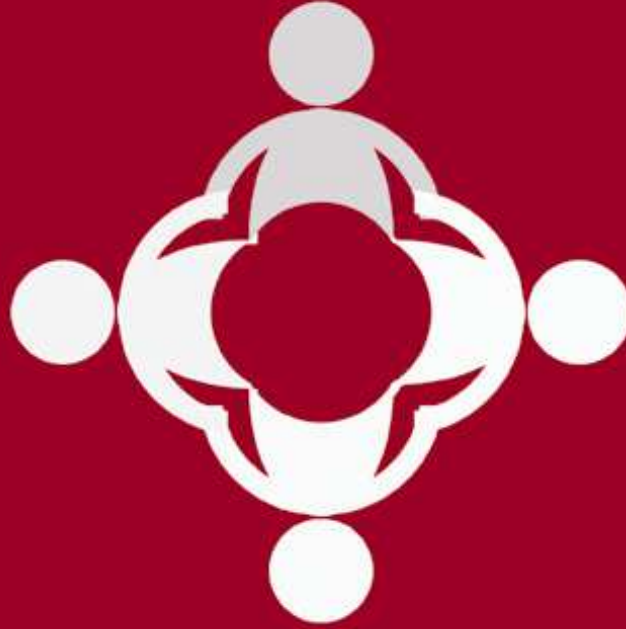


ISSN: 1300-7432

TIJSEG Turkish International Journal of Special
Education and Guidance & Counseling



Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

Volume 1 Issue 2

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

ISSN: 1300-7432

DECEMBER 2012

Volume 1 - Issue 2

Prof. Dr. Ayşegül Ataman,
Doç. Dr. Hakan Sarı,
Prof. Dr. Ömer Üre
Editors

Copyright © 2012

Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling

All rights reserved. No part of TIJSEG's articles may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.

Published in TURKEY

Contact Address:

Assoc. Prof. Dr. Hakan Sarı - TIJSEG Editor Konya - Turkey

Message from the Editor

I am very pleased to publish second issue in 2012. As an editor of Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling (TIJSEG) this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling (TIJSEG), For any suggestions and comments on TIJSEG, please do not hesitate to send mail.

Assoc. Prof. Dr. Hakan Sari
Editor

Editors

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)

Editorial Board

PhD. A. Rezan Çeçen Eroğlu, (Muğla University, Turkey)
PhD. Abbas Türnüklü, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Adnan Kulaksızoğlu, (Fatih University, Turkey)
PhD. Ahmet Ragıp Özpolat, (Erzincan University, Turkey)
PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)
PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)
PhD. Betül Aydın, (Marmara University, Turkey)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Galip Yüksel, (Gazi University, Turkey)
PhD. Gürcan Özhan, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Gürhan Can, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Hafız Bek, (Uşak University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Konya University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Abant İzzet Baysal University, Turkey)
PhD. Hasan Bacanlı, (Gazi University, Turkey)
PhD. Melek Kalkan, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Mustafa Kılıç, (İnönü University, Turkey)
PhD. Mustafa Koç, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Müge Akbağ, (Marmara University, Turkey)
PhD. Nejlâ Kapıkıran, (Pamukkale University, Turkey)
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Ömer Üre, (Konya University, Turkey)
PhD. Ramazan Abacı, (Sakarya University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Seher Balcı Çelik, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)
PhD. Sezen Zeytinoğlu, (İzmir University, Turkey)
PhD. Sırrı Akbaba, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Süleyman Doğan, (Ege University, Turkey)
PhD. Şüheda Özben, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargın, (Ankara University, Turkey)
PhD. Tuncay Ergene, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Turan Akbaş, (Çukurova University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Eskişehir University, Turkey)
PhD. Yaşar Özbay, (Gazi University, Turkey)
PhD. Zeynep Hamamcı, (Gaziantep University, Turkey)

Table of Contents

Articles

Message from the Editor

Assoc. Prof. Dr. Hakan SARI (Editor)

