaylarından 5 tanesi bağlam problemlerine verilen cevapların kesin, belirgin, açık ve net olması gerektiğini belirterek bağlam problemlerinin asıl tanımından uzak bir görüş ortaya koymuşlardır. Adaylardan 32 tanesi bu problemler hakkında hiçbir yorumda bulunamamışlardır.

RME ile yeniden keşfetme arasındaki ilişkiyi sınıf öğretmeni adaylarından 11 tanesi açıklayamamıştır. Buna rağmen diğer öğretmen adaylarının çoğunluğu GME ile yeniden keşfetme arasında sürekli birbirini tamamlayan pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulguları göz önüne alındığında öğretmen adaylarının GME hakkındaki olumlu düşünceleri onların bu yaklaşımı uygulayarak daha etkili ve verimli bir matematik öğretimi yapacakları doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının hemfikir olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının GME ile ilgili öğrenimlerini üniversite yaşamında kazanarak öğretmenliğe adım atmaları sağlanmalıdır.

Öneriler

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD'da öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile sınırlı olduğundan yapılacak olan yeni çalışmalarda ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliğindeki sınıf öğretmenleri ile de yapılarak karşılaştırılabilir. Farklı çevre ve ortamda yaşayan yetişen öğretmen adaylarının GME hakkındaki görüş ve önerileri alınabilir. Çünkü GME uygulanan sınıflarda öğrencinin çevresinin de çok iyi tanınması gerekmektedir. Verilen örnekler buralardan olması öğrencinin konuyu anlamasında faydalı olacaktır. Bu yüzden bu öğretmen adaylarının matematik konularındaki farklı örnekleri ve çalışmalarını incelenebilir.

Kaynakça

- Arcavi, A. (2002). The everyday and the academic in mathematics. In Brenner, M.E. & Moschkovich, J.N. (Eds.). *Everyday and Academic Mathematics in the Classroom*, Virginia: National Council of Teacher of Mathematics, 12-29.
- Avrupa'da Matematik Eğitimi: Temel Zorluklar ve Ulusal Politikalar (2011), http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/132TR.pdf (25.09.2012)

- Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E. K. , Akgün, Ö. E. , Karadeniz, Ş. , Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bintaş, J., Altun, M., Arslan, K. (2003). *Gerçekçi Matematik Eğitimi ile Simetri Öğretimi*. <http://www.matder.org.tr/bilim/bilim.asp> (21.12.2014)
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demirdöğen, N. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi yönteminin ilköğretim 6.sınıflarda kesir kavramının öğretimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Eade, F. and Dickinson, P., (2006). Exploring Realistic Mathematics Education in English Schools. *Paper presented at the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education(PME)*, Prague, Czech Republic, July 16-21.
- Fauzan A., Slettenhaar D., and Plomp, T., (2002). Traditional mathematics education vs. realistic mathematics education: hoping for changes. In P. Valero & O. Skovmose (Eds.), Paper presented at The 3rd International Mathematics Education and Society Conference, Copenhagen, Denmark: Center For Research in Learning Mathematics.
- Freudenthal, H. (1968). Why to teach mathematics as to be useful?, *Educational Studies in Mathematics*, 1 (1), 3-8.
- Freudenthal, H. (1971). Geometry between the devil and the deep sea. *Educational Studies in Mathematics*, 3 (34), 413- 435.
- Freudenthal, H. (1973) *Mathematics as an Educational Task*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Freudenthal, H. (1986). Review of Yves Chevallard, La Transposition Didactique du Savoir Savant au Savoir Enseigné. *Educational Studies in Mathematics*, 17 (3), 323-327.
- Freudenthal, H. (1991) *Revisiting Mathematics Education: China Lectures*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Gravemeijer, K. (1990). Context problems and realistic mathematics instruction. *Research in Mathematics Education*, 11, 10-32.
- Gravemeijer, K. & Doorman, M. (1999). Context problems in realistic mathematics education: a calculus course as an example. *Educational Studies In Mathematics*, 39, 111-129.
- Gravemeijer, K. & Terwel, J. (2000). Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum Theory. *J. Curriculum Studies*, 32 (6), 777- 796
- MEB. (2009b). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/program> (20.08.2012).
- MEB. (2015). *İlkokul Matematik Dersi 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar Öğretim Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> (20.08.2015).
- Meyer, M. R., Dekker, T. & Querelle, N. (2001). Context in mathematics curricula. *Mathematics Teaching in The Middle School*, 6 (9), 522-527.
- Norbury, A. (2004). *Mathematics Education Teaching and Learning*. http://www.did.stu.mmu.ac.uk/cme/Student_Writings/TS1/AngelaNorbury.html (26.5.2012)
- Özdemir, E. (2008). *Gerçekçi matematik eğitime (rme) dayalı olarak yapılan “yüzey ölçüleri ve hacimler” ünitesinin öğretiminin öğrenci başarısına etkisi ve öğretime yönelik öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- Piht, S. & Eisenschmidt, E. (2008). Pupils' attitudes toward mathematics: comparative research between Estonian and Finnish practice schools. *Problems of Education in The 21st Century*, 9 (9), 97- 106.
- Rasmussen, C., & King, K. (2000). Locating starting points in differential equations: A realistic mathematics approach. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 31, 161-172.

- Romberg, T.A. (2001). *Designing Middle-School Mathematics Materials Using Problems Set in Context to Help Students Progress from Informal to Formal Mathematical Reasoning*. [http://ncisla.wceruw.org/publications/articles/MiCChapter.pdf\(04.03.2013\)](http://ncisla.wceruw.org/publications/articles/MiCChapter.pdf(04.03.2013)).
- Sharp, J., & Adams, B. (2002). Children's construction of knowledge for fraction division after solving realistic problems. *Journal of Educational Research*, 95(6), 333-347.
- Treffers, A. (1987) *Three Dimensions: A Model of Goal and Theory Description in Mathematics: The Wiskobas Project*. Dordrecht, The Netherlands: Reidel.
- Treffers, A. (1991). Didactical backround of a mathematics program for primary eucation. In, L. Streefland (Ed.), *Realistic Mathematics Education in Primary School*, Utrecht, The Netherlands: Cd-B Press, 21-57.
- Ünal, Z. (2008). *Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum, Türkiye.
- Üzel, D. (2007). *Gerçekçi matematik eğitimi (rme) destekli eğitimin ilköğretim 7.sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (1996). *Assessment and Realistic Mathematics Education*. Utrecht, The Netherlands: Cd-B Press.
- Van Den Heuvel-Panhuizen, M. (1998). *Realistic Mathematics Education Work in Progress*. <http://www.fisme.science.uu.nl/en/rme/> (21.03.2013)
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2000). *Mathematics Education in the Netherlands: A Guided Tour*. Freudenthal Institute CD-rom for ICME9. Utrecht: Utrecht University.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2003). The didactical use of models in realistic mathematics education: An Example from a Longitudinal Trajectory on Percentage. *Educational Studies in Mathematics*, 54 (1), 9-35.
- Van Reeuwijk, M. (2001). 'From informal to formal, progressive formalization an example on "solving systems of equations."' in H. Chick, K. Stacey, J. Vincent & J. Vincent (Eds.) *Proceedings of the 12th international commission on mathematical instruction (ICMI) study conference 'The Future of the Teaching and Learning of Algebra'*. Vol. 2 Melbourne: University of Melbourne, pp 613-620.
- Widjaja, Y.B., (2002). *How Realistic Approached And Microcomputer-Based Laboratory Supported Lessons Work in Indonesian Secondary School Classroom*. Master Thesis, Universiteit Van Amsterdam, Amsterdam.
- Widjaja, Y. B. & Heck, A. (2003), How a realistic mathematics education approach and microcomputer-based laboratory worked in lessons on graphing at an Indonesian Junieur High School, *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*, 26 (2), 1-51.
- Zulkardi, Nieveen, N., Van Den Akker, J., & De Lange, J. (2002). Designing, evaluating and implementing an innovative learning environment for supporting mathematics education reform in indonesia: The cascade-imei study. In P. Valero & O. Skovsmose (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Mathematics Education and Society Conference, Copenhagen: Centre for Research in Learning Mathematics*, pp. 108-112.



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDET KABUL DÜZEYLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Aynur KARABACAK², Semanur KODAN ÇETİNKAYA³

Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma betimsel nitelikli bir çalışma olup ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma Atatürk Üniversitesi'nde Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenimine devam eden 200 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 139 kız, 61 erkek öğrenci katılmıştır. Çalışma grubunun % 69,5'ini kız öğrenciler, % 30,5'ini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada veriler Sezer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çiftler Arası Şiddet Kabul Ölçeği" ve araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin cinsiyet, aileden algılanan sosyal destek, arkadaşta algılanan sosyal destek ve aile içi şiddete maruz kalma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu bulunmuştur. Ancak öğrencilerin flört durumunun olup olmaması değişkenine göre ise şiddeti kabul etme düzeyi arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler

Üniversite öğrencileri, şiddet kabul düzeyi, çiftler arası şiddet kabul ölçeği

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.09.2015

Kabul Tarihi: 31.10.2015

E-Yayın Tarihi: 31.12.2015

INVESTIGATION OF UNIVERSITY STUDENTS ACCEPTANCE OF VIOLENCE LEVELS IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

Abstract

This study aims to investigate university students' acceptance of violence levels in terms of different variables. The research is a descriptive study and was conducted in accordance with relational model and on 200 university students who continue their education in the Education Faculty of Kazım Karabekir at Atatürk University. 139 female and 61 male student participated to the research. The study group consist of 69,5 percent of female student and 30,5 percent of male student. In the research data was collected with "Couple Violence Acceptance Scale" adapted by Sezer (2008) and "Personal Information Form" created by researcher. Since there was not normal distribution on the data Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were conducted on them. According to the results, students' gender, perceived social support from friends and family, exposure to violence in family was found to be a significant difference. However, the possession of dating situation was not found to be a significant difference.

Keywords

College students, level of acceptance of violence, The Acceptance of Couple Violence Scale

Article Info

Received: 09/04/2015

Accepted: 10/31/2015

Online Published: 12/31/2015

¹ Bu çalışma 5-8 Haziran 2014 tarihinde VI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, aynur.karabacak@atauni.edu.tr

³ Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, semanur.kodan@bozok.edu.tr

Giriş

Şiddet kavramı, kişilere ya da nesnelere çeşitli şekillerde zarar vermeyi amaçlayan, aniden ortaya çıkan ve kontrol edilemeyen aşırı ve amaçsız olabilen davranışlar şeklinde tanımlanabilir (Yıldırım, 1998). Bastırılmış bir davranış şekli olarak ortaya çıkan şiddet aynı zamanda sertlik, katı davranış, anlaşma sağlamaktan ziyade kaba kuvvete başvurma olarak insanlara psikolojik ve fizyolojik olarak zarar veren eylemlerdir (İlde, 2002; Akt: Karakaya, 2008). Bu tür eylemlerle insanlar günlük hayatta giderek daha fazla karşılaşmakta ve şiddet içeren davranışlar nicelik ve nitelik olarak aile ve okul başta olmak üzere toplumun hemen hemen her kesiminde görülebilmektedir (Tozlu ve Solak, 2006). Bu bağlamda insanoğlunun yaşamının her alanında şiddetle karşılaşabildiği söylenebilir.

İfade edilenler doğrultusunda insanoğlunun gelişiminin hemen her döneminde şiddet içeren davranışlar görebildiği ve gösterebildiği görülmüştür. Bu dönemlerden birinin de genç yetişkinlik dönemi olduğu söylenebilir. Çocukluktan yetişkinlik dönemine geçiş basamağı olan genç yetişkinlik döneminde fiziksel ve psikolojik değişimlerin yaşandığı, yetişkinliğe özgü rol ve sorumlulukların kazanıldığı ve bireyin hayatında önemli bir süreci kapsadığı söylenebilir. Ülkemizde de öğrencilerin üniversite yıllarını geçirdiği genç yetişkinlik döneminde, ergenlik döneminin karmaşasına ek olarak başka bir şehirde eğitimine devam etme, o şehrin kültürüne ve çevresine uyum sağlamaya çalışma, bir mesleğe hazırlık için gerekli çalışmaları yapma gibi pek çok sorunla baş edilmesi gerekmektedir (Turhan, İnandı, Özer ve Akoğlu, 2011). Genç yetişkinlik döneminde başa çıkılması gereken sorunlardan biriside karşı cinsle kurulacak olan yakın ilişkilerdir. Bir diğer ifadeyle bu dönemdeki bireyler romantik ilişki kurma noktasında çeşitli deneyimler yaşamaktadırlar. Gençlerin karşı cinsle geliştirdiği romantik ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlarda şiddet tepkilerinin ortaya konduğunu ve bu tepkilerin artış gösterdiğini gösteren çeşitli çalışmalar da mevcuttur (Joseph, 1981; Schumacher ve Slep, 2004). Bir diğer ifadeyle bireylerin bu dönemde fizyolojik ve psikolojik bir değişim içine girmesi ile birlikte aileden kopmaları ve daha çok akranlarının etkisinde kalmaları birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir (Baltaş, 1990). Bireylerin özellikle sevgi ve saygıdan yoksun olarak bu dönemi geçirmeleri, sürekli reddedilmeleri ve ihtiyaçlarının önemsenmemesi gibi durumlar ergenlerin ve gençlerin hem kendilerine hem de çevrelerine karşı saldırgan davranışlar göstermelerine sebep olmaktadır (Öztürk, 1990). Benzer şekilde gençlerin kurmuş olduğu bu romantik ilişkilerinde çeşitli türlerde saldırganlık örneklerini gösterdikleri gibi kıskançlık ya da kontrol etme gibi davranışlar da sergiledikleri araştırmalar sonucu ortaya çıkmıştır (Cano, Avery-Leaf, Cascardi ve O'Leary, 1998; Carruthers, Carruthers, Day-Vines, Bostick ve Watson, 1996; Cıncır, 2006; Stevahn, Johnson, Johnson, Gren ve Laginski, 2002; MEB, 2006).

Bireylerin gerek romantik ilişkilerinde gerek günlük hayatta karşılarına çıkan sorunlar karşısında göstermiş olduğu şiddet içeren davranışların nasıl ortaya çıktığına bakıldığında günlük yaşamda saldırgan modellerin, aile içinde, toplumun alt kültürlerinde ya da iletişim araçları vasıtasıyla bireylerin karşısına çıkabildiği görülmektedir. Bu durum da bireylerin bu tür davranışları öğrenme yoluyla kazanmasını sağlamaktadır (Atabek, 2006; Atkinson, Atkinson, Smith ve Nolen-Hoeksema, 1999; Cüceloğlu, 1991; Foshee, Bauman ve Linder, 1999; Köknel, 2000). Özellikle şiddetin meydana geldiği ailelerde yetişen çocukların kızgınlık duygularını kontrol etme noktasında öğrenme eksiklikleri olduğu gibi, yetişkinlik hayatında da daha tehlikeli boyutlarda saldırganlık içeren davranışlar gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır (Cüceloğlu, 1991; Navaro, 2000; Cornwell, Eggebeen ve Meschke 1996'dan Akt. Steinberg, 2007). Ayrıca kişinin inanışları, sergilenen davranış örüntülerine çevreden gelen ödül veya cezalar da şiddet içeren davranışların öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır (Atabek, 2006; Atkinson, Atkinson, Smith ve Nolen-Hoeksema, 1999; Cüceloğlu, 1991; Foshee, Bauman ve Linder, 1999; Köknel, 2000).

Bununla birlikte sıcaklık, hava şartları, alkol ya da uyuşturucu gibi maddeler ve cinsiyet değişkenlerinin de saldırganlığı ortaya çıkarabilecek durumlar olarak ifade edilmektedir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1993). Ayrıca yapılan çalışmalarda insanda ve neredeyse bütün hayvan türlerinde türün erkek üyelerinin dişilere göre daha saldırgan olduğu bulunmuştur. Hem insan hem de

hayvanlarda erkek türlerinde bulunan androjen hormonunun saldırganlığı etkileyen bir faktör olduğu görülmüştür (Köknel, 2000). Bu bağlamda cinsiyet faktörünün şiddet ile ilişkili olabileceği söylenebilir.

Bu bağlamda yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin şiddet eğilimlerinin çeşitli değişkenler sonucu ortaya çıktığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bireylerin gerek flört ilişkilerinde gerekse iletişim halinde oldukları bireylere yönelik şiddeti kabul düzeylerinin incelenmesinin ve şiddet sonucu ortaya çıkan problemlere çözüm bulunmaya çalışılmasının sağlıklı bir toplumu oluşturmada önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın şiddetin kabulü ile ilgili olan değişkenlerin ortaya çıkarılmasına yardımcı olacağı yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda bu çalışmada “Üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeyleri cinsiyet, aileden ve arkadaşan algılanan sosyal destek, flörtün olup olmaması, aile içi şiddete maruz kalma değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma betimsel bir çalışma olup ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu model iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemeye çalışmaktadır (Karasar, 2012).

Araştırma Grubu - Çalışma Grubu

Yapılan çalışmanın araştırma grubunu Atatürk Üniversitesi’nde sosyal bilgiler, coğrafya ve fen bilgisi öğretmenliği ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bilim dallarında öğrenim gören lisans seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise belirtilen öğrenciler arasından kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile seçilen 200 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya 139 kız, 61 erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %69.5’ini kız öğrenciler, %30.5’ini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve Foshee, Futhergill ve Stuart (1992) tarafından geliştirilen ve Sezer (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çiftler Arası Şiddet Kabul Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada üniversite öğrencilerinin cinsiyet, aileden algılanan sosyal destek, arkadaşan algılanan sosyal destek, flört etme durumu ve aile içi şiddete maruz kalma değişkenlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir form geliştirilmiş ve belirtilen değişkenlerle ilgili veriler bu form aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada aileden ve arkadaşan algılanan sosyal destek düzeyinin belirlenmesi için öğrencilerin “Ailenizden algıladığınız sosyal destek düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?”, “Arkadaşlarınızdan algıladığınız sosyal destek düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorularını iyi, orta ve kötü seçeneklerinden birini işaretleyerek yanıtlamaları istenmiştir.

Çiftler Arası Şiddet Kabul Ölçeği

Araştırma kapsamında çiftler arası şiddeti kabul durumunu ölçmek amacıyla Foshee, Futhergill ve Stuart (1992)’ in orijinalinde de 11 madde olarak geliştirdiği ve Sezer (2008)’in geçerlilik, güvenilirlik çalışmaları ve Türkçeye uyarlanmasını yaptığı Çiftler Arası Şiddeti Kabul Ölçeği (ÇAŞKÖ) kullanılmıştır.

Ölçek 11 madde halinde dördümlük tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin puanlanmasında “1: Kesinlikle Katılmıyorum” anlamına gelirken “4: Kesinlikle Katılıyorum” anlamına gelmektedir. Buna göre ölçekten alınan yüksek puan çiftler arasında ortaya çıkan şiddeti kabul etme düzeyinin yüksek olduğunu, alınan düşük puan ise çiftler arasında ortaya çıkan şiddeti kabul etme düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ölçek tüm ergenlere uygulanabilmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik değerlerine bakıldığında Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının “.71” ile “.91” arasında değerler aldığı görülmüştür (Dahlberg ve ark. 2005; Kaura ve Lohman, 2007; Akt: Sezer, 2008). Ölçeğin geçerlik değeri ile ilgili yapılan çalışmada Saldırganlık Ölçeği ile arasındaki ilişkinin ($r=.61$) kabul edilebilir düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bulgular neticesinde Türkçe ÇAŞKÖ’ nün geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu söylenebilir (Sezer, 2008).

Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları sonucunda Saldırganlık Ölçeği ile yapılan benzer ölçekler geçerliği çalışmasında, iki ölçekten alınan puanlar arasında anlamlı bir ilişki olduğu

görülmüştür ($r=.61$). Ölçeğin, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı “.87”, test tekrar-test güvenilirliği “ $r=0.80$ ” olarak saptanmıştır. ÇAŞKÖ’nün madde test korelasyonu değerlerinin “.52” ile “.71” arasında olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ilgili programa aktarıldıktan sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediği ve parametrik analizlere uygunluğu incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği saptanmış ve bundan dolayı değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek üzere nonparametrik analizlerden olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygunluğu mod, medyan ve ortalama değerleri incelenerek belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte histogram grafiğine bakıldığında verilerin bir miktar sağa çarpık bir dağılım gösterdiği görülmüştür.

Bulgular

1. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Şiddeti Kabul Etme Düzeyine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Şiddeti Kabul Etme Düzeyi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	139	84.16	11698.00	1968.000	.000
Erkek	61	137.74	8402.00		

Kız ve erkeklerin şiddeti kabul etme puanları açısından aralarındaki farka ait U değeri 1968.00 olup $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkeklerin şiddeti kabul etme puanları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablo 1 incelendiğinde erkeklerin sıra ortalamasının kızların sıra ortalamasından daha büyük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda erkeklerin şiddeti kabul etme düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

2. Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerine Göre Şiddeti Kabul Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Ailelerinden Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerine Göre Şiddeti Kabul Etme Düzeyleri

Aileden Algılanan Sosyal Destek	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Orta	91	112.46	10234.00		
İyi	108	89.50	9666.00	3780.00	.005

Üniversite öğrencilerinin birbirlerine olan şiddet davranışlarını kabul etme düzeylerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda aradaki farka dair U değeri 3780.00 olup $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin birbirlerine olan şiddet davranışlarını kabul etme düzeylerinin ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde aileden algıladıkları sosyal destek düzeyi orta olan üniversite öğrencilerinin sıra ortalamalarının, aileden algılanan sosyal destek düzeyi iyi olan üniversite öğrencilerinin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu bağlamda aileden

algılanan sosyal destek düzeyini orta düzeyde algılayanların şiddet kabul etme düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. Üniversite Öğrencilerinin Arkadaşlarında Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerine Göre Şiddet Kabul Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis H testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Arkadaştan Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerine Göre Şiddet Kabul Etme Düzeyleri

Arkadaştan Algılanan Sosyal Destek	n	Sıra Ortalaması	χ^2	p
Kötü	15	134,67	6.662	.036
Orta	92	99,11		
İyi	91	94,09		

Üniversite öğrencilerinin birbirlerine olan şiddet davranışlarını kabul etme düzeylerinin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur ($\chi^2= 6.662$, $p< .05$). Bu bulgu üniversite öğrencilerinin birbirlerine olan şiddet davranışlarını kabul etme düzeylerinin arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek düzeyinden etkilendiğini göstermektedir. Tablo incelendiğinde, arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeyi kötü olan üniversite öğrencilerinin sıra ortalamalarının sırasıyla; arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi orta ve iyi olan üniversite öğrencilerinin sıra ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir.

4. Üniversite Öğrencilerinin Flört Etme Durumlarına Göre Şiddet Kabul Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin flört etme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Flört Etme Durumlarına Göre Şiddet Kabul Etme Düzeyi

Flört Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Var	44	96.61	4251.00	3261.00	.609
Yok	156	101.60	15849.00		

Flört etme durumlarına göre şiddet kabul etme puanları açısından aralarındaki farka ait U değeri 3261.00 olup $p> .05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bu bulgu flört etme durumuna göre şiddet kabul etme puanları açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

5. Üniversite Öğrencilerinin Aile İçi Şiddete Maruz Kalma Durumlarına Göre Şiddet Kabul Etme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin aile içi şiddete maruz kalma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Aile İçi Şiddete Maruz Kalma Durumlarına Göre Şiddeti Kabul Etme Düzeyi

Aile İçi Şiddete Maruz Kalma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evet	93	110.63	10288.00	4033.50	.019
Hayır	107	91.70	9811.50		

Üniversite öğrencilerinin aile içi şiddete maruz kalma değişkenine göre şiddeti kabul etme puanları açısından aralarındaki farka ait U değeri 4033.50 olup $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu aile içi şiddete maruz kalma durumuna göre şiddeti kabul etme puanları açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Tablo 5 incelendiğinde aile içi şiddete maruz kalanların sıra ortalamasının aile içi şiddete maruz kalmayanların sıra ortalamasından daha büyük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda aile içi şiddete maruz kalan öğrencilerin şiddeti kabul etme düzeylerinin aile içi şiddete maruz kalmayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencilerinin birbirlerine yönelik şiddeti kabul etme düzeylerinin incelendiği bu araştırma kapsamında cinsiyete göre üniversite öğrencilerinin şiddet kabul düzeylerinin erkeklerin lehine farklılaştığı bulunmuştur. Bu bulgu literatürdeki açıklamalar ve yapılan çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Archer ve Parker, 1994; Çetin, 2014; Demirhan, 2002; Harris, 1992; Kaya-Sakarya, 2013; Özgür, Yörükoğlu ve Baysan-Arabacı, 2011; Şahan, 2007;). Ancak Yakut (2012) tarafından yapılan çalışma sonucu elde edilen bulgu araştırma sonucu ile benzerlik göstermemektedir. Erkeklerin kızlara göre daha saldırgan olmaları ya da şiddeti kabul etme düzeylerinin yüksek olması toplumun erkeklere yüklediği rollerle bağlantılı olabilir. Kız ve erkek çocuklarının yetiştirilme biçimleri yönüyle birbirlerinden farklı özellikte olmaları ailelerin çocuklarını yetiştirirken sergiledikleri yaklaşımlarla bağlantılı olabilir. Bu açıdan düşünüldüğünde aileler erkeklere daha saldırgan ve yarışmacı olmalarını öğretmekte; kızlara ise daha sakin ve sıcak olmalarını öğretmektedir. Bu durum toplumun kadın ve erkeklere ilişkin farklı beklentilere sahip olduğunu düşündürmektedir (Kaplan, 2012; Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu ve Taşkın, 2007). Yukarıda ifade edilenler doğrultusunda, bu durum özellikle ataerkil toplumlarda erkek çocuklarının fiziksel üstünlük belirten saldırgan davranışların özendirilmesi, kaba kuvvet uygulayan modellerin yeterli olarak algılanması ve erkeklik kavramının sert, cesur olma ile özdeşleştirilmesi ile ilişkilendirilebilir. Bu bağlamda erkeklerin şiddete yönelik birçok davranışının “erkeksi” kavramı ile pekiştirildiği söylenebilir. Özellikle bu konularda annelerin duyarsız olması ve hatta çocukları “Baban eve gelince seni döver.” gibi cümlelerle kontrol etmeye çalışmaları, kendisi için rol model olan babanın aile içi şiddet davranışlarının normal olarak algılanmasına ve şiddetin normalleştirilmesine neden olabilir (Haskan, 2009).

Aileden ve arkadaşan algılanan sosyal destek durumuna göre üniversite öğrencilerinin birbirlerine yönelik şiddeti kabul etme düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aileden algılanan sosyal destek düzeyi orta olan öğrencilerin sıra ortalamasının iyi olanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Arkadaştan algılanan sosyal destek düzeyi kötü olanların sıra ortalamasının da orta ve iyi olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin birbirlerine olan şiddet davranışlarını kabul etmelerinde aileden ve arkadaşan algılanan sosyal destek durumunun etkili olduğu söylenebilir. Yalçın (2004) tarafından yapılan çalışmada aileden algılanan sosyal destek ve Haskan (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler, aile ve arkadaşan algılanan sosyal destek ile şiddet eğilimleri arasında anlamlı bir fark vardır bulgusu araştırma sonucunu desteklemektedir. Bu bağlamda şiddet açısından aileden ve arkadaşan algılanan sosyal destek düzeyi önemlidir. Çevresinden yeterince sosyal destek algılayan biri, herhangi bir sorun karşısında yardım alabileceği, olaylara farklı bir bakış açısı ile bakmasını sağlayacak ve sorununun çok önemli olmadığına inandıracak birinden destek göreceğini bilir. Ancak algılanan sosyal destek düzeyi düşük olan bireyler, çevrenin vereceği destekten uzak kalmakta ve problem sonucu ortaya çıkan stresin etkisi ile daha fazla şiddet eğilimi gösterebilmektedirler. Bu bağlamda sosyal destek düzeyinin düşük olmasının şiddet eğilimi açısından bir risk faktörü olduğu söylenebilir (Haskan, 2009). Şiddet ve algılanan sosyal

destek ile ilgili az sayıda çalışma olmakla birlikte araştırma sonuçları birbirleriyle tutarlılık göstermektedir.

Flört durumuna göre üniversite öğrencilerinin birbirlerine yönelik şiddet kabul etme düzeyleri arasında anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu bulgu öğrencilerin ilişkilerinde şiddete ilişkin herhangi bir deneyim yaşamamaları ile ilişkili olabilir. Bununla birlikte bireylerin şiddet ile ilgili düşünceleri ve şiddet kabul düzeylerini sadece kendi ilişkileri değil aile ya da sosyal çevrelerinde gözlemledikleri yakın ilişkiler de şekillendiriyor olabilir (Kepir-Savoly, Ulaş, Demirtaş-Zorbaz, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin flörtünün olup olmamasının onların şiddet kabul düzeylerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir. Haskan (2009), Kaya-Sakarya (2013) ve Tezcan (1996) tarafından yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgular, araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin birbirlerine yönelik şiddet kabul etme düzeylerinin incelendiği bu araştırma kapsamında aile içi şiddete maruz kalma durumuna göre üniversite öğrencilerinin birbirlerine yönelik şiddet kabul düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Bu bağlamda aile içi şiddete maruz kalan öğrencilerin şiddet kabul etme düzeylerinin aile içi şiddete maruz kalmayanlara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. WHO (2002), şiddetin meydana gelmesinde kişisel faktörler, ilişki faktörleri, yakın çevreye ilişkin faktörler ve sosyal faktörler olmak üzere birçok faktörü ele almıştır. Şiddete maruz kalma, şiddet etkileyen bireysel faktörler içerisinde yer aldığı için araştırmada değişken olarak ele alınmıştır. Bir diğer ifade ile şiddete yol açan en önemli etkenlerden birisi de şiddete tanıklık etmek ya da maruz kalmaktır (Heitmeyer ve Hagan, 2005). Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde, aile içi şiddetin meydana geldiği bir ortamda büyüyen bireylerin, şiddet gösterme eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir (Rynerson, 1997). Haskan (2009) ve Ayan (2007) tarafından yapılan çalışma araştırma bulgusunu desteklemektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda daha sonra yapılacak çalışmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Araştırma kapsamında erkeklerin şiddet kabul düzeylerinin kızlarınkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Daha sonra yapılacak çalışmalarda şiddete yönelik tutumları değiştirme açısından hazırlanacak programlarda cinsiyet değişkeni dikkate alınabilir. Bununla birlikte öğrencilerin şiddet kabul etme düzeyleri açısından cinsiyet rollerinin etkisi çeşitli değişkenlerle araştırılabilir.

Araştırma sonucunda aileden ve arkadaşan algılanan sosyal destek düzeyine göre şiddet kabul etme düzeyinin anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin sosyal ilişkilerini geliştirecek destekleyici programlar hazırlanabilir.

Araştırma kapsamında aile içi şiddete maruz kalmanın öğrencilerin şiddet kabul etmelerini etkilediği görülmüştür. Yapılan araştırmalar incelendiğinde şiddetin öğrenilen bir davranış olduğu görülmüştür. Dolayısıyla aile ve akran gruplarına yönelik olarak şiddetin önlenmesine dönük çeşitli eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca şiddet kabul etme düzeyi yüksek olan bireyler belirlenip, bu bireylere yönelik olarak şiddet azaltmaya dönük empati, saygı, problem çözme ve iletişim konularında rehberlik hizmetleri verilebilir.

Bu araştırma sadece sosyal bilgiler, coğrafya ve fen bilgisi öğretmenliği ile psikolojik danışmanlık ve rehberlik bilim dallarında öğrenim gören lisans öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılacak olan araştırmalarda farklı fakülte ya da bilim dalları da çalışmalara dahil edilebilir. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler belirtilen ölçme araçları ile sınırlıdır. Dolayısıyla farklı ölçekler kullanılarak şiddete neden olan faktörler daha geniş kapsamda araştırılabilir.

Kaynakça

- Archer, J. & Parker, S. (1994). "Social representations of aggression in children". *Aggressive Behavior*, 20, 101–114.
- Atabek, E. (2006). Gençlik ve şiddet. Cumhuriyet Gazetesi. 4.

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., ve Nolen-Hoeksema, S. (1999). *Psikolojiye Giriş*. (Çev. Y. Alogan,) (12. Baskı), Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 206-214.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1990). Gençlik Çağı ve Stres, Aile Yazıları 3. (Derleyen: Beylü Dileçligil, Ahmet Çiğdem). Ankara: TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.
- Birimoglu, C. (2012). *Gaziantep Üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin şiddete yönelik bakışları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Bozoğlan, B. (2010). *Balkan ülkeleri üniversite öğrencilerinin çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri ile çatışma çözme stilleri*, Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M. ve O'Leary, K. D., (1998). Dating violence in two high school samples: discriminating variables, *Journal of Primary Prevention*, 18, 431-446.
- Carruthers, W. L., Carruthers, B. J. B., Day-Vines, N. L., Bostick, D. ve Watson, D. C. (1996). Conflict resolution as curriculum: a definition, description, process for integration In core curricula. *School Counselor*, 43, (5),345- 373.
- Cornwell, G. T., Eggebeen, D. J., & Meschke, L. L. (1996). The changing family context of early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 16(2), 141-156.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranış*, (2.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çetin, H. (2004). *Öğrenci ergenlerin şiddete yönelik tutumları: yaş ve cinsiyete göre bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çınkır, Ş. (2006). Okullarda Zorbalık: Türleri, Etkileri ve Önleme Stratejileri. I. *Şiddet ve Okul Sempozyumu MEB ve Unicef işbirliği, İstanbul*.
- Dahlberg, L. L, Toal, S. B., Swahn, H. M. ve Behrens, C. B. (2005). *Measuring violence-related attitudes, behaviors and influences among youths: a compendium of assesment tools* (2.Baskı). Atlanta, G.A: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.
- Demirhan, M. (2002). *Kendi açma düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenler açısından saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. [Abstracts]. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Evren, H., Tokuç, B., & Ekuklu, G. (2011). Trakya Üniversitesi öğrencilerinde şiddet davranışları ve algılanan sağlık ilişkisi. *Balkan Medical Journal*, 28, 380-384.
- Foshee, V. A., Fothergill, K., & Stuart, J. (1992). Acceptance of couple violence. (Unpublished). Chapelhill, NC: University of North Carolina.
- Foshee, V., Bauman, K. ve Linder, F. (1999). Family violence and the perpetration of adolescent dating: examining social learning and social control processes. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 331-342
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1993). *Sosyal psikoloji*. (Çev. A. Dönmez) (2.Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Harris, M. B.(1992). Sex, race, and experiences of aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 201-217.
- Haskan, Ö. (2007). *Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Heitmeyer, M. & Hagan, J. (2005). *International handbook of violence research*, USA: Kluwer Academic Publishers.
- Joseph, N. C. (1981). Couples and violence. *New York Times*. 22.
- Kaplan, B. (2012). *Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakaya, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin, şiddet eğilimlerinin çok yönlü olarak değerlendirilmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*, (23. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaura, S.A., ve Lohman, B.J. (2007). Dating violence victimization, relationship satisfaction, mental health problems, and acceptability of violence: A comparison of men and women. *Journal of Family Violence*. 22, 367-381.
- Kaya-Sakarya, A. (2013). *Üniversitede öğrenim gören gençlerde flörtte şiddet*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Keçir-Savoly, D.D., Ulaş, Ö., ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin çiftler arası şiddet kabul düzeylerini etkileyen etmenler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5 (42), 173-183.
- Köknel, O. (2000). *Bireysel ve toplumsal şiddet*. (2.Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması strateji ve eylem planı. Ankara: M. E. B.
- Navaro, L. (2000). *Bir cadı masalı*. (4.Basım), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G., ve Baysan-Arabacı, L. B. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 53-60.
- Öztürk, İ. (1990). *Anne baba tutumlarının üniversite öğrencilerinin bağımsızlık, duyguları anlama, yakınlık, başatlık, kendini suçlama ve saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Rynerson, B. C. (1997) *Violence against women, maternity and women's health care*, (D.L. Lowdermilk et al.,Ed), (Sixth Edition), St.Louis, Wiesbaden :Mosby Year Book.
- Sargın, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinde şiddet algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schumacher, J. A. & Slep, A. M. S. (2004). Attitudes and dating aggression: a cognitive dissonance approach. *Prevention Science*, 5(4), 231-243.
- Sezer, Ö. (2008). Çiftler arası şiddeti kabul ölçeği' nin Türkçe' ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 1-15.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. (Editor: F. Cok). Ankara: İmge Kitabevi.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Gren, K. ve Laginski, M. (2002). Effects of conflict resolution training integrated in to a high school studies curriculum. *Journal of Social Psychology*. 142(39), 305-331.
- Şahan, M. (2007). *Lise öğrencilerinde saldırganlığı yordayan bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezcan, M. (1996). *Bir şiddet ortamı olarak okul*. Cogito: 6-7, 105-108. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tozlu, N. ve Solak, A. (2006). Küreselleşme ve su: eğitim ve şiddet. (Ed. S. Ercetin). Ankara: Hegem Yayınları.
- Turhan, E., İnandı, T., Özer, C., Akoğlu, S. (2011). Üniversite öğrencilerinde madde kullanımı, şiddet ve bazı psikolojik özellikler. *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 9 (1).
- Vefikuluçay, D., Zeyneloğlu, S., Eroğlu, K. ve Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açıları. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 26-38.
- World Health Organization (2002), World Report on Violence and Health. Edited by Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A., Zwi, A. B., Lozano, R. Geneva: World Health Organization. <http://whqlibdoc.who.int/hq/2002/9241545615.pdf>. Erişim Tarihi: 19.02.2011.
- Yakut, S. (2012). *Lise öğrencilerinde dindarlık ve şiddet eğilimi ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerinden algıladıkları sosyal destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yıldırım, A. (1998). *Sıradan şiddet Türkiye' ye özgü olmayan bir sorun: kadına ve çocuğa yönelik şiddetin toplumsal kaynakları*. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.



OKULÖNCESİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yrd.Doç.Dr.Serhat Arslan¹; Nurcan İlkay

Öz

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretim programı ile ilgili okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Yapılan çalışma da doküman analizi ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ve NVivo 10 ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılmıştır

Anahtar Kelimeler

Öğretim programı,
okul öncesi, nitel araştırma.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.07.2015

Kabul Tarihi: 31.10.2015

E-Yayın Tarihi: 31.12.2015

TEACHERS' OPINIONS ABOUT PRESCHOOL CURRICULUM

Abstract

The aim of this study is to analyze the preschool curriculum accordance with teachers' viewpoints. In this research, interviewing technique of qualitative research methods is used. A semi-constructed interview form was prepared by the researchers. Interview form was finalized in accordance with expert views. In the research, with purposeful sampling method, interviews were conducted with 26 preschool teachers. Data collected in the interviews were analyzed via descriptive analysis method and NVivo10. Results were discussed in the light of literature.