TIJSEG - Volume 1 - Issue 2 2012 The complete issue

OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERLE NORMAL ÇOCUĞA SAHİP OLAN EBEVEYNLERİN ATILGANLIK, SUÇLULUK VE UTANÇ DÜZEYLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Hafız BEK, Hakan GÜLVEREN, Buket ŞEN

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SINIF ÖĞRETMENLİĞİNİ TERCİH NEDENLERİ VE ALDIKLARI EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Perihan ŞARA, Ayfer KOCABAŞ

ERKEK ERGENLERİN ANNE- BABA VE GENÇ İLİŞKİLERİNE YÖNELİK DUYGUSAL İSTİSMAR ALGILARI

Nerguz BULUT SERİN

ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ALANLARININ TESPİTİ VE BUNA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Fahri SEZER

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLERİN ÇOCUK İSTİSMARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Behiye AKACAN

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Serkan MUTLUOĞLU, Gürsen TOPSES

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Sait COŞANER, Fatoş SİLMAN

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARIN TANILANMA SÜRECİNDE AİLELERİN ROLÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ (KKTC ÖRNEĞİ)

Hasan AVCIOĞLU, Ayşe BENGİSOY



OTİSTİK ÇOCUĞA SAHİP EBEVEYNLERLE NORMAL ÇOCUĞA SAHİP OLAN EBEVEYNLERİN ATILGANLIK, SUÇLULUK VE UTANÇ DÜZEYLERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF PARENTS HAVE A CHILD WITH AUTISM AND PARENTS WITH NORMAL CHILD IN TERMS OF LEVELS OF BOLDNESS, GUILTINESS AND SHAME

Yrd. Doç. Dr. Hafız BEK
Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
hafizbek@usak.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Hakan GÜLVEREN
Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı
hakangulveren@usak.edu.tr

Arş. Görv. Buket ŞEN
Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı
buketsen@usak.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, otistik çocuğa sahip ebeveynler ile normal çocuğa sahip ebeveynlerin atılganlık, suçluluk ve utanç düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Konya, Mersin ve Uşak'ta özel eğitim merkezlerinde eğitim alan otistik çocuk ebeveynleri ve bu illerde yaşayan normal çocuklara sahip ebeveynlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan 399 kişidir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde Rathus Atılganlık Ölçeği ve Suçluluk-Utanç ölçekleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda ebeveynlerin cinsiyetine göre çekingenlik ve utangaçlık puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. İllere Göre otistik çocuğa sahip ailelerin suçluluk utanç ölçeğinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde üç ildeki velilerin yüksek düzeyde suçluluk hissettikleri, en çekingen velilerin Mersin ilinde olduğu görülmektedir. İllere göre velilerin çekingenlik-atılganlık puanları ile Suçluluk-Utanç Puanları karşılaştırıldığında aralarında herhangi bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Ebeveynlerin çekingen ve atılganlık puanları ise yaşlara göre farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde 50-59 yaş arasında atılgan oldukları, yaş küçüldükçe çekingenliğin arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: otizm, atılganlık, suçluluk, utanç.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate parents have a child with autism and parents with normal child in terms of levels of boldness, guiltiness and shame according to several variables. The sample of the research consists of the parents with autistic children in special education training centers and the parents have normal children in Konya, Mersin and Uşak. Research participants are 399 people. Screening model was used in the study. Rathus Boldness Scale and Guiltiness and Shame Scale were used in obtaining the data. According to the findings significant difference between timid and shyness scores are found based on the gender of parents. When the families with autistic children are examined according to the provinces, parents feel guilty in high level in three provinces, and the most timid parent are in Mersin. When the parents' boldness scores and guiltiness and shame scores are compared, there was any relationship between them according to the provinces. Parents' guiltiness and shame scores are varies according to the age. When the source of the difference is examined, between 50-59 people are bold, this is said when the age gets smaller, timidity increase.

Keywords: autism, boldness, guiltiness, shame.

GİRİŞ

Otizm, çeşitli nedenlere bağlı olarak çocukluğun ilk üç yılı içerisinde iletişim ve sosyal beceri yetersizliği ile sınırlı ilgi, takıntılı ve tekrarlayıcı davranışlarla ortaya çıkan, ileri derecede ve karmaşık bir gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmıştır (Özbey, 2005).