Keywords

Curriculum
Pre school
qualitative research

Article Info

Received: 07/13/2015

Accepted: 10/31/2015

Online Published: 12/31/2015

¹ Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Bireyin hayata geldiği andan ilköğretime başladığı güne kadar geçen, ilk çocukluk dönemini içeren ve çocukların ileriki yaşamlarında hayati bir değere sahip olan; psiko-motor, kişilerarası, bilişsel ve dil gelişimlerinin çoğunluğunu noktaladığı, bu yönde kişiliğinin ortaya çıktığı, temel alışkanlıkların çocuğa verildiği erken çocukluk dönemi diye de isimlendirilen sistematik eğitim çevresi olarak açıklanan süreç okulöncesi eğitim olarak adlandırılır (Gelişli ve Yazıcı, 2012). Okul öncesi dönemde nitelikli bir eğitim vermek; çocuğun yaşamını biçimlendirmek açısından büyük önem taşır. Çocuğun ileriki hayatını biçimlendirecek bir eğitim programlanırken farklı etkenlerin göz önünde bulundurulması şarttır. Program uygulamalarında öğretmenin daha sistematik çalışmasını ve kendine güvenmesini öğretmenin planlama ve programlama yeteneği sağlayacaktır (Eliason ve Jenkins, 2003). Okulda verilen eğitim sisteminin en temel öğesinin öğretmen olduğu şüphesizdir. Öğretmenler toplumdaki huzur ve sosyal barışın korunmasında, bireylerin sosyallik kazanabilmesi ve toplumsal hayata hazır hale gelmesinde, toplumun kültür ve değerlerinin genç nesillere aktarılmasında öncülük etmektedirler. Öğretmenler milletlerimizin gerçek mimarları ve insan karakterini biçimlendiren gerçek heykeltıraşlarıdır (Özden, 2002). Genel ve özel amaç ve kazanımlarını bünyesinde barındıran, öğretmenin gün içinde bu amaçları çocuklara kazandırmayı hedeflediği etkinlikleri içeren, öğrenmenin meydana geldiği, belirlenmiş eğitimsel çerçeve veya yapıya okulöncesi eğitim programı denir. Okul öncesi eğitim programının gayesi çocukların sağlıklı gelişimini ve ileriki yaşamında gerekli olan becerilerin edinimini uyumlu bir biçimde sağlamaktır (Hirsh, 2004). Çocukları birbirinden ayırt eden sosyal, duygusal, bedensel, zihinsel yetileri ve eğilimleri vardır. Çocuklar arasındaki normal olmayan özel durumların belirlenmesinde de programların bireyselliğe verdiği değer fayda sağlar. Çok erken çağlarda saptanan özel durumların 'engel ve ilerlemiş olma' düzeltilmesinde özelleştirilmiş program amaçları oldukça fayda sağlar. Program geliştirme ilkelerini çocuk gelişimi ilkelerini olarak gören eğitim programları, başarılı ve ihtiyaca göre belirlenmiş programlardır. Görülmektedir ki, okulöncesi programların başarısı öğretmen ve öğretmenlerin aldığı eğitim hizmetinin kalitesi, aile katılımı, öğretim programının kalitesi ve uygulanabilirliği okul öncesi eğitimin başarısını etkileyen önemli etkenler arasında yer almaktadır (Gündoğdu, Turan, Kızıldaş, Çimen ve Kayserili, 2008). Kandır, Özbey ve İnal (2010)'a göre; öğretmenler yıllık planlarını oluştururken en fazla amaç ve kazanımların yıl içindeki dağılımını saptamada; günlük plan hazırlarken ise değerlendirmenin yapılışı konusunda en fazla zorlukla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin %81,4'ü ise çeşitli sebeplere dayalı olarak yıllık planın değerlendirmesinin uygulanması alanında zorlandıkları görülmektedir. Çevresel eğitimi ile ilgili devinimsel ve dil alanlarında amaç ve kazanıma programda yer verilmemiştir. Çevresel hedef ve kazanım ise en çok diğer gelişim alanlarıyla kıyaslandığında; öz bakım becerileri alanında yer aldığı belirlenmiştir. Tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda; okul öncesi eğitim programı, kendini yenileyen, özgün, sorunlarına çözümler yaratabilecek kadar kendinden emin, olayları diğerlerinden farklı bir şekilde masaya yatırabilen, hem kendi hem de diğer kültürlerin değerlerini ve algılarını irdeleyebilen ve tüm bu niteliklerini diğer insanların adına da kullanabilen kişilerin gelişmesine olanak sağlamalıdır (Tuğrul,2005).

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, görüşme tekniğiyle oluşturulmuştur. Görüşme formu çeşitli uzman görüşleri de alınarak 5 tane açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Uygulama formu içerisinde Okulöncesi öğretmenlerine 2013 Okulöncesi Öğretim programıyla ilgili herhangi tanıtıcı bir seminere katılıp katılmadıkları, bu programa uygun günlük akışlarını düzenlerken çocuk, program ve zaman açısından herhangi bir sorunla karşılaşmış olup olmadığını, sınıf içi ya da sınıf dışındaki etkinliklerini (Fen-Doğa, açık hava, sanat, Türkçe-dil, okuma-yazma, matematik, güne başlangıç) düzenlerken ve uygularken ne gibi sorunlarla karşılaştıkları, yine bu programda yer alan değerler eğitimiyle ilgili ve son olarak da programdaki değerlendirme ölçeklerinden hangilerini kullandıkları ve bu ölçekleri kullanırken herhangi bir sorunla karşılaşmış olup olmadığını ilgili sorular yer almaktadır. Bu güçlüklerle getirilebilecek çözüm önerileriyle ilgili görüşleri alınmaktadır. Araştırma içinde amacına

uygun örnekleme modeli kullanılarak Sakarya ili Hendek, Karapürçek ve Uzuncaorman ilçelerinden 20 öğretmene ulaşılmıştır. Ayrıca internet üzerinden 6 okulöncesi öğretmeniyle yapılan görüşmelerle de birlikte örneklem toplam 26 öğretmene ulaşılmıştır. Örneklem kadınlardan oluşmaktadır. Çalışmaya katılan Okulöncesi öğretmenlerinin yaş ortalaması 26 ve kıdem ortalaması 6,17'dir Yazılı olarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ve NVivo 10 programı ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçevelere göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması şeklinde dört evreden oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizi kısmında her sorunun cevapları incelenerek tematik çerçeveler oluşturulmuş ve cevaplar bu çerçevelerde kodlanmıştır. Daha sonra bir araya getirilen veriler karşılaştırılarak ortak temalarda ortak kodlar almıştır. Görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3..... şeklinde gösterilmiştir.

Bulgular

2013 Okulöncesi Öğretim programıyla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Öğretmenlerin bu programla ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmadığına yönelik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. 2013 Okul öncesi Öğretim programını tanıtıcı seminere katılanlar ve katılmayanlar

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Seminere katılanlar ve katılmayanlar	Katılanlar ve yeterli bulunanlar(Ö1,Ö2,Ö7,Ö12,Ö14,Ö16)	6	24
	Katılanlar ancak yeterli bulunmayanlar(Ö5,Ö8,Ö11,Ö17,19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö26)	10	38
	Katılmayanlar(Ö3,Ö4,Ö6,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö18,Ö22,Ö25)	10	38

Öğretmenlerin 2013 Okulöncesi Öğretim programıyla ilgili herhangi bir seminere katılıp katılmamalarına, katılanların ise bu semineri yeterli veya uygun bulup bulmamalarına ilişkin soruya vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde, %24'ü 2013 Okul öncesi Öğretim programıyla ilgili tanıtıcı bir seminere katılmış ve bu semineri yeterli bulmuştur. %38'i ise 2013 Okul öncesi Öğretim programıyla ilgili tanıtıcı bir seminere katılmalarına rağmen bu semineri çeşitli açılardan yeterli bulmamıştır. %38'i ise 2013 Okul Öncesi Öğretim programını tanıtıcı herhangi bir seminere katılmamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

“Evet, böyle bir seminere katıldım ancak yeterli bulmadım. Çok geniş bir konuyu az bir saate sığdırmaya çalışmışlardı. Daha geniş bir zaman dilimi içerisinde uygulamaya dönük seminerlerin daha faydalı olacağını düşünüyorum.(Ö5)”

“Evet katıldım. Çalışmada anlatılan şeyler aslında kullanacağımız şeyler değildi. Sürekli bir evrak işinden bahsedildi. Okul öncesi öğretmenin bu kadar zamanı olacağını düşünmüyorum. Kendim gerekli şeyleri yapıyorum fakat programa dair anlatılanların pek bir katkısı olmadı.(Ö11)”

“2013 okul öncesi öğretim programını tanıtıcı bir seminere katıldım. Programla ilgili bu çalışmayı yeterli bulmadım. Zaman kısıtlıydı ve biraz yüzeyseldi.(Ö19,Ö20,Ö24)”

“Evet, katıldım, bir kısmını tatbiki faydalı buldum ama bir o kadarı da eksik bilgiler içermekteydi. Çalışmalar uygulamaya dayalı olursa çalışmalar daha faydalı olur diye düşünüyorum.(Ö26)”

Öğretmenlerin programa uygun etkinlikleri uygularken zorlandıkları etkinlikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin uygularken zorlandıkları etkinlikler

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Uygularken zorlanılan etkinlikler	Hareketli Oyun (Ö1,Ö2, Ö3, Ö4,Ö5,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö26)	11	42
	Okuma Yazma (Ö3, Ö4,Ö8,Ö11,Ö12,Ö15,Ö18,Ö22)	8	31
	Sanat(Ö3,Ö5,Ö12,Ö25)	4	15
	Müzik (Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö17)	7	27
	Drama (Ö3,Ö5,Ö9, Ö10,Ö11,Ö12,Ö21)	7	27
	Türkçe-Dil Etkinlikleri(Ö12)	1	4
	Güne Başlangıç Etkinliği(Ö14,Ö15,Ö17)	3	12
Fen-Doğa Etkinliği(Ö6, Ö23,Ö26)	2	12	

Öğretmenlerin Okulöncesi programına uygun günlük akışlarınızda yer alan etkinlikleri uygularken çocukların veya kendilerinin en çok zorlandığı etkinliklere ilişkin soruya vermiş oldukları cevaplar açısından incelendiğinde, % 42'sinin Hareketli Oyun etkinliklerinde, % 31'inin Okuma Yazma etkinliklerinde, % 15'i Sanat etkinliklerinde, %27'sinin müzik etkinliklerinde, %27'sinin drama etkinliklerinde, %4'ünün Türkçe Dil etkinliklerinde, %12'sinin Güne Başlangıç etkinliklerinde, %12'sinin Fen-Doğa etkinliklerinde zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

“Hareketli oyunlarda özellikle açık havada oynanan oyunlarda çocukları kontrol etmekte zorlanıyorum. Her an tehlikeli olabilecek bir davranış sergileyebiliyorlar. Kurallı oyunların kurallarını uygulatmakta bazen zorluk yaşıyorum..” (Ö1)

“Okuma-yazma etkinliklerinde; çocuklarda çok büyük zorluklar yaşadım. Özellikle rakamların yazılmasında (Ö3)”

“Dramada çocukların çok fazla utangaç olması ve birbirlerini tekrar etmeleri beni zorlayan konulardan (ö5)”

“Müzik etkinliklerinde kendimi çok yetersiz hissediyorum (Ö7)”

“Genellikle okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde zorlanıyorum. Köy okullarında çocuklar kalem bile tutmadan okula geliyorlar(Ö8)”

“Drama etkinliğinde çocuklar yaratıcı, özgün ürünler çıkarmakta zorlanıyor.(Ö10)”

“Çocuklara göre değişiyor fakat en fazla zorlandığım etkinlik okuma yazma etkinliği. Nedeni ise evden kalem tutmadan gelen çocuklar var. Ailelerin bilinçlendirilmesiyle çözülebilir.(Ö11)”

“Hikaye etkinliklerinde veya belirli gün ve haftalarda soru cevap etkinliklerinde yaş grubu genişliği nedeniyle(3-6 yaş) dikkat toplamada sıkıntı yaşıyor.(Ö12)”

“En çok zorlanılan, sanırım ben dâhil tüm öğretmen arkadaşlarımda da programda istenilen etkinliklerin birkaçını aynı anda yapılabilirliği. Ama ortamlar bu uygulamalara yönelik hazırlanmadığından tek düze ve mecburi akışlar şeklinde (çocuklar zorlanılarak) yaptırılıyor.(Ö15)”

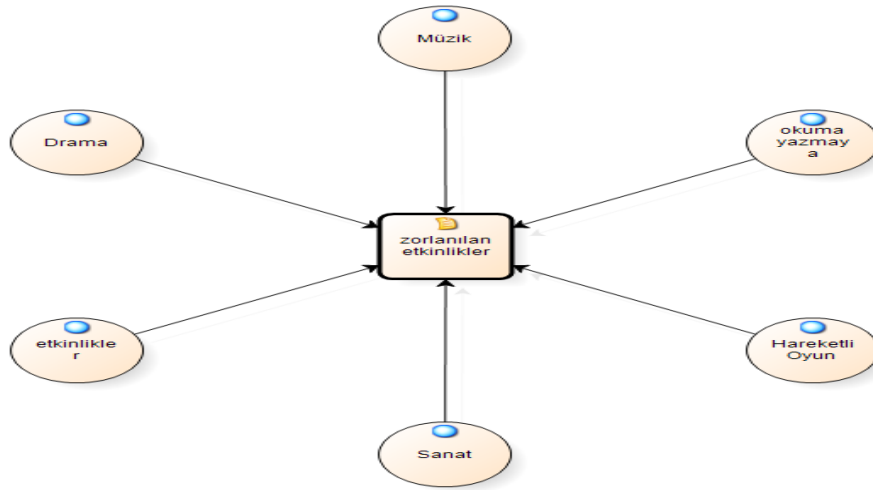
“Yarım gün uygulamaları sebebiyle sıkıntı oluyor. Sabahları uyanamayan öğrenciler, öğlenleri okula giriş saatlerindeki velilerin serbest davranışları sıkıntı yaratıyor.(Ö15)”

“Küçük yaş grubuyla çalıştığım için hareketli oyunlarda sorun yaşıyorum.(Ö16,Ö17)”

“Günlük akışımızda yer alan etkinlikleri uygularken zaman zaman ufak tefek sıkıntılar yaşıyoruz. Fakat genel olarak uygulayabildiğimiz etkinlikler günlük akışa göre, çocukların o günkü durumuna göre değişiyor(Ö20)”

“Çocukların drama etkinliğe adaptasyonu sağlamak amacıyla kapsamlı bir materyal hazırlığı gerektiriyor. Bu yüzden güçlük çekiyorum.(Ö21)”

“Etkinlikler çocukların yaş grubuna uygun düzenlendiğinde herhangi bir zorluk yaşamıyoruz. Ancak özel durumlu 2 öğrencimizin dikkatini toplamak bazen zor olabiliyor.(Ö24)”



Şekil 1: Öğretmenlerin 2013 okulöncesi öğretim programına yönelik uygularken zorlandıkları etkinlikler ilişkin Nvivo analizi

Öğretmenlerin 2013 Okulöncesi Öğretim programına uygun günlük akışlarını düzenlerken karşılaştıkları sorunlar Tablo 3’de sunulmaktadır.

Tablo 3. Günlük plan düzenlerken karşılaşılan sorunlar

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
	Program Açısından Yaşayanlar(Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö22,Ö26)	Sorun 8	31
	Çocuk Açısından Yaşayanlar(Ö3,Ö4,Ö5,Ö9,Ö11,Ö12,Ö26)	Sorun 7	27
	Zaman Açısından Yaşayanlar(Ö3,Ö8,Ö10,Ö11,Ö18,Ö26)	Sorun 6	23

Öğretmenlerin 2013 Öğretim programına uygun günlük planlarını düzenlerken karşılaştıkları sorunları ortaya koymaya çalışan soruya verilen cevaplar incelendiğinde günlük planlarını düzenlerken öğretmenlerin 8 tanesi %31’i program açısından, 7 tanesi %27’si çocuk açısından, 6 tanesi %23’ü ise zaman açısından çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Öğretmenlerin 5 tanesinden %19’undan ise bu soruya ilişkin yeterli bir cevap alınamamıştır. Öğretmenlerin görüşlerinden alınan birebir alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

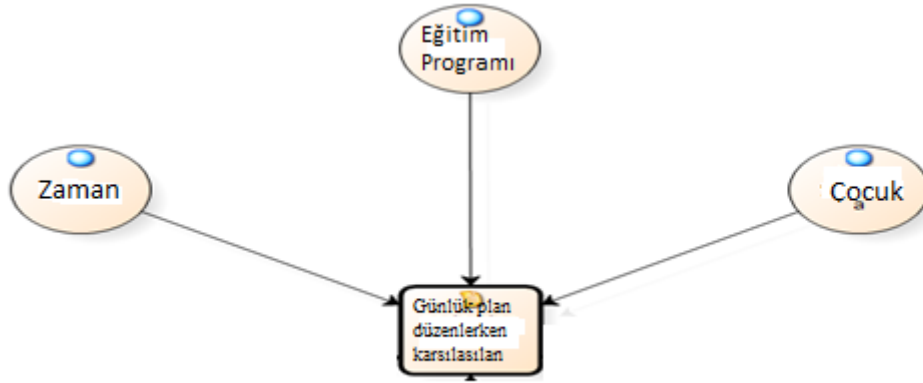
“Herhangi bir sorunla karşılaşmadım. (Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö13, Ö14,Ö16,Ö19,Ö20, Ö23) ”

“Program açısından; Bazı günler etkinlik çeşitliliğine yer veremedim. Belirlediğim hedef ve davranışlara zaman zaman ulaşamadım. Etkinlikler arası geçişlerde bazen bağlantı kurmakta zorlanıp aktif-pasif dengesi sağlamada sorunlar yaşadım.(Ö4) ”

“Program açısından; çocuklar etkinliklerden çok çabuk sıkıldıkları için gün içerisinde 3 ten fazla etkinliğe yer vermem gerekebiliyor. Ancak programda etkinlik sınırı konulmuştur. Kavramları çocuğa kazandırırken bazen nasıl anlatacağım konusunda bocalıyorum. Daha faydalı kılavuz kitaplarının gönderilmesi bu durumu kolaylaştırabilir.(Ö5) ”

“Çocuk açısından; yaş aralığından kaynaklanan seviye farkları var ve bu yüzden de çocukların bazıları sıkılma ve soğuma, bazıları ise etkinlikleri yapamamasından kaynaklı özgüven sorunları yaşıyor.(Ö11)”

“Zaman açısından: programın zaman uyumu yok, bir gün etkinliklerden zaman artıp boşta kalırken bir gün zaman yetmeyip çalışmalar tamamlanamıyor.(Ö26)”



Şekil 2: Öğretmenlerin 2013 okulöncesi öğretim programına uygun günlük akışlarını düzenlerken karşılaştıkları sorunlara ilişkin Nvivo çıktısı

Öğretmenlerin programda yer alan değerlere yönelik görüşleri Tablo 4’de sunulmaktadır.

Tablo 4:Programda yer alan değerleri uygun bulanlar ve bulmayanlar

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
	Kritik dönem(Ö1)	1	4
	Çocukların seviyesine uygun etkinliklerle(Ö3, Ö4)	2	8
	Somuta indirgeme sorunu(Ö5, Ö7, Ö9)	3	12
	Programda gereksiz değerlerin yer alması(Ö10, Ö11)	2	8
	Yaş grupları farklılığı(Ö12, Ö13)	2	8
	Genişletilebilir	1	4
	Uygun ve yeterli bulanlar(Ö2, Ö6, Ö8, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, 24)	10	38

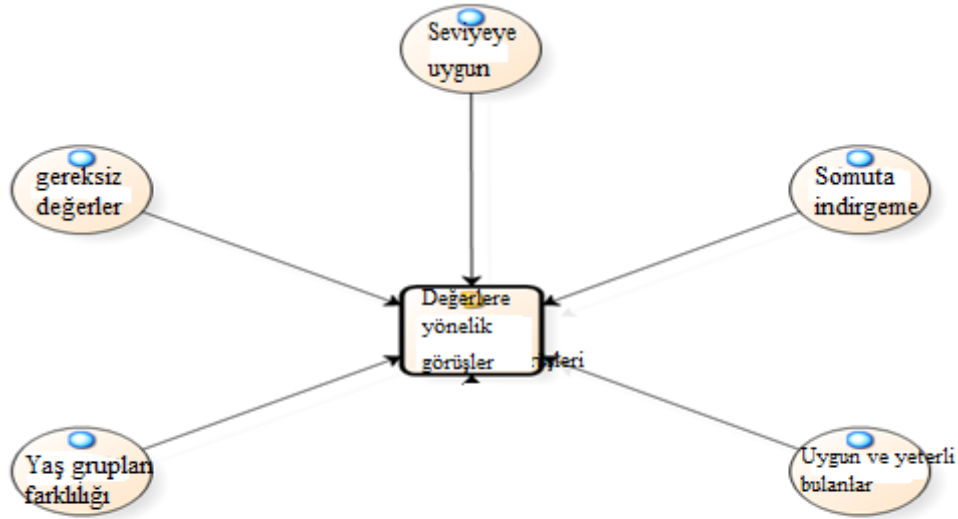
2013 Okulöncesi Öğretim programında yer alan değerlerle ilgili öğretmen görüşlerini almaya yönelik soruda öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerden 1 tanesi %4’ü değerler eğitiminde okulöncesi dönemin kritik dönem olduğu yönünde, 2 tanesi %8’i değerlerin çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun etkinliklerle verilmesi gerektiği yönünde, 3 tanesi %12’si değerler eğitiminde bazı değerlerin soyut kaldığı ve zorlandıkları yönünde, 2 tanesi %8’i programda değerlerin dengesiz dağıldığı bazı değerlerin çok gereksiz bazılarının ise gerekli olduğu halde programda yer almadığı yönünde, 2 tanesi %8’i küçük yaş ve büyük yaş gruplarına aynı anda aynı değerleri kazandırmanın güç olduğu yönünde, 1 tanesi %4’ü programda yer alan değerlerin uygun olduğu ancak bu değerlerin genişletilmesi gerektiği yönünde, 10 tanesi %38’i ise programda yer alan

değerlerin uygun ve yeterli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 5 tanesinden %19'undan ise yeterli bir cevap alınamamıştır. Soruyla ilgili birebir öğretmen cevaplar alıntılar aşağıdaki gibidir:

“En çok empati ve sabır değerlerini kazandırmaya çalışırken zorlanıyorum(Ö5)”

“Değerleri öğretme konusunda sıkıntı yok. Fakat bir sınıfta farklı yaş gurupları olması sebebiyle büyük gruba hitap edemiyorum. 3 yaş çocuğu ile 6 yaş çocuğuna aynı değerleri öğretmezsiniz.(Ö12)”

“Değerler eğitimine eski programda daha çok yer veriliyordu. Bu programın bu yönünün eksik olduğunu düşünüyorum(Ö23)”



Şekil 3: Öğretmenlerin programda yer alan değerlere yönelik görüşlerine ilişkin Nvivo analizi

Öğretmenlerin programda yer alan ölçeklerden hangilerini kullanıp kullanmadıklarına ilişkin görüşleri Tablo 5’de sunulmaktadır.

Tablo 5: Öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme ölçekleri ve görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
	Portfolyo ve gelişim dosyaları(Ö1, Ö8, Ö9, Ö1, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23)	8	31
	Sistematik gözlem formu(Ö8, Ö11, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26)	7	27
	Aylara göre kazanım değerlendirme formu(Ö4, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23)	9	35
	Gelişim raporları(Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26)	18	69
	Anekdot kayıtları(Ö1, Ö4, Ö12, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21)	7	27
	Kısa notlar(Ö1, Ö7, Ö8, Ö12, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö24)	9	35

2013 Okulöncesi Öğretim programında yer alan değerlendirme ölçeklerinden Öğretmenlerin kullandıklarını ve bunlara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik soruda öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre en çok tercih edilen değerlendirme ölçeği 18 öğretmen %69'u tarafından tercih edilen gelişim raporları, daha sonra eşit oranda 9 kişi %35'i tarafından tercih edilen aylara göre kazanım değerlendirme formu ve kısa notlardır. Bunları 8 öğretmen %31'i tarafından tercih edilen portfolyo ve gelişim dosyaları takip etmiştir. Son sırada ise eşit oranda 7 öğretmen %27'si tarafından seçilmiş sistematik gözlem formu ve kısa notlar yerini almıştır. 5.soruya ilişkin öğretmen görüşlerinden alıntılar aşağıdaki gibidir:

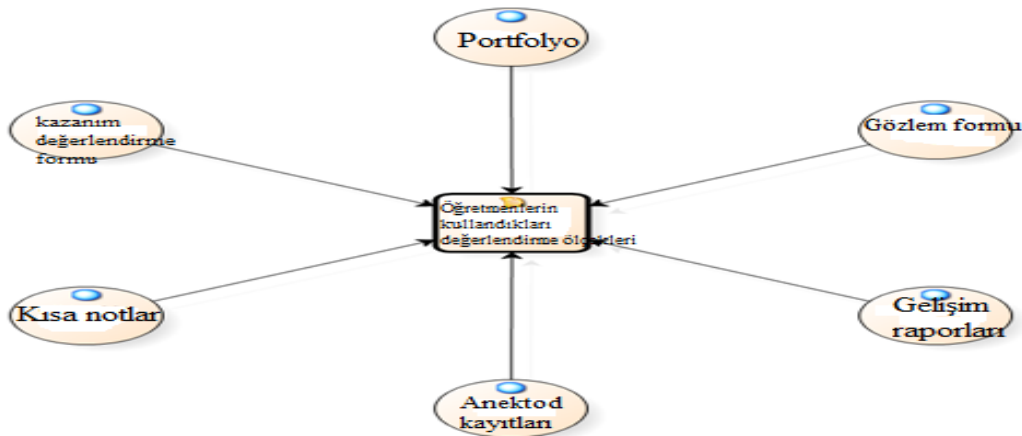
“Aylara göre kazanım değerlendirme formunu doldurmanın zor ve zahmetli olduğunu düşünüyorum. Bunun yerine her çocuk için kısa notlarla eksik yönlerinin tespitinin daha çok yol gösterici olduğunu düşünüyorum.(Ö1)”

“Genel olarak bunları yazmaktan pek hoşlanmıyorum. Özellikle gelişim raporlarını yazarken etkinliğe katılmayan ve çok konuşmayan çocuklarla ilgili ne yazacağımı bilemiyorum. Bunların çok verimli uygulandığını düşünmüyorum.(Ö3)”

“Kısa notların daha yararlı olduğunu düşünüyorum. Anında gözlemleyim, tarih atarak kısa notlar tutuyorum.(Ö7)”

“Aylara göre kazanım değerlendirme formu: Kullanıyorum. Fakat bunun gereksiz olduğunu düşünüyorum. Bir süre sonra çocukların gelişimini gayet iyi görebiliyorum. Neyi öğrenip öğrenmediğini gözlemleyebiliyorum(Ö11)”

“Özel eğitim gerektiren öğrenciler dışında diğer çocuklara doldurulan belgelerin zaman ve kağıt israfı olduğunu düşünüyorum. İleri dönük olarak kullanılmadığına katılıyorum.(Ö15)”



Şekil 4: Öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme ölçeklerine ilişkin Nvivo analizi

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2013 okulöncesi öğretim programıyla ilgili çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri ve uygulamaları incelendiğinde; Öğretmenlerden %24'ü 2013 okul öncesi Öğretim programıyla ilgili tanıtıcı bir seminere katılmış ve bu semineri yeterli bulmuştur. %36'sı okul öncesi Öğretim programıyla ilgili tanıtıcı bir seminere katılmış ancak bu semineri zaman, uygulamadan çok evrak işiyle ilgili olması gibi nedenlerden dolayı yeterli bulmamıştır. Yine . %36'sı okul öncesi Öğretim programıyla ilgili herhangi bir tanıtıcı seminere katılmamıştır.Çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinden %42'si açık hava ve hareketli oyun etkinliklerinde öğrencileri kontrol etmekte güçlük çekmekte ve tehlikeli davranışlarda bulunmalarından korkmaktadır. %31'i okuma-yazma

etkinliklerinde özellikle daha kalem tutmayı bilmeden gelen öğrenciler olduğu için güçlük çekmekte rakam yazma konusunda sorun yaşamaktadırlar. %15'i büyük ve küçük yaş grubunun beraber olması nedeniyle sanat etkinliklerinde zorluk çekmektedir. %27'si kendini müzik etkinliklerinde yetersiz hissetmekte ve çocukların dikkatini çekmekte zorluk çekmektedirler. Yine %27'si drama etkinliklerinde gerek materyal hazırlama gerekliliği gerekse çocukların kendilerini ifade etmelerinde güçlük çekmesi sebebiyle zorluk yaşamaktadırlar. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerden günlük akış düzenlerinden ve uygularken %31 program açısından, %27'si çocuk açısından, %23'ü ise zaman açısından çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda program açısından etkinlik çeşitliliğine sınırlılık getirmesi nedeniyle çocuklar etkinliklerden çok çabuk sıkılmaktadır. Hatta bazı etkinlikler çocukların yaş grubu farklılığı sebebiyle(hazır bulunuşluk) günlük akışta uygulanamamıştır. Bu da artan zaman problemini ortaya koymaktadır. 2013 okulöncesi öğretim programında yer alan değerleri çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden %38'i uygun ve yeterli bulurken, %44'ü programda yer alan değerler öğretimi için okulöncesi öğretimin kritik dönem olduğunu ve bu dönemde bazı kavramların somuta indirgenme sorunuyla karşı karşıya olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca programda yer alan bazı kavramların gereksiz, bazı kavramların ise gerekli olduğu halde programda yer almadıklarını belirtmişlerdir. Programda yer alan değerlendirme formlarına ilişkin öğretmen görüşleri ise şu şekildedir; %69'u gelişim raporlarını, %35'i aylara göre kazanım değerlendirme formu, %35'i kısa notları, %31'i port folyo dosyalarını,%27'si hikâyecik kayıtları ve sistematik gözlem formunu kullanmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde değerlendirme formu tutmanın gereksiz ve masraflı olduğunu, özellikle aylara göre kazanım değerlendirme formu doldurmanın oldukça zor olduğu yönünde görüşler dikkat çekmektedir. Tarih atılarak kısa notlar tutmanın daha yol gösterici olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi eğitim programlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; Özsırkıntı, Akay, Yılmaz Bolat, (2014)'a göre fiziksel yapı ve öğrenci sayısı nedeniyle okul öncesi öğretmenleri sınıflarda programda yer alan öğrenme merkezleri oluşturmakta sorun yaşandığı, hizmet içi eğitimin uygun zamanda ve yeterli düzeyde verilmediği, programa ve yapılacak olan yeniliklere olumlu bir bakış açısı sergilendiği görülmüştür. Bu da bu araştırmayı destekler yöndedir. Kandır, Özbey, İnal, (2009)'a göre okul öncesi öğretmenleri en çok günlük planlarını hazırlarken ve bu planların değerlendirmelerini yaparken zorlanmaktadır. Öğretmenler sınıf içi eğitim durumlarını planlarken karşılaştıkları güçlüklerin birinci sırasında ise öğrenci sayısının fazlalığı, daha sonra sırasıyla materyal seçimi ve bu materyallerin hazır hale getirilişi, sınıf içi veya sınıf dışı öğrenme ortamlarının uygun hale getirilişi, fiziksel çevrenin yetersizliği, ailelerin okulöncesi eğitime olan bakış açıları ve öğrenme yöntem ve tekniklerine karar verme konularının olduğu belirlenmiştir. Üner'in (2011) yaptığı araştırmada; okul öncesi öğretim programında değerler eğitiminin yalnızca sosyo-duygusal ve zihinsel gelişim alanlarında yer aldığı için ve sadece birkaç hedef ve ders içi etkinliklerden meydana geldiği için öğretmenlerin değerler eğitimi başarıyla programlarına yansıtamadıkları saptanmıştır. Yazar ve Erkuş (2013)'ın okul öncesi öğretmenlerinden 2006 okulöncesi öğretim programında yer alan değerlerle ilgili görüşlerini aldığı çalışmada; okul öncesi öğretim programında yer alan değerler eğitiminin ne kadar verileceğinin öğretmenin elinde ve yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde; öğrenci sayılarının fazlalığından dolayı zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durumda bu çalışmadaki bazı gerekli değerlerin programda yer almadığı ve sınıflarda çok sayıda farklı yaş grubu öğrencilerin olması nedeniyle öğretmenlerin programda yer alan değerleri vermekte güçlük çekmesi sonucuyla çalışmayı destekler niteliktedir. Sapsağlam, (2013)'e göre 2013 programında günlük akışı değerlendirme "Günü Değerlendirme Zamanı" olarak adlandırılmıştır. Eğitim-öğretim dönemi başından itibaren her öğrenci için öğretmen bir "Port folyo" (gelişim dosyası) oluşturmalıdır. Programın yanında çocuğun çok yönlü değerlendirilmesi öngörülmüştür. Gelişim raporu ve gelişim gözlem formlarının geliştirilmiş hali 2013 okulöncesi öğretim programın ekinde verilmektedir. Öğretmenlerin program ve çocuk değerlendirmelerinin sonucundaki bulgularını dikkatle incelemeleri, kendi ilgi, yeteneklerini belirleyerek ve kişisel özelliklerini göz önünde bulundurarak öz değerlendirme yapmaları beklenmektedir. Bu değerlendirmeler doğrultusunda öğretmen, farklı alanlara hâkimiyet düzeyine göre kendini geliştirme yönünde adımlar atmaları, kaynaklara ulaşmalı, bunun için okul yönetiminden de rehberlik ve destek talep etmelidir.(MEB, 2013). Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler; araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formundaki birinci sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda Okul öncesi eğitim programları değişikliklerinde öğretmenlere ve öğretmen adaylarına; değişikliğe uğrayan programı detaylı ve

teoriden çok pratiğe dönük tanıtıcı bir seminer ya da program düzenlenmeli, ayrıca sadece böyle bir etkinlik düzenlenmekle kalmayıp etkinliğin dönütleri de alınmalıdır. 2013 Okul Öncesi Öğretim programında gün içi etkinlikler arası geçişlerin sağlanması belirgin hale getirilmiştir. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin en çok sıkıntı yaşadıkları durumlardan biri bu geçişlerin anlaşılması ve planlanmasıdır. Öğrenci yaş grubu farklılığı ve çeşitli fiziksel donanımların yetersizliği nedeniyle akışlar aksamaktadır. Bu anlamda açılan okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf içi ve sınıf dışı daha kapsamlı fiziksel düzenlemeler yapılarak, farklı yaş gruplarının farklı sınıflarda yer alması yönünde düzenlemeler yapılmalıdır. 2013 programında değerlendirme etkinliği “Günü Değerlendirme Zamanı” olarak isimlendirilmiştir. Günü değerlendirme de bütüncül bir bakış açısı sağlanıp, aynı zamanda öğretmenin kendisini ve süreci daha detaylı değerlendirebileceği bir zaman dilimi sağlanmalıdır. Ayrıca etkinlik yönünden yapılan kısıtlamalar hem program açısından aksamalara, hem de zaman açısından dengesizliklere neden olmaktadır. Bu anlamda öğretmene daha esnek bir uygulama ortamı yaratılmalıdır. Değerler eğitiminde, özellikle de; sevgi, saygı, hoşgörü, çevreyi koruma, okul sevgisi gibi değerlerin kazanımında kritik bir dönem okul öncesi dönemde 3-4-5 yaş grubuna hazır bulunuşluk düzeyine yönelik farklı değerler; farklı etkinliklerle verilmeye çalışılmalı; bu yönde öğretmenlere yol gösterici hizmet içi eğitim verilmelidir. Diğer eğitim programlarında olduğu gibi okul öncesi eğitim programlarında da değerlendirme önemli bir süreçtir. 2013 Öğretim programında da çok eğitim süreci çok yönlü bir değerlendirme gerektirmektedir. Eski programda olduğu gibi sonuç değil süreç yanlısı bir değerlendirme yaklaşımı gerekmektedir. Bu bağlamda değerlendirme öğretmenlere bir külfet, kırtasiye masrafı ya da evrak tutma zorunluluğu olarak lanse edilmemeli; öğretmenin bu bağlamda kendini geliştirmesine izin verilmelidir.

Kaynakça

- Durmuşçelebi, M. ve Akkaya, D. (2011). “2006 Okulöncesi Öğretim programının Uygulanmasının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (S.) 31.
- Eliason, C. ve Jenkins, L.(2003).A Practical Guide to Early Childhood Curriculum. 3–5.Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey, Colomb, Ohio.
- Gelişli, Y., Yazıcı, E. (2012). Türkiye’de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:29. 85-93.
- Gündoğdu, T.; Turan, S.; Kızıltaş, E.; Çimen, N.; Kayserili, T. (2008). 2002 ve 2006 okul öncesi eğitim programlarında yer alan değişikliklerin öğretmen algılarına göre karşılaştırılması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:17. 47-71.
- Hirsh, R.A. (2004). *Early childhood Curriculum. Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play*. Boston.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretim programını Planlama ve Uygulamada Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Vol:2/6.373-387.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., ve Yılmaz Bolat, E., (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretim programı Hakkındaki Görüşleri (Adana İli Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 1. Sayfa 313-331*
- Sapsağlam, Ö., (2013). Değerlendirme Boyutuyla Okul Öncesi Eğitim Programları(1952-2013) *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Sayı 1*.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk Gelişiminde Anaokulu Eğitiminin Önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Elektronik Yayınlar*, Yıl.6, Sayı:62.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi öğretim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri.
- Yazar, E. ve Erkuş, S.(2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi öğretim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi 196 Dergisi*. Sayı:20. 196-211.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seğkin Yayıncılık.