Rapin (1991) ise otizmi, beyin fonksiyonlarında meydana gelen davranışsal ve gelişimsel bir bozukluk olarak da tanımlamakta ve beyin fonksiyonlarındaki bozulmaların şiddeti ve ortaya çıkan belirtilerinin otizmlili çocukların her birinde farklı bir biçimde görüldüğünü ifade etmektedir. Farklı belirtiler ve davranış bozuklukları, otistik çocuklara sahip aileleri de farklı zorluklarla karşı karşıya getirebilmektedir. Aile birlikte yaşayan bireylerin bir etkileşim sistemidir. Bu nedenle ailede engelli bir bireyin olması tüm aile üyelerini ve ailenin yaşantısını etkilemektedir (Taaniya ve ark., 2002).

Normal bir birey olarak çocukların eğitiminde önemli yer tutan aileleri, otistik çocukların da eğitimde önem taşıdığı söylenebilir. Cunningham (1985) aile katılımının artırılabilmesi için çocuğun alınan performans düzeyinin değerlendirilmesinin yanı sıra anne/baba-çocuk etkileşiminin, ailenin yapısının, işlevlerinin, duygusal güçlerinin, problem çözme becerilerinin, kaynaklarının ve gereksinimlerinin belirlenmesinin önemli olduğunu vurgulamışlardır (Akt: Akçamete ve Kargın, 1996).

Yapılan araştırmalarda otizm tanısı konulan çocukların ailelerinin farklı duygusal tepkiler verdiği göz önüne alınmıştır. Top'un (2009) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre ailelerin çocuklarına otizm tanısı konulma sürecinde hissettikleri duyguların başında üzüntü gelmektedir. İkinci sırayı ise "hayal kırıklığı" almaktadır. Diğer hissettikleri ise nasıl bir durumda olduklarını bilmedikleri için korku yaşamaları olmuştur.

Engelli bir çocuğun ailesinde stres yaratan en önemli etkenler arasında çocuğun gelişim güçlükleri, sağlık sorunları ve çocuğun bağımlı olması nedeniyle bakım güçlükleri yer almaktadır (Özşenol, 2003). Buna bağlı olarak da aileler çocuklarının geleceği ile ilgili kaygı yaşamaktadırlar. Dönmez ve ark. (2000) yaptıkları çalışmada anne-babaların kendilerinin yokluğunda engelli çocuklarının yaşamlarını nasıl sürdürecekleri konusunda yoğun endişe yaşadıklarını saptamışlardır.

Engelli bir çocuğun varlığı aileyi psikolojik açıdan birçok sıkıntıya sokar. Aile, yaşadığı karışık duyguların yanı sıra, normal gelişim gösteremeyen çocuğun kendilerine yüklediği aşırı sorumluluk karşısında sürekli bir başarısızlık, mutsuzluk ve hayal kırıklığı duygularını yaşayabilmektedir. Toplumun beklentileri ve bakışları aileye, dışlandıkları ya da kötü anne-baba oldukları hissini duymalarına yol açmaktadır (Küçüker 1993).

Engelli çocuk ailelerinde en belirgin olarak yaşanan psikolojik sorunlar, keder ve yas tutmadır. Başlangıçta inkar, suçlama, utanma, umutsuzluğa düşme, kendine ve çocuğa acıma duyguları aileyi tümüyle etkisi altına alarak ailenin strese girmesine neden olur. Bu duygular kişileri bunalıma kadar sürükleyebilmektedir (Kara 2003).

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008).

Verilerin elde edilmesinde Rathus Atılganlık Ölçeği ve Suçluluk-Utanç ölçekleri kullanılmıştır. Utangaçlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Balcı ve Kalkan (2002) tarafından 360 öğrenci üzerinde yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alfa) .92 bulunmuştur. Ölçeğin geçerlik çalışması için benzer ölçekler geçerliği ve yapı geçerliği kullanılmıştır. Utangaçlık ölçeği ile Rathus Atılganlık Envanteri ve Suçluluk-Utanç Ölçeği anlamlı olarak ilişkili bulunmuştur.