EVDE EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (TOKAT İLİ ÖRNEĞİ)

Doç.Dr. Nail YILDIRIM¹ Araş.Gör. Sertan TALAS² İİ MEM. Levent YAZICI³
M.Müf. Başkanı Halis NURAL⁴ M.Müfettişi İsmail ÇELEBİ⁵ M.Müfettişi Kadir ÇETİN⁶
M.Müfettişi Ömür ACET⁷ M.Müfettişi Ülkümen PELİTLİ⁸ M.Müfettişi Mahmut ÇAYLAK⁹

Öz (11 punto kalın yazı)

Bu çalışmada Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin; "Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim ve öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmeti verilmesi esastır" hükmü dâhilinde yürütülen evde eğitim hakkında sürece dahil olan öğrenci, öğretmen, aile temsilcilerinin görüşleri nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak incelenmiştir. Evde özel eğitim alan özel gereksinimli bireylerin eğitim süreci öncesi, eğitim sürecinde ve sonrasında yaşadıkları sorunlar tespit edilip bu duruma uygun çözüm önerileri sunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki şu sorulara cevap aranmıştır: Evde eğitim alan öğrencilere göre eğitim durumları nasıldır? Evde eğitim alan öğrencilere hizmet veren öğretmenlere göre eğitim durumları nasıldır? Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak eğitim çalışanlarından örneklem seçilmiştir. Bu amaçla 17 öğrenci, aileleri ve eğitim hizmeti veren 17 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmada öğrenci, aile ve öğretmenlerin görüşleri "içerik analizi" yapılarak incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre okula giderek eğitim alamayan öğrencilere sağlanan evde eğitim programı öğrenciler, aileler açısından memnuniyetle karşılanmaktadır. Evde eğitim alan öğrencilerde önemli gelişmeler gözlemlenmiştir. Öğretmenler de süreçten memnundurlar. Materyal ve sınıf ortamı konusu düzeltilmesi gereken alan olarak görünmektedir. Araştırma sonuçlarına göre evde eğitim konusunda

Anahtar Kelimeler

Özel Eğitim
Evde Eğitim
İlkokul

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 13.07.2015
Kabul Tarihi: 31.10.2015
E-Yayın Tarihi: 31.12.2015

¹ Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, nail.yildirim@gop.edu.tr

² Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, sertan_talas@hotmail.com

³ Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

⁴ Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

⁵ Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

⁶ Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

⁷ Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

⁸ Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

⁹ Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye

taşıra teşkilatlarında etkileşimli sınıf ortamları kurulması ve gerekli eşgüdümün sağlanacağı özel birimlerin kurulması süreci olumlu yönde etkileyebilir.

EVALUATION OF TRAINING PROCESS OF STUDENTS RECEIVING EDUCATION AT HOME (SAMPLE OF TOKAT PROVINCE)

Abstract

In this study, the opinions of students, teachers, and family representatives about receiving home education in accordance with the provision of Legislation For Special Education Services are examined by using case study method. It is aimed to determine the problems of individuals receiving home education, before, during and after the training and aimed to present solutions for these problems. According to this aim answers of these questions are tried to find: how is the home education according to students? According to families how is the students' education levels? According to teachers how is the students' education levels? The sample of this study is chosen by using maximum variation sampling method. For this aim 17 student, their families and 17 teacher taking part in home education process. Opinions of the students, families and teachers are analyzed by "content analysis". According to research findings, home education received to students aren't able to go normal schools are welcomed by the families. Materials and the classroom environment must be corrected. Establishing interactive classroom in local provincial organizations and the establishment of special units to provide the necessary coordination will be effected the education process positively.

Keywords

Special Education
Home education
Primary School

Article Info

Received: 07.13.2015

Accepted: 10.31.2015

Online Published: 12.31.2015

Giriş

Toplumların gelecekte varlıklarını devam ettirebilmelerinin yegâne temeli çocuklardır. Bu nedenledir ki gelişen ve değişen dünya düzeninde çocuklara verilen önem artmaktadır. Gün geçtikçe geleceğin teminatı olan çocukların eğitimi de çocuklarla birlikte önem kazanmaktadır. 1961 Anayasa'sı ile yasalarımız arasına giren "Sosyal Devlet" (Aldıkaçtı, 1997) kavramı ile birlikte yurttaşlarının refahını, asgari yaşam düzeylerini sağlamayı amaç edinen bir devlet yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Sosyal devletin en önemli ilkelerin biri olan eğitim ve eğitimin toplumun her kesimine eşit bir şekilde ulaştırılması geliştirmekte olan ülkemizde devletin en önemli görevleri arasına girmiştir. Ülkemizde eğitim öğretim faaliyetleri genel eğitim ve özel eğitim faaliyeti şeklinde yürütülmektedir. Genel eğitim faaliyetleri örgün ve yaygın eğitim kurumlarında genel programları çerçevesinde düzenlenmektedir.

Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesinin gereği olarak özel eğitim; normal gelişim gösteren bireylerden farklı, özel gereksinimli çocuklara sunulan üstün yetenekli bireyleri potansiyellerinin en üstüne çıkarmayı amaçlayan, yetersizliğin engele dönüşmesini önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla bütünleşmesini ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Ataman, 2011). Özel eğitim, özel olarak yetiştirilmiş olan bir öğretmen tarafından öğrencinin ilgi, istek ve en önemlisi ihtiyaçları doğrultusunda kişiye özgü geliştirilmiş eğitim programları ve kişinin engel türüne göre uyarlanan öğretim yöntemleri ile yürütülen eğitim öğretim faaliyetlerinin bütünüdür. Özel eğitim faaliyetleri yürütüldüğü ortama göre kuruma dayalı ve eve dayalı olarak iki şekilde yürütülmektedir. Eve dayalı özel eğitim faaliyetleri özel gereksinimli bireylerin en doğal ortamlarında eğitim almasını amaçlayan ve eğitim faaliyetlerine ailenin en üst düzey katılımının sağlandığı özel eğitim faaliyetlerindedir. Eve dayalı özel eğitim faaliyetleri ailenin ihtiyaçlarını doğal yaşam ortamlarında belirleyebilmek, planlama sürecine aileyi dahil

edebilmek, özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarını doğal yaşam ortamında karşılamak için en uygun ortamdır (Birkan, 2002).

Eve dayalı özel eğitim hizmetleri genel olarak eğitim merkezlerine uzak bölgelerde ikamet eden bireyler ve kronik rahatsızlıkları olan ve enfeksiyon kapma riski yüksek bireylerin eğitiminde daha çok tercih edilmektedir (Wayman ve Lynch, 1991). Eve dayalı eğitim hizmetleri öğretim sürecini bireyin doğal yaşam ortamında sağlanmasından dolayı daha kolay ve işlevsel olabilir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerle birlikte geçirdiği süreler düşünüldüğünde ailelerin evde çocukları ile daha fazla vakit geçirme imkânları olduğu için ailenin eğitim sürecine dâhil edildiği durumlarda çok daha etkili ve verimli olabileceği düşünülebilir. Diğer taraftan eve dayalı özel eğitim faaliyetleri kaynaştırma modellerinin temelini oluşturan en az kısıtlayıcı ortam ilkesinin tersine özel gereksinimli bireyin sosyalleşmesine engel olabilecek bir özel eğitim uygulaması olarak ifade edilebilir (Özyürek, 1983).

Ülkemizde eve dayalı özel eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı taşra teşkilatları tarafından yürütülmektedir. 2010 tarihli Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi 'ne göre evde özel eğitim hizmetleri zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden sağlık problemi nedeniyle okul öncesi, ilköğretim veya özel eğitim programlarından herhangi birini uygulayan örgün eğitim kurumlarından doğrudan yararlanamayanlara eğitim hizmetlerinin evde sunulması esasına dayanan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Evde özel eğitim faaliyetleri, öğrencinin durumu ile ilgili başvurunun yapılmasından sonra özel eğitim değerlendirme kurulunun vereceği karar doğrultusunda öğrencinin akranlarının devam ettiği sınıf düzeyinin müfredatı esas alınarak hazırlanacak olan bireysel eğitim planları doğrultusunda verilir. Evde eğitim faaliyetleri öncelikle sınıf öğretmenleri olmak üzere diğer öğretmenlerin görevlendirmesi ile yürütülür. Evde eğitim hizmetine ilişkin planlama, bireyin ihtiyacı ve eğitim ortamına ilişkin şartlar dikkate alınarak ve haftalık ders saati sayısı 10 (on) saatten az olmamak üzere kurulca belirlenir. Evde eğitim kararı doğrultusunda Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından görevlendirilen öğretmen, özel gereksinimli bireyin eğitim öğretim yılı boyunca kayıtlı olduğu okulun programına uygun olarak hazırlanan bireysel eğitim programları ile bireyin eğitim faaliyetlerini düzenlemek ve yürütmekle yükümlüdür.

Alanyazın incelendiğinde evde yürütülen özel eğitim faaliyetlerine yönelik ülkemizde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum yapılan bu araştırmanın önemini bir kat daha artırmaktadır. Bu çalışmada evde özel eğitim alan özel gereksinimli bireylerin eğitim süreci öncesi, eğitim sürecinde ve sonrasında yaşadıkları sorunlar tespit edilip bu duruma uygun çözüm önerileri sunulması amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Evde eğitim alan öğrencilere göre eğitim durumları nasıldır?
- Evde eğitim alan öğrenci ailelerine göre eğitim durumları nasıldır?
- Evde eğitim alan öğrencilere hizmet veren öğretmenlere göre eğitim durumları nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin; "Okul öncesi, ilköğretim, ortaokul ve lise çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden eğitim ve öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamayacak durumda olanlara evde eğitim hizmeti verilmesi esastır" hükmü dahilinde yürütülen evde eğitim hakkında sürece dahil olan öğrenci, öğretmen, aile temsilcilerinin görüşleri nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak incelenmiştir. "Durum çalışması "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir" (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. "İç içe geçmiş durum deseninde, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir" (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada evde eğitime dahil olan öğrenci, öğretmen, aile ve eğitim öncesi, eğitim durumlarına ilişkin süreçler incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın alışma evrenini Tokat ilinde evde eğitim alan öğrenciler, öğrencilerin aileleri ve eğitim veren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın alışma grubuna ilişkin veriler aşağıda verilmektedir:

Tablo 1. Tokat ili genelinde evde eğitim alan öğrencilerin sayıları

S.N	İlçe	Evde Eğitim Gören ğrenci Sayıları	
		Kız	Erkek
1	Merkez	17	9
2	Almus	1	1
3	Artova	1	
4	B.iftlik		
5	Erbaa		
6	Niksar	1	2
7	Pazar	1	
8	Reşadiye		
9	Sulusaray		
10	Turhal	7	6
11	Yeşilyurt	1	1
12	Zile	1	2
	<i>Toplam</i>	30	21
	<i>Genel toplam</i>		51

Tablo 1 de görüldüğü üzere Tokat genelinde toplamda 51 ğrenci evde eğitim almaktadır.

Tablo 2. Tokat ili genelinde evde eğitim alan öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

Sınıflar	Toplam
Anasınıfı	1
1	9
2	9
3	11
4	5
5	6
6	2
7	5
8	2
Okul kaydı olmayan	1
Toplam	51

Tablo 3. Tokat ili evde eğitim alan öğrencilerin engellilik durumlarına göre dağılımı

Engel Durumu	Sayısı
Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik – Bedensel Yetersizlik	3
Bedensel Yetersizlik	25
Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik -Bedensel Yetersizlik	13
İşitme (Tedbir Gerektirmeyen Bedensel Yetersizlik)	1
Orta Düzeyde Zihinsel Yetersizlik -Bedensel Yetersizlik	7
Süregelen Hastalık	2
<i>Toplam</i>	51

Evde eğitim alan öğrencilerin engelleri incelendiğinde en fazla bedensel engelli olduğu, ikinci sırada hafif düzey zihinsel yetersizlik olduğu görülmektedir. Evde eğitim alan öğrencilerin engellerine ilişkin Tablo 3 incelendiğinde en sık rastlanan engel durumunun bedensel yetersizlik durumu olduğu; ikinci olarak ise hafif düzeye zihinsel yetersizlik durumunun yer aldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 7 öğrencinin orta düzey zihinsel yetersizliği olduğu, 3 öğrencinin ağır düzey zihinsel yetersizliği olduğu, 2 öğrencinin ise süregelen hastalıklarının olduğu görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi olarak eğitim çalışanlarından örneklem seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemindeki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek tarafların çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Bu amaçla çeşitlilik; duruma taraf olabilecek öğrenci, öğretmen, aile ve tarafların farklı özellikleri dikkate alınarak sağlanmıştır. Çalışma grubuna ilişkin diğer ayrıntılar Tablo 4,5,6’da gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğrenci çalışma grubu

Kod	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Eğitim düzeyi
Ö2	9	Erkek	Bedensel yetersizlik	3
Ö3	17	Erkek	Bedensel yetersizlik	Ortaokul
Ö4	15	Kız	Bedensel yetersizlik	Ortaokul 8.sınıf
Ö5	13	Kız	Bedensel yetersizlik	7
Ö6	8	Erkek	Orta zihinsel engelli	2
Ö7	14	Kız	Bedensel yetersizlik	Yok
Ö8	7	Erkek	Bedensel ve zihinsel yetersizlik	1
Ö10	15	Erkek	Bedensel ve zihinsel yetersizlik	6
Ö11	13	Kız	Bedensel yetersizlik	7
Ö12	14	Kız	Bedensel ve zihinsel yetersizlik	5
Ö13	12	Kız	Sarabral Palsi	3
Ö14	12	Kız	Bedensel yetersizlik	5
Ö15	12	Erkek	Bedensel yetersizlik	5
Ö16	16	Erkek	Bedensel yetersizlik	7

Araştırma kapsamında öğrenci çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 4’de verilmektedir. Görüşme yapılan 16 öğrencinin 14’ünün görüşleri analiz edilmiştir. İki öğrenciyle engellerinden dolayı görüşülememiştir. Öğrencilerin 7 ile 17 yaş arasında değiştiği, 7 sinin erkek, 7 sinin de kız olduğu

görülmektedir. Bunun yanı sıra görüşme yapılan öğrencilerin çoğunlukla bedensel yetersizliği olan, ve okul ortamından değişik kademelerde öğrendim gören öğrenciler oldukları belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmen çalışma grubu

Kodlu öğretmen	Yaş	Cinsiyet	Kıdem	Branş
ÖĞ2	42	Erkek	17	Sınıf
ÖĞ3	47	Kadın	17	Sınıf
ÖĞ4	34	Erkek	10	Fen Bilgisi
ÖĞ5	35	Erkek	15	Sınıf
ÖĞ6	46	Erkek	18	Sınıf
ÖĞ7	38	Erkek	16	Sınıf
ÖĞ8	30	Erkek	8	Sınıf
ÖĞ9	48	Erkek	23	Sınıf
ÖĞ10	36	Erkek	12	Sınıf
ÖĞ11	30	Erkek	7	Sınıf
ÖĞ12	37	Kadın	6	Okul öncesi
ÖĞ13	40	Erkek	17	Özel eğitim
ÖĞ14	43	Kadın	24	Sınıf
ÖĞ15	50	Erkek	24	Sınıf

Araştırmaya katılan ve 3'ü kadın, 11'i erkek olan 14 öğretmenin kişisel bilgileri incelendiğinde, yaşlarının 34-50 arasında değiştiği; mesleki deneyimlerinin 6 ile 24 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin 1'nin Fen Bilgisi, 1'nin okul öncesi, 1'nin özel eğitim öğretmeni ve diğer öğretmenlerin ise sınıf öğretmenliği alanlarında görev yaptıkları belirlenmiştir. Çalışma grubunun incelendiğinde 14 öğretmen, yaşları 34 ile 50 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin 3'ü kadın, 11'i erkektir. Erkeklerin daha çok tercih etme nedeninin evde eğitim olmasından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin kıdemleri 6 ile 24 arasında değişmektedir. 1 öğretmen Fen Bilgisi, 1 öğretmen okul öncesi, bir öğretmen özel eğitim, diğerlerinin sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Çalışma grubunda yer alan ailelere ilişkin veriler

S.N.	Yaş	Cinsiyet	Gelir durumu	Eğitim durumu
V1	24	Kadın	-	İlkokul
V2	29	Kadın	1600	Lise
V3	51	Erkek	Orta	Yüksekokul
V4	45	Erkek	Orta	İlkokul
V5	54	Erkek	1500	İlkokul
V6	34	Kadın	770	İlkokul
V7	41	Kadın	1050	İlkokul terk
V8	42	Kadın	Orta	İlkokul
V9	24	Kadın	1600	Ortaokul
V10	34	Kadın	600	İlkokul
V11	54	Erkek	1150	İlkokul
V12	33	Kadın	-	İlkokul
V13	33	Kadın	Orta	İlkokul
V14	34	Kadın	2000	İlkokul
V15	38	Erkek	1300	Yüksekokul
V16	35	Kadın	Orta	Ortaokul
V17	34	Erkek	-	İlkokul

Tabloda görüldüğü gibi 17 veli ile görüşülmüştür. Velilerin 15'inin çocuğu evde eğitim almaktadır. 1 ve 17 kodlu velinin çocukları evde eğitim raporları olmasına rağmen evde eğitim imkânlarından yararlanamamaktadır. Görüşülen velilerin yaşları 24 ile 51 arasında değişmektedir. Görüşülen velilerin 6'sı erkek, 11'i kadındır. Gelir durumları incelendiğinde orta düzeyde bir gelire sahip oldukları, ilkokul terk olmak üzere yüksekokul mezunu ailelerin de olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, evde eğitim sürecini tarafların görüşleri doğrultusunda analiz etmek üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Görüşme sorularının ön uygulaması Tokat ilinde evde eğitim alan iki öğrenci, aileleri ve iki öğretmenle yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilip, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

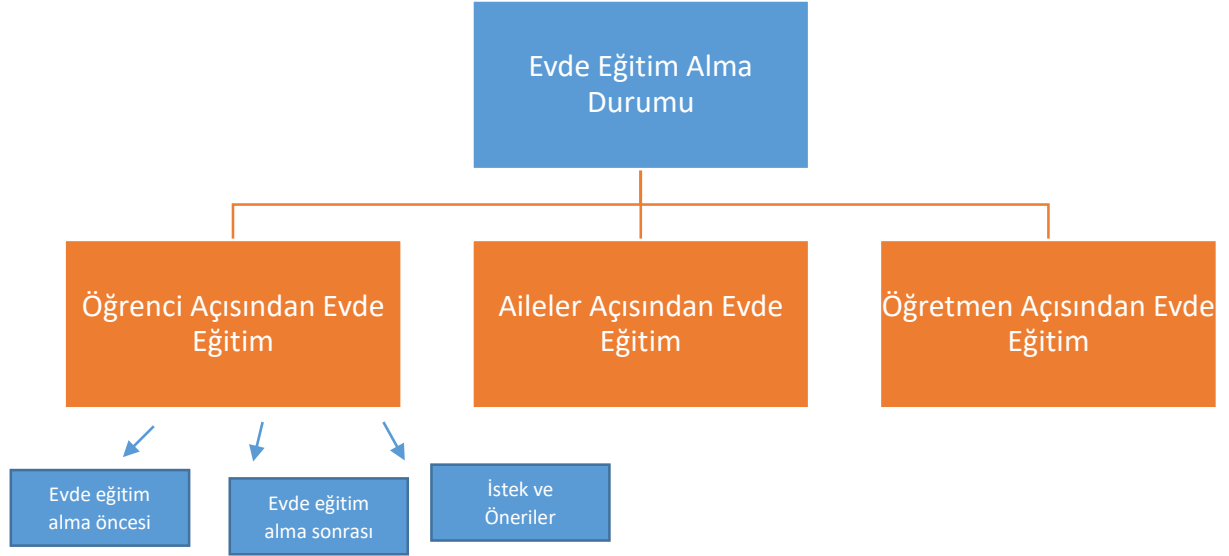
Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

Görüşlerin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiştir. Çözümlenelerde görüşüne başvuru okul/kuruma birer kod numarası verilerek açıklamalar (O1, K1) yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; a) Görüşler öncelikle kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığı ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. b) Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. c) Bulguların daha önce yapılan doğrudan olmasa da konuyla yakından ilgili araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. d) Temalar, duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemi ile açıklanmış ve yorumlanmıştır. e) Bulgular özel eğitim alanında çalışan bir akademisyen tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur. f) Araştırmanın bulguları önceden yapılan tahminlerle tutarlı bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak için; a) Verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşılmaya çalışılmıştır. c) Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. d) Görüşleri alınan taraflarla tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşarak teyit ettirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan ve evde eğitim alan öğrencilerin, öğrencilerin ailelerinin, öğretmenlerin görüşlerinin analizine ilişkin bulgular verilmektedir.



Evde Eğitim Alan Öğrenci Görüşleri

Öğrencilerin Evde Eğitim Almadan Önceki Sürece İlişkin Görüşleri Öğrencilere görüşlerine göre evde eğitim almadan önceki yaşam süreçleri

Tablo 7. Öğrencilere görüşlerine göre evde eğitim almadan önceki yaşam süreçleri

S.N.	Kodlanmış öğrenci görüşleri	f
1	Zaman sıkıcıydı (Ö2,Ö5,Ö7,Ö11,Ö15)	5
2	Sürekli televizyon izleme (Ö2,Ö5,Ö11,Ö15)	4
3	Kalem tutamama (Ö6, Ö7, Ö14)	3
4	Oyuncakla oynama (Ö2,Ö5,Ö11)	3
5	Engelliler okuluna gitme (Ö2,Ö5)	2
6	Okuma, yazmayı merak etme (Ö6,Ö14)	2
7	Hiçbir şeye sevinememe (Ö7)	1
8	Hiç okula gitmeme (Ö10)	1
9	Çok zorlanma (Ö10)	1
10	Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitme (Ö11)	1
11	Okuyamadığı için çok üzülme (Ö12)	1
12	Yalnızlık çekme (Ö15)	1
13	Ne yapacağını bilememe (Ö15)	1
14	Anasınıfını deneme (Ö2)	1
15	Ameliyat geçirme (Ö3)	1
16	Sağlık problemleri (Ö3)	1
17	Konuşma, yürüme, oturma sorunları (Ö3)	1
18	Eğitim almayı isteme (Ö4)	1
19	Engelinden dolayı okula gidememe(Ö6)	1
20	Okulu merak etme(Ö6)	1
21	Diğer çocukları merak etme (Ö6)	1

Tablo 7'de öğrenci görüşlerine göre evde eğitim almadan önceki yaşam süreçleri incelendiğinde; öğrenciler 21 farklı görüşte evde eğitim almadan önceki durumlarını ifade etmişlerdir.

Söylenme sıklığı açısından dikkat çekici ifade; zamanlarının sıkıcı (f=5), sürekli televizyon izleme (f=4), kalem tutamama (f=3), oyuncaklarla oynama(f=3) gibi düşünceler olduğu görülmektedir.

Konuya ilişkin öğrencilerin kendi görüşlerinden bazıları;

Evde eğitim almadan önce okulla ilgili hiçbir şey bilmiyordum. Yürüyemediğimden beni okula da götürünce olmadı. Okulu, okuma, yazmayı, oradaki çocukları çok merak ediyordum. Kitapları açmayı bile bilmiyordum. Kalemle karalama bile yapmamıştım. Benimle ilgilenen sadece annem var. Benden büyük iki ağabeyim var ama onlar da benimle yeteri kadar ilgilenemiyorlar (Ö6).

Doktorun tavsiyesine uyarak, evde eğitime başladık. Zamanım çok sıkıcı geçiyordu. Çok sıkılıyordum. Oyuncaklarla oynamaktan sıkılmıştım (Ö2).

Yaklaşık 4 yıl önce Rehabilitasyon Merkezine gittim. Evde eğitim almaya başladıktan sonra hayatımda olumlu değişimler oldu. Okumayı, yazmayı, ülkemizi, Türk büyüklerini, Atatürk'ü öğrendim. Kendi bedenimi öğrendim. Vücudumdaki organların görevlerini öğrendim. Onları nasıl koruyacağımı öğrendim. Şarkılar, türküler öğrendim. Sınıfımı ziyaret ettim. Arkadaşlar edindim. Sınıf gezilerine katıldım, yine de katılmak istiyorum. Evde eğitim aldığım için çok mutluyum (Ö15).

Bu sene 3.yıldır evde eğitim almaya başladım. Koltuk değnekleriyle okula gitmeye çalıştım ama çok zorlandım, gidemedim. Arkadaşlarım gibi okuyamayacağım diye çok üzülüyordum (Ö12).

Evde eğitim almadan önce evde eğitim almayı çok istiyordum. Çünkü ailem gerek almış olduğumuz eğitim ve gerekse konuyla alakalı bilgi ve tecrübelerle yeterince sahip olmamasından dolayı hatalı yaklaşımlarda bulunabiliyorlardı (Ö4).

Eğitim almadan önce ailem sağlık problemlerimle ilgilenildi. Bir dizi ameliyatlar geçirdim. En son ameliyatı 7 yaşında oldum. 9 yaşında da evde eğitim almaya başladım. CP'li olduğum için konuşma, yürüme, oturma sorunlarım vardı. Bir dizi ameliyatlar ve fizik tedavi sonrası oturmaya konuşmaya başladım. Konuşmaya başladıktan sonra eğitim hayatım başlamış oldu (Ö3).

Öğrencilerin Evde Eğitim Süreçlerine İlişkin Görüşleri

Tablo. 8. Öğrencilerin evde eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri

S.N	Temalar	Alt temalar	sıklık
1	Öğretmen	Öğretmenden memnuniyet (Ö3,4,6,7,10,11,12,13,14,15,16)	11
2		Öğretmenle iyi iletişim (Ö2,5,6,7,10,11,12,13,14)	9
3		Öğretmeni sevme (Ö2,5,6,7,10)	5
4		Öğretmenin düzenli gelmesi(Ö5,10,11)	3
5		Öğretmeni örnek alma (Ö2,5)	2
6		Öğretmenden ailece faydalanma (Ö4)	1
7	Düşünce ve hisler	Çok mutlu olma (Ö2,3,5,6,7,11,12,13,14,15,16)	11
8		Çok yararlı olma (Ö4,10,11,12)	4
9		Öğrenme keyfi (Ö3,6,12)	3
10		Derslere yoğunlaşma (Ö4,11)	2
11		Sürekli okuma (Ö2,11)	2
12		Evde eğitim avantajı (Ö3,5)	2
13		Karara sevinme (Ö4,10)	2
14		Canının sıkılması geçme (Ö7)	1
15		Yorulmama (Ö10)	1
16		Moralinin düzelmesi (Ö12)	1
17		Umut (Ö13)	1
18		Televizyon izleme (Ö2)	1
19		Evde eğitim çok güzel (Ö2)	1
20		Çok şaşırma (Ö14)	1

21	Öğrenme	Okumayı öğrenme (Ö2,5,6,14,15)	5
22		Yazı yazmayı öğrenme (Ö6,14,15)	3
23		Düşünmeyi öğrenme (Ö2,5,11)	3
24		Doğruları öğrenme (Ö2,14)	2
25		Saymayı öğrenme (Ö5,11)	2
26		Matematik öğrenme (Ö8,14)	2
27		Türk büyüklerini öğrenme (Ö15)	1
28		Atatürk'ü öğrenme(Ö15)	1
29		Kendi bedenini öğrenme (Ö15)	1
30		Şarkı, türkü, satranç öğrenme (Ö15)	1
31		Resim yapmayı öğrenme (Ö6)	1

Tablo. 8'de öğrencilerin evde eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; toplamda 31 görüş ortaya çıkmaktadır. Görüşler 3 kategoride toplanmıştır: Öğretmen, görüşler ve hisler, öğrenme kategorileridir. Öğretmen kategorisinde dikkat çeken nokta öğretmenden memnuniyet, öğretmeni sevme ve olumlu görüşlerdir. Düşünce ve hisler dikkate alındığında çok mutlu olduklarını, keyif aldıklarını, ifade etmektedirler. Öğrenme kategorisi evde eğitimin öğretim boyutudur ve okumayı, yazmayı, düşünmeyi, matematiği, Atatürk'ü, müziği, resim yapmayı içermektedir.

Konuya ilişkin öğrencilerin kendi görüşlerinden bazıları;

Benim en mutlu günüm oldu. Her şeye üzülür olmaktan kurtuldum. Eskisi gibi canım çok sıkılmıyor (Ö7).

Önce nasıl olacağını bilmediğim için korkar gibi oldum. Sonra 'öğretmen evimize gelecek, aynı sınıftaki gibi seninle ders yapacak' diye açıklama yapılıncaya heyecanlanmaya başladım. Sevindim. Mutlu oldum. Daha sonra öğretmenim geldi, tanıştık, birlikte ders yaptık. Çok hoşuma gitti (Ö6).

Önce şaşırmıştım ama sonrada öğretmenimi görünce ısındım, alıştım. Okuma, yazmayı, Matematiği öğrendim. Öğretmenim çok şeyler öğretti (Ö14).

Benim gibi olan çocuklar için evde eğitimin çok yararlı olduğuna ve olacağına inanıyorum. Benim bu halimle okula gitmem çok zor. Ayaklarımın üzerinde duramıyorum, yürüyemiyorum. Okula gitsem bile arkadaşlarım gibi koşamayacağım, oynayamayacağım, yürüyemeyeceğim bu benim için daha zor olmaz mı? O zaman oturup ağlamam mı? İyi ki öğretmenler evimize geliyor (Ö12).

Evde eğitim olmasaydı belki de hiç eğitim almayacaktım (Ö11,Ö5).

Evde eğitim alınması kararına çok sevindim. Evde eğitimin benim için çok yararlı olacağını düşünüyorum. Çünkü her ne kadar ailem benimle ilgilenmeye çalışsa da bir eğitimci kadar yararlı olacağını düşünmüyorum. Gelen öğretmenlerimizden anne ve babalarımızın da yararlanacağını düşünüyorum (Ö4).

Evde eğitim kararı konuşmam gerçekleşikten sonra başladı gerçekleşince olmaya başladı. İlk öğrendiklerimin farkına vardıktan sonra çok mutlu oldum, bir şeyler yazmak, bir şeyler okumak ve ardından bilgisayar öğrenip, bilgisayardan çeşitli konular araştırmak çok hoşuma gitti. Benim için bilgisayar kocaman bir dünya oldu (Ö3).

Evde Eğitim Alan Öğrencilerin İstek Ve Önerileri

Tablo 9. Öğrencilerin istek ve önerileri

S.N.	Kodlanmış Öğrenci Görüşleri	sıklık
1	Araç-gereç olmalı (Ö5,7,8,11,12,13,14,15,16)	9
2	Tablet bilgisayar olmalı (Ö4,5,6,10,11,12,14,15)	8
3	Alan öğretmeni derse girmeli (Ö5,8,10,11,12,14,16)	7
4	Evde eğitim tüm dersleri kapsamalı (Ö4,5,8,11,14,16)	6
5	İngilizce de olmalı (Ö4,5,11)	3
6	Altı saat ders (Ö12,14)	2
7	Kitaplar seviyeye uygun olmalı (Ö2,16)	2
8	Oynucaklar olmalı (Ö5,11)	2
9	Yazı tahtası olmalı(Ö6,12)	2
10	Kitaplar yeterli olmalı (Ö5)	1
11	Tekerlekli araba olmalı (Ö6)	1
12	Materyal bedava olmalı (Ö8)	1
13	Çalışma odası (Ö10)	1
14	Yazılar büyük puntolu olmalı (Ö2)	1
15	Kitaplar bitişik yazı olmamalı (Ö2)	1
16	Kitaplar daha resimli olmamalı (Ö2)	1
17	İnternet bağlantısı (Ö14)	1

Tablo 9’da öğrencilerin istek ve önerileri incelendiğinde; araç-gereç, tablet bilgisayar, ders çeşidinin artırılması, ders süresinin artırılması, materyallerin kendilerine özel olması gibi konular olduğu görülmektedir. Konuya ilişkin öğrencilerin kendi görüşlerinden bazıları;

Ders yaparken bazen sıkılıyorum. Biraz gezmek istiyorum. Tekerlekli arabam bozuldu. Annem arabamı yaptıramıyor, paramız yok. Akülü arabam olsa, annem beni gezdirir. Hep evde oturmak zorunda kalıyorum. Annem de bu yüzden evde beni beklemek zorunda kalıyor, onun da canı sıkılıyor. Ben zaman zaman dışarı çıkıp gezebilsem, başka yerleri, arkadaşları görebilsem daha iyi olur (Ö6).

Ben artık ortaokul öğrencisi oldum. Arkadaşlarım okulda İngilizce, Fen Bilgisi gibi dersleri başka başka öğretmenlerden öğreniyorlar. Ama bana sadece ilkokul öğretmeni geliyor. Ben de bu dersleri almak istiyorum. Arkadaşlarım okulda günde 6 saat ders görüyor, ben ise 2 saat ders görüyorum. Ben onlara nasıl yetişeceğim?(Ö14).

Devlet bize internet bağlantılı bilgisayar verse çok iyi olur. Ben bu bilgisayarda sınıftaki arkadaşlarımı ders yaparken izlesem çok mutlu olurum. Ben de onları izleyerek öğrenirim. Derslerimize ve konularımıza uygun aracımız olsa öğretmenlerimiz daha güzel ders anlatırlar (Ö14).

Kitap ve defterlerim, kalemlerim var ama bilgisayarım yok. Televizyon izliyorum sadece. Öğretmenimin evde yazı tahtası olmadığı için sınıftaki gibi ders veremiyor, defter ve kitapla anlatıyor. Öğretmenim sınıfında ne kullanıyorsa bana da getirsin, bana da onları kullanmayı öğretsin istiyorum (Ö12).

Ailelerinin Görüşleri

Tablo 10. Ailelere göre evde eğitim süreci

S.N.	Kodlanmış görüşler	sıklık
1	Çocuğun engelleriyle uğraşma (A7,8,9,12,13,14,16)	7
2	Sağlık sorunlarıyla ilgilenme, sağlık kuruluşlarına gitme(A2,3,4,5,6,10)	6
3	Çocukta görülen asabiyet(A6,9,12,13,15)	5
4	İlkokul çağında eğitime başlama (A2)	1
5	Sosyal yönden gelişim için uğraşma(A3)	1
6	İşinden dolayı ilgi eksikliği (A4)	1
7	Evde bakım parasıyla çocuğa bakma(A6)	1
8	Bir şeyler öğretmeye çalışma (A6)	1

Ailelere göre evde eğitim almadan önce daha çok çocuklarının engeliyle ve sağlık problemleriyle uğraştıkları görülmektedir. Aileler çocukta var olan bir asabiyetle de ilgilendiklerini ifade etmektedirler. Ailelerin kendilerine ait görüşlerden bazıları şunlardır:

Kızımın belden aşağısı tutmuyor. Sağ elini kullanamıyor. Sadece sol elini kullanabiliyor. Öğretmen gelmeden önce çok huysuzdu. Çabuk sinirleniyordu. Asabiydi (A7).

Ben eşimden ayrıldım ve üç çocuğumla birlikte yaşıyorum. En büyük çocuğum 17 yaşında işsiz. Ortanca çocuk ilkokula gidiyor. Küçük çocuğum ise doğuştan yürüyemiyor. Ben üç çocuğuma ‘Devletin verdiği evde bakım parası’ ile bakmaya çalışıyorum. Başka bir gelirim de yok. Ben zaten evden çıkamıyorum. Bütün bu sıkıntılarımla arasında yürüyemeyen çocuğumun eğitimiyle zaten ilgilenemiyordum. Çok zorluklar yaşadım. Ruhsal depresyonlar yaşadım. Çocuğum evde eğitim almadan önce hiçbir şey bilmiyordu. Renkleri tanımıyor, sayıları hemen unutuyordu. Ben de sabırsız birisi olduğum için tahammül edemiyordum, sinirleniyordum. Çünkü bir şey öğretmek istiyordum ama öğretemiyordum. Her geçen gün psikolojim bozuluyordu, bu durumum ister istemez çocuğuma da yansıyor. Rehberlik Araştırma Merkezi çocuğuma ‘orta dereceli zihinsel engelli’ raporu vermişti. Ama ben bu raporun ne işi yarayacağını pek bilmiyordum, beni bilgilendiren olduysa bile o ruh bozukluğuyla ne yapacağımı idrak bile edemedim (A6).

Bu rahatsızlığın sadece kendinizde olduğunu, umutsuzluk içinde psikolojinizin bozulduğunu hissedip, sürekli ağlama ile birlikte sınırdığınızı düşünüyorsunuz (A13).

Oğlum 4 yıldır evde eğitim aldı, bu sene 5.yılıni alıyor. Evde eğitim almadan önce genellikle söz dinlemiyordu, agresif davranışları çoktu. Belden aşağısı tutmadığı için tuvalet ihtiyacını söylemiyordu. Açlık ihtiyacını söylüyordu. Konuşmasında bir problem yok, söylenenleri algılıyordu. Buna rağmen annesine ve bana aksi davranışları oluyordu(A15).

Ailelere göre evde eğitim süreci

Tablo 11. Ailelere göre evde eğitim sürecine ilişkin görüşler

S.N.	Temalar	Kodlanmış görüşler	sıklık
1	Genel görüşler	Memnuniyet ifadesi (A2,4,5,7,8,9,11,12,13,15,16)	11
2		Gerekli bir uygulama (A2,3,4,5,8,12,13,15,16)	10
3		Öğrencinin okumaya başlaması (A7,12,14,15,16)	5
4		Öğrencinin konuşmasında düzelme (A7,12,14,15)	5
5		Öğrencinin asabiyetinde azalma(A7,12,15)	3
6		Öğrencide olumlu değişim (A4,12)	2
7		Öğrencinin sosyalleşmesi(A14,15)	2
8		Velide olumlu değişim (A4)	1
9		Rahat bir nefes alma (A6)	1
10		Toplum baskısı (A6)	1
11		Endişelerin azalması (A9)	1
12		Öğrencinin saymayı öğrenmesi (A13)	1
13		Öğrencinin el kaslarının gelişmesi (A13)	1
14		Öğrencinin söz dinlemesi (A15)	1
15		Memnun olma (A2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16)	15
16		Öğretmenin gayreti ve ilgisinin iyi olması (A6,7,9,15)	4
17		Süreklilik açısından aynı öğretmenin görevlendirilmesi (A13,16)	2
18	Öğretmen hakkında görüşler	Öğretmen değişiminde uyum sıkıntısı (A2)	1
19		Bayan öğretmen tercihi (A8)	1
20		Şükran duyma (a13)	1
21		Tecrübeli öğretmen isteği (A13)	1
22		Branş öğretmenlerinin de görevlendirilmesi (A16)	1
23	Materyal hakkında görüşler	Kitaplar dışında araç-gereçler yetersiz (A2,5,7,8,10,11,14,15)	8
24		Materyal öğretmen tarafından temin edilmekte (A2,4,9,15)	4
25		Tablet bilgisayar verilebilir (A3,4,15)	3
26		Masa, sandalye ihtiyacı (A4,7)	2
27		Ders kitapları öğrenci seviyesine uygun değil (A2,5)	2
28		Oyuncaklar da temin edilebilir (A9,15)	2
29		Kitaplar görsel açıdan zengin değil (A2)	1
30		Okuma yazma materyalleri temin edilebilir (A12)	1

Evde eğitim sürecinde ailelerin görüşleri üç temada toplanmaktadır. Bunlar; genel bir görüş, öğretmene ilişkin görüşler ve materyallere ilişkin görüşler. Genel olarak aileler; Uygulamadan memnun

olma, çok gerekli bir uygulama olduğu, öğrencide okuma, konuşma, yazmanın başladığı, asabiyetlerinin azaldığı gibi durumları belirtmektedirler. Öğretmen hakkında aileler memnuniyetlerini belirtirken öğretmenlerin gayretlerinden, ilgilerinden ve devamlı olması gerektiğinden söz etmektedirler. Materyal konusunda aileler yetersiz olduğu, öğretmen tarafından temin edildiği, tablet bilgisayar verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ailelerin kendilerine ait görüşlerden bazıları şunlardır:

Eğitim etkinliklerinde şu anda herhangi bir materyal kullanılmamakta, kullanılacak malzemelerin aile tarafından temin edilmekte, bu durumda maddi külfete sebep olmaktadır (A8).

Eşim de yani çocuğum babası da rahatsız. Sara nöbetleri geçiriyor. Çocuğuma babası da yardımcı olamıyor. Kayınvalidem ile ben ilgileniyorum. Doktor 'emsallerinden 3 yıl geriden gelir' dedi. Oğlum yürüyemiyor, ayağa kalkıyor, dengeyi sağlayamıyor ve düşüyor. Evde eğitim alabileceğini bilmiyorduk, öğretmenler bu konuda bizi bilgilendirdiler. Önce biraz endişeliydik. Kabul ettik, öğretmen eve gelip eğitime başlayınca gereksiz yere endişelendiğimizi anladık (A9).

Öğretmenimizden çok memnunuz. Bu sene ilk defa evimize bir öğretmen geliyor. Eleştireceğimiz veya tavsiye edebileceğimiz bir durum yok. Zaten bu konuda bizim de fazla bir bilgimiz yok. Gördüğüm kadarıyla öğretmen kapıdan içeri girince sevinmeye başlıyor, evden giderken de üzülüyor. Öğretmen çocuğumuzla bizden çok ilgileniyor (A9).

Bu sene 2. öğretmen eve geliyor. Ben kendilerinden çok memnunuz. Öğretmen ellerinden geleni yapıyorlar. Yalnız öğretmen evimize nasıl gelip, nasıl gidiyor? Gelip gitme parasını Devlet veriyor mu ben bilmiyorum. Eğer Devlet yol parasını vermiyor da öğretmenler bize acıdığı için geliyorlarsa ben daha çok üzülürüm (A7).

Çocuğum geçen yıl evde eğitim almaya başladı. Aynı öğretmen eve gelip ders veriyor. Evde eğitimin başlamasıyla birlikte rahat bir nefes almaya başladım. Akraba ve dostlarımdan aksi yönde baskılar gelmesine rağmen ben 'evde eğitime evet' dedim. Bana; 'evde yalnız olacaksın, yabancı birisi gelecek, eller ne der? Sen dul bir kadınsın, bir erkek öğretmenin gelmesi nedeniyle hakkında dedikodu çıkar' gibi sözler söylediler ama hiç kulak asmadım. Hiç de söylenenler gibi olmadı. Öğretmenimiz zamanında eve geliyor, dersini veriyor çekip gidiyor. Toplumumuzun bu konuda bilinçlendirilmesi, bilgilendirilmesi gerekir. Dışarı çıkamaz raporu olan çocukların evde eğitim almaları konusunda bilgilendirme, yönlendirme yapılması gerekirken, itibarımızı, namusumuzu töhmet altında bırakacak telkin ve tavsiyelerde bulunuyorlar. Ben bir taraftan maddi sıkıntı çekiyorum, bir taraftan engelli çocuğum nedeniyle eve hapis olmuşum, bu nedenle çalışmıyorum, diğer taraftan da bu tür moral bozucu sözlere muhatap oluyorum, üzülüyorum. Ama artık bu sözleri aştım. Varsa da, yoksa da çocuğumun eğitimi diyorum artık (A6).

Ders kitapları öğrenci seviyesine uygun değil. Kitapların görsel açıdan zengin olması gerekir. Kitaplar dışında araç gereç yeterli değil. Olanı da öğretmen kendisi temin ediyor. Evimizde derslik olarak hazırladığımız odada; bir derslikte bulunması gereken araç gerecin bulunması gerekir (A2).

İlk yılda beklenti olmamasına rağmen, ilk yıl içinde gelişmeyi gözlemledik. Şu an itibariyle gelişiminin % 70 arttığını söyleyebilirim. İlk yıl 2 ye kadar sayamazken, şimdi 20 ye kadar sayabiliyor. El-kas çalışmaları ve becerisi arttı (A13).

Öğretmenlerle kesinlikle aile bireyleri gibi olduk. Kelimelerle ifade edilemeyecek kadar şükran duygularımı iletebilirim. Tecrübeli öğretmenlerin görevlendirilmesi çok faydalı ve her yıl aynı öğretmenin görevlendirilmesi eğitimin kesintiye uğramaması için gerekli (A13).

Daha da sosyalleştiğini gördük. Konuşması düzeldi. 5 yıldır evde eğitim alması nedeniyle hitabı, karşılması, uğurlaması farklılaştı. Okuma yazmayı öğrenmesi nedeniyle ciddi derecede güzel değişiklikler yaşadı bize de yaşattı (A14).

Oğlum sadece TV ve bilgisayar kullanıyor. Kullanabileceği başka bir araç gereci yok. Aslında araç gereçle oynamayı çok seviyor. Ben bu oyuncakları alamıyorum, hem de hangi tür oyuncaklar alınacağını bilmiyorum. Öğretmen sadece kitap, defter ve kalem getiriyor (A15).

Yürüyemeyen, konuşamayan, evden çıkamayan çocuklara başka nasıl bir eğitim verilebilir bilmiyorum. Ama evde eğitim iyi bir uygulamadır. Kızım bir öğretmene alıştı, başka öğretmenlerin

gelmesi iyi olmaz. Kızım onlara zor alışır diye düşünüyorum. Zaten kızım ortaokul öğrencisi ama ilkokul seviyesinde olduğu için bir öğretmen yeterli geliyor (A12).

Evde eğitimin çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü farklı farklı öğretmenlerin gelip çocuğuma eğitim vermesi beni çok mutlu etti. Lisede de evde eğitim uygulamasının devam etmesini ve evde eğitimin hızlı ve çabuk olmasını ve rapor alımının kolaylaştırılmasını istiyorum (A4).

Ailelerin İstek Ve Önerileri

Tablo 12. Ailelerin istek ve önerileri

S.N.	Kodlanmış görüşler	sıklık
1	Evde eğitim alan diğer öğrencilerle bir araya gelme(A4,7,9,10,14,15)	6
2	Öğretmen çeşidinin artırılması (A2,8,14,15,16)	5
3	Öğrenci sınıf ihtiyaçlarının evde temini (A4,5,8,10)	4
4	Özel bir eğitim odası düzenleme(A5,10,11)	3
5	Öğretmen ücretlerinin artırılması (A14,15)	2
6	Ders saatinin artırılması (A2,14)	2
7	Ücretsiz internet (A13,14)	2
8	Evde hazırlanan ortamın teknolojik donanımı (A11,12)	2
9	Sosyal etkinliklerin yapılması (A2)	1
10	Öğretmenin özel eğitim almış olması (A2)	1
11	Yabancı dil eğitiminin verilmesi (2)	1
12	Bilgisayar eğitiminin verilmesi (A2)	1
13	Öğrencilere teknik gezi (A3)	1
14	Oyuncak temini (A9)	1
15	Öğretmenlere yol parası verilmesi (A9)	1
16	Evde eğitim alan öğrenci ailelerinin bir araya getirilmesi (A9)	1
17	Eğitim sürecinin uzatılması (A13)	1
18	Veli eğitimlerinin yapılması (A13)	1
19	Öğretmenlerin fazla değiştirilmemesi (A16)	1

Ailelerin sürece ilişkin istek ve önerileri incelendiğinde, evde eğitim alan diğer öğrencilerle bir araya gelme, öğretmen çeşidinin artırılması, öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması, özel bir eğitim odasının düzenlenmesi, ders saatinin ve öğretmene ödenen ücretin artırılması, teknolojik alt yapı vb. olduğu görülmektedir. Ailelerin kendilerine ait görüşlerden bazıları şunlardır:

Bizim sıkıntımız tamamen maddi. Oğlum büyük tuvaletini söylüyor ama küçüğünü söylemiyor, sürekli altını ıslatıyor. Bu nedenle eczaneden devamlı bez alıyorum, bezleri de hep paramızla alıyoruz. Bir sosyal güvencemiz de yok. Bir de oğlum iyi kötü bisiklet kullanıyor, dışarı çıkarıp gezdirmek istiyorum, kendisi de çok istiyor. Özel eğitim çocuklarına uygun bisiklet olsa çok güzel olacak. Evde oyuncak istiyor, bilgisayar istiyor ama ailemizin imkânı yok alamıyoruz. İmkânım olsa bu alamadıklarımın hepsini alırım. Öğretmen kendi imkânıyla eve gelip gidiyor. Gidip gelme parasını Devletin vermediğini öğrendim. İmkânım olsa öğretmeni benim arabamla evine götürür getirtir, ya da yol parasını verirdim. Bizim gibi çocuğu olan ailelerle konuşmak, tanışmak isterim. Onlar çocuklarına nasıl davranıyor, neler yaptırıyorlar öğrenmek isterim. Bu durumda olan çocukları bir araya getiririm. Çünkü bu durumdaki çocuklar birbirlerinin dilini daha iyi anlarlar (A9).

Evde eğitim süresini daha sık ve uzun tutardım. Çünkü öğretmenle paylaşılan süre, öğrencinin fiziksel ve zihinsel gelişimine katkıda bulunuyor. Ayrıca materyal ve gerekli medikal cihazların temini için gerekli mercilerle işbirliğinin artırılması gerekmekte. Veli ve öğrenci eğitimi paralel yürütülmeli, velilerde öğrencinin gelişimi için eğitim görmeli. Uzman kişilerle işbirliği yapıp veli eğitimi artırılmalı (A13).

Elimde imkân olsa sürekli olarak aynı öğretmeni değil de her dersin öğretmenini evlere gönderirdim. Bu öğretmenlerin ücretini çok verirdim, herkes gelmek isterdi. Okulda öğrenciler kaç saat ders görüyorsa evde ders görenlerin de o kadar ders görmesini sağlardım. Evde eğitim alan çocukların zaman zaman bir araya getirilmelerini sağlardım. Özellikle ortopedik engelli öğrencilerin olmazsa olmazı olan uygun havuzlar yaptırardım. Terapi ortamları sağlardım. Her ne kadar kızım 10 yıldır rehabilitasyon merkezine gidiyor ama burada ne havuz var, ne de çağdaş terapi eğitimi veriliyor (uzay

terapisi gibi). Gerek evde eğitim alan öğrencilerin birbirleriyle, gerekse okuldaki arkadaşlarıyla internet üzerinden görüntülü görüşmelerini sağladım. Bunun için ya ücretsiz, ya da indirimli internet paketi verirdim (A14).

Öğretmenin eve geliş saatini birlikte kararlaştırıyoruz. Ben de işten gelince, öğretmen de geliyor. Günde (2) saatten fazla ders veriyor. Oğlum ortaokul öğrencisi olduğuna göre sürekli aynı öğretmen yerine farklı branştan öğretmenlerin de gelmesi çok daha faydalı olur. Yetkim olsan evde eğitim alan çocukların ihtiyaçlarını tespit eder, alamayacak durumda olan ailelere maddi destek verir veya ihtiyaçlarını karşılardım. Ders vermeye gelen öğretmenleri de bu işe teşvik etmek için tedbirler alırdım. Bu tip çocukları zaman zaman sosyal aktivitelerle bir araya getirir, tanıştırır, kaynaştırırdım (A15).

Evde eğitim hakkında raporu olduğu halde eğitimden yararlanamayan ailelerin görüşleri:

A1 kodlu veli; 12 yaşında çocuğu var. Ancak hiç okul, öğretmen görmedi. Kayıtlarda 5. Sınıfta görünüyor. Köyde okul yok. Görüşmeye gidilince çocuk okula başlayacağını zannediyor ve babaannesini arayarak “ben okula başladım” diyerek sevincini belirtiyor. Veliye göre; Hastanede eğitim verilebilir. Akranlarıyla bir araya getirilebilir. Toplumla kaynaşmasını istiyorum. Tekerlekli sandalye yok. Hep kucağımda taşıyorum. Medikal malzemeleri çok pahalı. Destek sağlanabilir (A1).

A17 kodlu öğrenci velisine göre; Köyde yaşadığı için öğretmen görevlendirilememiş. Eğer öğretmen görevlendirilirse kendi arabasıyla öğretmeni getirip götürebileceğini, gerekirse öğretmenin ücretini de üstlenebileceğini ifade etmekte.

Evde Eğitim Hizmeti Veren Öğretmenlerin Görüşleri

Tablo. 13. Öğretmenlerin evde eğitim konusunda aldıkları eğitim ve evde eğitime karar verme

S.N.	Kategori	Kodlanmış alt kategori	sıklık
1	Eğitim	Herhangi bir eğitim yok (ÖĞ 2,3,5,6,7,8,11,14,15)	
2		Özel eğitim semineri (ÖĞ10,8,12)	
3		Kaynaştırma eğitim semineri (ÖĞ9)	
4		Deneyim yok (ÖĞ2, 5)	
5		Seminer (destek eğitimi) (ÖĞ4)	
6		540 saatlik zihinsel engelli eğitim kursu (ÖĞ13)	
7		Faydalı olmak için (ÖĞ3,5,7,8,13)	
8		Öğrenciler için önemli olduğu için (ÖĞ3,4,7)	
9		Merak için karar (ÖĞ2,9)	
10	Karar	Araştırma için (ÖĞ4,7)	
11		Zamanı değerlendirmek (ÖĞ14,15)	
12		Arkadaş tavsiyesi (ÖĞ10,11)	
13		Aile bütçesine katkı (ÖĞ14,15)	
14		Öğrencinin anne, babasının isteği (ÖĞ10)	
15		Özel çocuklara ilgi (ÖĞ12)	
16		Değişik bir alan olduğu için (ÖĞ6)	
17		Kendini yetiştirmek (ÖĞ6)	

Tablo. 13. Öğretmenlerin evde eğitim konusunda aldıkları eğitim ve evde eğitime karar verme nedenleri incelendiğinde; öğretmenler özel eğitim konusunda 1'i hariç (ÖĞ13) eğitim almadıkları, seminer aldıkları görülmektedir. Evde eğitime karar verme nedenleri çeşitlilik arz etmektedir: faydalı olmak, öğrencilerin önemi, zamanını değerlendirmek, aile bütçesine katkı, araştırma, tavsiye gibi nedenlerin kararlarında etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin konuya ilişkin kendi ifadelerinden bazıları şunlardır:

Görev yaptığım okulda imza sirküsüne çıkan yazı akabinde bireysel eğitime ihtiyacı olan evde eğitim öğrencilerine ev ortamında faydalı olabileceğimi düşündüm. Öğrenciler için Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından verilen raporları okudum. Okul sonrasında artakalan zamanımı, bireysel eğitime

ihtiyaç duyan evde eğitim öğrencisine fayda sağlayacak eğitimle değerlendireceğimi düşünerek evde eğitim vermeye karar verdim (ÖĞ13).

Evde eğitim hakkında öğretmenlerin görüşleri

Tablo 13. Evde eğitim hakkında (eğitim, öğrenci, veli) öğretmenlerin görüşleri

S.N.	Kategori	Kodlanmış görüşler	sıklık
1	Evde eğitim	Evde yürütmek olumlu (ÖĞ3,4,5,6,10,11,12,13,15)	10
2		Çok önemli bir çalışma (ÖĞ3,4,13,15)	4
3		Eğitim bu çocukların da hakkı (ÖĞ4,7,12)	3
4		Sosyal faaliyet imkanı yok (ÖĞ4,7)	2
5		Verim alınmaktadır(ÖĞ10,13)	2
6		Hakkıyla yapıldığında faydalı (ÖĞ13,14)	2
7		Grup çalışması yapılamıyor (ÖĞ14,15)	2
8		Engeliler için sosyal hayata entegrasyon (ÖĞ5,7)	2
9		Evde imkanlar kısıtlı (ÖĞ2,4)	2
10		Sosyal devlet anlayışı (ÖĞ5)	1
11		İnsana değer verildiğinin göstergesi (ÖĞ5)	1
12		Her dersin kazanımı evde verilemiyor(ÖĞ7)	1
13		Sınırlılıklarına rağmen uygulanabilir (ÖĞ11)	1
14		Evde çocuk kendini güvende hissediyor(ÖĞ12)	1
15		Materyal sıkıntısı var(ÖĞ9)	1
16		Öğrenciler kendi sınırlarının dışına çıkmaktadır (ÖĞ13)	1
17		Sınıf ortamı gibi verimli değil (ÖĞ15)	1
18		Mevzuat eksikliği var (ÖĞ10)	1
19		Aileler için de olumlu(ÖĞ11)	1
20	Öğrenci	Öğrenmeye istekli (ÖĞ3,4,12)	3
21		Gayretli (ÖĞ4,5)	2
22		Dersi sabırsızlıkla bekliyor (ÖĞ3)	1
23		Hayatları zor (ÖĞ2)	1
24		Sosyaller (ÖĞ6)	1
25		Yeni insan tanımının mutluluğu(ÖĞ7)	1
26		Çabuk sıkılma(ÖĞ9)	1
27		Engeli sorun olabiliyor(ÖĞ11)	1
28		Hayattan kopmamış (ÖĞ12)	1
29		Sevgi dolu(ÖĞ12)	1
30	Veliler	Çok iyiler(ÖĞ2,3,10,12,15)	5
31		Çok ilgili (ÖĞ2,5,6,10,11)	5
32		Misafirperver(ÖĞ4,5,7)	3
33		Fedakar (ÖĞ10)	1
34		Madi sıkıntıları var(ÖĞ10)	1

Evde eğitim hakkında (eğitim, öğrenci, veli) öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 3 kategoride toplandığı görülmektedir: Eğitim, öğrenci, veli. Üç kategoride 31 farklı görüş görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun evde eğitimin olumlu olduğu, verimli geçtiğini, öğrenciler açısından faydalı olduğu, insan hakkı olduğu ancak öğretim adına bazı derslerin kazanımlarının verilemediğini ifade etmektedirler. Öğrenciler için istekli, gayretli, hayattan kopmamış olduklarını, velilerin de çok ilgili olduklarını ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin konuya ilişkin kendi ifadelerinden bazıları şunlardır:

Engelleri yüzünden okula gidemeyen çocukların, devlet tarafından eğitimlerinin devam ettirilmesi önemlidir. Çünkü her bireyin eğitim alma hakkı vardır. Her bireyin topluma kazandırılması gerekmektedir (ÖĞ7).

Okul ortamına gelme ve akranları ile eğitim görme şansı olmayan bireyler için düşünülmüş, gerek işlevi gerekse yararı tartışılmayacak kadar çok olan faaliyetlerdir evde eğitim faaliyetleri. Evde eğitime tabi tutulan öğrenciler bu sayede kendilerine biçilen kafesin dışına çıkma ve kendi kabuklarını

kırma şansı bulmuşlardır. Evde eğitim gören öğrencilerin aileleri çocuklarında oluşan değişiklikleri hayretle izlemekte ve çoğu zaman gözyaşları içinde kalmaktadır (ÖĞ13).

Eve ilk gittiğimde kanepeye yatırılmış, yatmaktan dolayı omurgası eğilmiş, ayakları toplu durmaktan dolayı dizlerden katlanmış ve kasları çalıştırılmadığı için büzülmüş, elleri kontrolsüz hareket edebilen, parmakları sürekli yumuk duran, en fazla ııı, aaa, eee tarzında ses çıkarabilen bir öğrenci vardı. 3 dönem eğitim sonunda destekli oturabilen(kanepeye yaslanarak), eline aldığı cismi ağzına götürebilen, her iki bacağı da özel ayakkabıya yerleşecek kadar açılmış, ayakkabılardan destek verildiği zaman ayakta dikelebilen, ev halkı ve yakın akrabalar tarafından anlaşılacak kadar anne, baba, abi, gibi kelimeleri çıkarabilen, kısmen derdini anlatacak kadar tek kelime ile iletişim kurabilen, tutma, bırakma, komut alma gibi becerileri kazanmış, emekleme çalışmasında bir hayli yol almış, 20 ye kadar sayabilen, rakamları bilen, (E-L-A-T) ve (İ-N-O-R-M) gurubu harflerle hece okuyabilen bir öğrenci durumundadır (ÖĞ13).

İlk önce endişeli olan veliler zamanla öğretmeni kabulleniyor ve öğretmen aileden biri gibi oluyor (ÖĞ13).

Öğretmenlere Göre Evde Eğitimi Değerlendirme Süreci

Tablo 14. Öğretmenlere göre evde eğitimi izleme, denetleme, değerlendirme

S.N	Kodlanmış görüşler	Sıklık
1	Denetim faaliyeti yetersiz(ÖĞ4,12,14)	3
2	Rehberlik amaçlı denetim (ÖĞ5,6,10)	3
3	Rehber öğretmenin denetimi (ÖĞ3,7)	2
4	Denetim destek olmakta (ÖĞ4,10)	2
5	Aileler denetmen olmalı (ÖĞ11,13)	2
6	Belli aralıklarla denetim yapılmalı (ÖĞ14,15)	2
7	Denetim gereksiz (ÖĞ2)	1
8	Özdenetim (ÖĞ2)	1
9	Teşvik edici denetim (ÖĞ5)	1
10	Okul müdürü denetim yapmakta(ÖĞ9)	1
11	Aileye de rehberlik hizmeti (ÖĞ10)	1

Öğretmenlere göre evde eğitimi izleme, denetleme, değerlendirme konusu incelendiğinde, denetim faaliyetlerinin önemli ancak yetersiz olduğunu, denetimin rehberlik, teşvik amaçlı yapılması gerektiği, ailelerin en büyük denetimci oldukları ifadeleri yer almaktadır.

Öğretmenlerin konuya ilişkin kendi ifadelerinden bazıları şunlardır:

Denetimle olmaz bu iş. Zaten bu işi yapan kişi eğer gönülden yapmıyorsa başlı başına hem aile için hem çocuk için sıkıntı. Denetlemekle bu işin daha ileri gideceğini sanmıyorum. Dersi veren kişi bence kendi kendini denetlemeli. Denetleyici kişi sadece sonucu denetlemeli(ÖĞ2).

Evde eğitime giden öğretmen için veli her an denetmen durumundadır. Ayrıca dışarıdan bir denetmenin gelmesi aileyi zor duruma sokmakta ve ne oldu ki düşüncesinin oluşmasına sebep olmaktadır. İşini ciddiye almayan gerekli ihtimam ve önemi göstermeyen öğretmenler için ciddi bir yaptırım durumundadır denetimin olması (ÖĞ13).

Öğretmenlerin Evde Eğitim Konusunda Önerileri**Tablo 15.** Öğretmenlerin evde eğitim konusunda önerileri

S.N.	Kodlanmış görüşler	sıklık
1	Uygun materyal temini(ÖĞ2,4,5,6,7,9,8,10,13,14)	10
2	Evde sınıf ortamı oluşturma (ÖĞ2,9,10,12,13)	5
3	Alanında uzman birilerinin eğitim vermesi(ÖĞ2,4,5,13)	4
4	İnternet, bilgisayar,tablet temini (ÖĞ4,5,15)	3
5	Öğretmenin teknolojik donanımı (ÖĞ5,6,7)	3
6	Ders saatlerini uzatma ve artırma (ÖĞ3,10,12)	3
7	Daha fazla ders almalarını sağlama (ÖĞ3,12)	2
8	Evde eğitime ihtiyacı olanları bir araya toplama (ÖĞ4,7)	2
9	Sosyal faaliyetler yapma(ÖĞ4,7)	2
10	Öğretmenlerin eğitimi (ÖĞ5,6)	2
11	Aileyi eğitime alma(Ö10)	1
12	Öğretmenin ücreti iyileştirme(ÖĞ6)	1
13	Devlet desteğinin artması (ÖĞ10)	1
14	Özel eğitime yönelik materyal havuzu (ÖĞ5)	1
15	Dersleri sadeleştirme(ÖĞ10)	1
16	Temel beceriler kazandırma(ÖĞ10)	1
17	Uzman hekim eşliğinde eğitim(ÖĞ11)	1
18	Çocuğu eve bağlayan sebeplerin tesbiti(ÖĞ2)	1
19	Akran grubuyla alma (ÖĞ2)	1

Evde eğitim konusunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde (Tablo.), evde sınıf ortamı oluşturma, gerekli materyallerin temini, internet, bilgisayar temini, öğretmenlerin teknolojik yeterlikleri, öğretmen eğitimleri, ders saatlerinin uzatılması, ders çeşitliliğinin artırılması konularının ağırlıkla yer aldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin konuya ilişkin kendi ifadelerinden bazıları şunlardır:

Bence evden ziyade onları ev ortamından başka bir ortamda ve aynı akran grubuyla ders almaları bence daha faydalı olur. Bunun da çocuklar bence farkındalar. Kapalı kapılar arkasında eğitim hele de bu tip farkındalığı olana çocuklarda daha faydasız(ÖĞ2).

Bedensel engeli olan öğrencilerin bedensel engelliliklerini azaltacak destekleyici araçların uzman kişiler tarafından evde eğitim öğrencisine yönelik tasarlanıp uygulanmasını, her öğrenci için evin bir odasının rehabilite ve ders ortamı olarak düzenlenmesini sağladım. Zihin engelli öğrenciler için oynayarak öğrenmeye yönelik araçları temin eder ve öğrencinin istifadesine sunardım (ÖĞ13).

Elimde imkânlar olsa idi tabi ki bu konuda yapacak çok fazla şey vardır. Öncelikle öğrencinin ailesini eğitime alırdım. Aileler bu durumda olan çocuklarını tanımamaktalar. Çoğunlukla yanlış beklenti içine girmekteler ve çocuğa karşı yanlış tepkiler vermekteler. Eğitim konusunda Devletin katkısı öğretmenden temin etmekten öteye geçmelidir. Elimde imkân olsa öğrenciye eğitim odası düzenlerim. Materyal eksikliklerini gideririm. Öğrenciyle daha fazla vakit geçiririm. Dersleri daha sadeleştirip temel dersler ve temel beceriler seviyesini indirirdim (ÖĞ10).

Öncelikle evde eğitim veren eğitimcilere e-çerik bakımından donanımlı teknolojik araçları zimmetleme ve e-çerik portallarından ücretsiz yararlanmalarını sağladım. İnternet maliyetlerini karşıladım. Ulaşım, yemek vb. ihtiyaçlarını organize ederdim. Özel eğitime yönelik materyal havuzu veya materyallere kolaylıkla ulaşma imkânı sağladım (ÖĞ5).

Elimde imkânlar olsa tüm evde eğitime ihtiyaç duyan çocukları bir yerde toplayıp onların yalnız olmadıklarını sosyal faaliyetlerden faydalanmasını sağladım. Örneğin: tiyatro, sinema ve sportif faaliyetlere katılmasını sağladım. Öğretim materyali desteği ve bilgisayar, tablet verilmesini sağladım (ÖĞ4).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Tokat ilinde evde eğitim alan 51 öğrencinin 17 si ile yapılan görüşme ile elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları şunlardır:

Öğrencilerin içinde buldukları psikolojik durumun da fizyolojik durum gibi iyi olmadığı görülmektedir. Bu durum engelli olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Evde eğitim alma konusunda öğrencilerin görüşleri analiz edildiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır; Öğrenciler öğretmenlerini seviyorlar, memnunar, yararlanıyorlar, aynı zamanda çok mutlular, öğrenmeye istekliler ve temel alanları da öğrenebiliyorlar. Öğrenciler açısından evde eğitim konusu sadece eğitim, öğretim olmadığını aynı zamanda terapiye dönüştüğü görülmektedir.

Öğrencilerin ifadelerinden, materyalleri olsun ve kendi içinde bulunduğu duruma uygun ortam olsun istiyorlar, internet bağlantılı bilgisayarları olsun ve 3G bağlantısıyla sınıflarındaki arkadaşlarıyla eş zamanlı dersler alsın istiyorlar. Bir de eve bağlı kalmak değil de dışarıya da çıkma imkânları istiyorlar.

Öğrenci aileleriyle yapılan görüşme sonuçları şunlardır:

Genel olarak aileler eğitimden önce çocuklarının sağlık sorunları yaşadıkları ve psikolojik olarak sınırlı olduklarını ifade etmektedirler. Ailelerin görüşleri incelendiğinde evde eğitim süreci son derece gerekli, çok memnun kaldıkları bir uygulama, öğretmenlerden memnuniyet ifadeleri olduğu görülmektedir. Ancak materyal konusunda oldukça şikâyetçi oldukları görülmektedir. Ailelerin istekleri öğrencilerin diğer insanlarla kaynaşması, evde eğitim ortamı konusunda destek ve öğretmenlerin memnuniyeti şeklinde özetlenebilir. Aileler genel olarak öğretmene minnet duymaktadırlar. Bu durum içinde oldukları psikolojik durumla açıklanabilir.

Evde eğitim raporu olduğu halde bundan yararlanamayan İki ailenin (A1,A17) görüşleri incelendiğinde evde eğitim programına duyulan ihtiyaç daha da belirginleşmektedir.

Evde eğitim veren öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları şunlardır:

Öğretmenlerin eğitim almadıkları, kararlarında da faydalı olmak, bütçeye katkı gibi etkenlerin olduğu görülmektedir. Öğretmenler genel olarak evde eğitim konusuna olumlu bakmaktadırlar. Ancak öğretim konusunda bir takım eksiklerinin olduğunu bildirmektedirler. Öğrencileri gayretli, istekli, çalışkan; velileri de ilgili ve çok iyi görmektedirler. Öğretmenlere göre, denetim şart ancak destek amaçlı, teşvik amaçlı olmalı, aileler yapmalı şeklindedir. Aynı zamanda dıştan denetimle değil de özdenetimin önemine dikkat çekmektedirler.

Yine öğretmenlere göre, evde eğitim faydalı, ancak sınıf ortamının oluşturulması, uygun materyallerin temini, alanında uzmanların eğitim vermesi, öğretmen eğitimlerinin önemi, öğrencilerin sosyalleşmesine de imkân sağlama, ders sürelerini artırma ve ders çeşitliliğini artırma gibi görüşler ön plana çıkmaktadır.

Evde eğitim alan öğrenciler bir engeli nedeniyle okula gidememektedir. Bireyin yaşadığı süreçte yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak toplumda oynaması gereken rollerin yetersizlik yüzünden yerine getirememesi durumuna engel denilmektedir (Ulutaşdemir, 2007). Ysseldyke ve ark.(2000), engelli çocuklarının eğitimin gerçekleştirilmesinde karşılaşılan güçlükleri; önlemede, belirleme ve değerlendirmede, yasal güçlükler, personel yetersizliği ve mevcut programlar olarak belirlemişlerdir.

Engellilerin eğitimi evrensel bir konudur. Dünya Sağlık Örgütü verilerine (WHO) göre herhangi bir toplumun nüfusunun yaklaşık yüzde 10'unu engelli kişiler oluşturmaktadır (www.rehabilitasyon.com). Türkiye'de engelli nüfus oranı ise Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliği ile Aralık 2002'de yapılan ve Temmuz 2004'te Özürlüler İdaresi Başkanlığı'nca açıklanan Özürlüler Araştırması raporuna göre yüzde 12.29'dur. Bu oranlar dikkate alındığında bu öğrencilerin eğitimi son derece önemli görülmektedir. Bu öneminden dolayı özel eğitim yasalarıyla, yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Ancak özel eğitime ihtiyacı olan engel gruplarının hepsi için özel eğitim sağlanamamaktadır. Başaran'a (2007) göre Türkiye'de yüz binlerle ifade edilen özel eğitim gerektiren çocuktan sadece 50.000 kadarı bu eğitimden yararlanabilmektedir.

Eğer özel eğitimi, bireylerin bazı özelliklerinde meydana gelen zedelenme, sapma veya yetersizlikten kaynaklanan engel durumları ve onların genel eğitimden yararlanamamalarından dolayı eğitim hizmetlerinin özelleştirilmesi (Besiri, 2009) olarak tanımlandığında evde eğitim konusu bu tanımın çözümlerinden birisi olarak görülmektedir.

Evde eğitim alan öğrenciler ve aileleri biraz da utanarak oyuncak taleplerini dile getirmektedirler. Oyunun eğitimdeki önemi düşünüldüğünde son derece haklı bir istek olduğu görülmektedir. Oyunun çocuklar için görme algısında, işitmede, dokunmada uyarma etkisi (Şahin, 1999), ayrıca sosyalleşme, dünyayı tanıma, keşfetme (Yavuzer, 1993) gibi etkileri düşünüldüğünde ne kadar büyük öneme sahip olduğu görülecektir. Hele de bu eve bağımlı bu öğrenciler dikkate alındığında oyuncağın önemi bir kat daha artmaktadır.

Ailelerin görüşleri incelendiğinde kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Coşkun ve Aktaş'ın (2009) araştırma sonucunda, engelli çocuğa sahip olan annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sosyal destek düzeyiyle sürekli kaygı düzeyleri arasında ters ilişkinin var olduğu görülmüştür. Ayrıca, annelerin eğitim düzeyleri ve aile gelir düzeylerinin yükselmesiyle, sürekli kaygı düzeylerinin düştüğü buna karşın algıladıkları sosyal destek düzeyinde artış olduğu bulgusu mevcut araştırmayı desteklemektedir.

Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- ❖ Milli Eğitim Bakanlığı taşra teşkilatında evde eğitim konusunda koordinasyonu sağlamak üzere özel bir birim kurulmalıdır.
- ❖ Bu birim resmi diğer kurumlarla işbirliği içerisinde çalışmalı ve aynı zamanda ailelerle, öğretmenlerle, öğrencilerle eşgüdüm içinde çalışmalıdır.
- ❖ Araştırma esnasında görülmüştür ki, arka planda çok ciddi dramatik yaşam öyküleri bulunmaktadır. Her çocuğu kendi özelinde eğitim verecek bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanabilir. Bireye özgü eğitim programı hazırlanırken ihtiyaç analizi yapılmalı ve her öğrencinin ihtiyaç duyduğu hizmetler bütünlük içerisinde ele alınmalıdır
- ❖ Her çocuğa özel yaklaşım anlayışı ailelere de uygulanmalıdır. Çünkü bir ailede bir engellinin olması aileyi engelli yaşamı içerisinde kendine özgü bir iklimde tüm bireyleri de engelli haline getirmektedir. Bu sosyal devlet anlayışının gereğidir. Bu anlayış kısmen de olsa uygulanmakla beraber topyekûn bir çalışmayla tüm süreçlerde kalite arayışı içerisinde hareket edilmelidir.
- ❖ Ders materyallerinin temini devlet destekli olmalı ve materyaller özel öğrencilere uygun hazırlanmalıdır.
- ❖ Öğrenciler için çoklu etkileşimli uzaktan eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
- ❖ Evde eğitim alan aileler zaman zaman bir araya getirilmelidir.
- ❖ Evde eğitim alan ailelere özel bir eğitim evde eğitimle paralel yürütülmelidir.
- ❖ Evde eğitim hizmetlerinde görev almak isteyen öğretmen ve yöneticiler için teşvik edici tedbirler alınmalıdır. Bunun için yönetici ve öğretmenlerin teşvik amaçlı ücretlerinin de farklılaştırılarak ödenmesi sağlanmalıdır.
- ❖ Öğretmenlerin evlere gidiş gelişlerine kolaylık sağlanması, güvenlik tedbirlerinin alınması evde eğitim hizmetlerinin daha da işlevsel hale getirilmesine katkı sağlayacaktır.
- ❖ Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi'ne, okul yöneticilerince düzenli kullanılmak üzere 'Rehberlik- İzleme- Değerlendirme Formu' eklenmelidir.
- ❖ Evde eğitim hizmetleriyle ilgili hiçbir denetim raporuna rastlanmamıştır. Bu husus adeta Devletin gözetim ve denetiminin 'boşluk alanlarından' birisi olmuştur. Bu yönde tedbirler alınmalıdır.
- ❖ Evde eğitim alan öğrencilerin tamamı rehabilitasyon merkezlerine gittiklerinden karşılıklı her iki kurumun öğretmenlerinin öğrenciyle ilgili gelişim planı hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aldıkaçtı, O. (1997). Sosyal devlet. *Anayasa Yargısı Dergisi*. 14.
- Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Başaran, S., (2007). Özürlülerin Toplumsal Bütünlüşmesinde Yerel Yönetimlerin Önemi. *Sosyal Politikalar Dergisi*, 2,(1-15).
- Besiri, A. (2009). Yoksulluk ekseninde engellilerin eğitimi. *TBB Dergisi*. 83, 353-374.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. (3) 2, 99-109.

- Coşkun, Y., Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*.10,(1), (213-227).
- Milli Eğitim Bakanlığu, (2010). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2629_0.html adresinden 20.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.
- Özyürek, M. (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16/1.
- şahin, F. (1999). *Okul ncesi eğitimde oyun etkinlikleri, gazi niversitesi anaokulu anasınıfı ğretmen el kitabı*. İstanbul: Yapa.
- TC Başbakanlık zrller İdaresi Başkanlığu zrller Kanunu ve İlgili Mevzuat, Ankara 2006.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli ocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*. 2, (5) 119-130.
- Wayman. K.I., & Lynch. E.W. (1991). Home-based early childhood services: Cultural sensitivity in a family systems approach. *Topics in Early Childhood Special Education*. 10 (4). 56-70.
- Yavuzer, H. (1993). *Ana-baba ve ocuk*. İstanbul: Remzi.
- Yıldırım, A. , şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Sekin.
- Ysseldyke, J. ve ark. (2000). *Critical Issues In Special Education*, Boston.