Daha sonraki düzeltmeler ile Rathus Atılganlık Ölçeğinin alfa güvenilirlik katsayısı 0.82, Suçluluk-Utanç ölçeğinin alfa katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır.



BULGULAR

Ebeveynlerin Ölçme Aracına Verdikleri Yanıtların Bağımsız Değişkenlere Göre Analiz Sonuçları

Verilerin analiz tabloları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Puanlar Arası Farklılık

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
Rathus	Bayan	210	-5,54	18,660	400	5,302	.000
Toplam	Erkek	192	-15,89	20,470			
Utanch	Bayan	210	42,82	8,709	400	3,075	.002
	Erkek	192	40,06	9,297			
	Bayan	210	47,63	7,605	400	3,151	.002
Suçluluk	Erkek	192	50,09	8,047			

Tablo 1'e göre Rathus Atılganlık- Çekingenlik ölçeğinden alınmış puan analizine bakıldığında erkeklerin ($\bar{X} = -15,89$) bayanlara ($\bar{X} = -5,54$) göre daha çekingen olduğu, bayanların erkeklere göre daha atılgan oldukları söylenebilir. Rathus Atılganlık- Çekingenlik puanları analiz edilen kadın ve erkeklerin analiz sonuçlarına bakıldığında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(400)}=5,302$, $p<.01$). Anne-babaların utanç puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(400)}=3,075$, $p<.01$). Anne babaların suçluluk puanlarına genel olarak bakıldığında erkeklerin ($\bar{X} = 50,09$) suçluluk duygusunu bayanlara ($\bar{X} = 47,63$) göre daha fazla yaşadıkları söylenebilir ($t_{(400)}=3,151$, $p<.01$).

Tablo 2: İllere Göre Suçluluk-Utanç Puanlarına Ait Varyans Analizi

Şehir	Suçluluk			Utanch			F	p	Anlamlı Fark
	N	\bar{X}	Ss	N	\bar{X}	ss			
Uşak	63	50,29	5,990	63	46,60	7,542			Uşak-Konya
Konya	239	48,49	8,391	239	40,10	8,961	13,602	,000	Uşak-Mersin
Mersin	100	48,63	7,731	100	41,66	9,195			
Toplam	402	48,81	7,906	402	41,50	9,088			

Otistik çocuğa sahip ailelerin suçluluk utanç ölçeğinden elde ettikleri puanlar incelendiğinde üç ildeki velilerin yüksek düzeyde suçluluk hissettikleri ($\bar{X}_{Uşak}=50,29$, $\bar{X}_{Konya}=48,49$, $\bar{X}_{Mersin}=48,63$), bu iller içerisinde suçluluk duygusunu en yoğun hisseden velilerin Uşak ilinde olduğu görülmektedir. Utanç puanları açısından bakıldığında Konya ($\bar{X}_{Konya}=40,10$) ve Mersin ($\bar{X}_{Mersin}=41,66$) ilindeki velilerin orta düzeyde utanç hissi yaşamalarına karşın, Uşak'taki ($\bar{X}_{Uşak}=46,60$) velilerin yüksek düzeyde utanç hissi yaşadıkları görülmektedir. İller, ortalamalar arası farklılık bakımından incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($F_{2-399}=13,602$, $p<.01$). Farkın kaynağını belirlemek için uygulanan Tukey testi sonucuna göre farkın Uşak yönünde olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle Uşak ilindeki veliler diğer illerdeki velilere göre daha fazla utanç hissi yaşamaktadırlar.

Tablo 3: Otistik Çocuğa Sahip Olma Durumuna Göre Suçluluk-Utanç, Çekingenlik-Atılganlık Puanlarına Ait İstatistikler

Değişken	Otistik Çocuğa Sahip Olma Durumu	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p



	Yok	236	49,38	7,34			
Utancı	Var	166	41,13	9,60	400	-0,70	,484
	Yok	236	41,77	8,73			
Atılđanlık	Var	166	8,73	16,83	400	1,46	,45
Çekingenlik	Yok	236	11,72	22,21			

Tablo 3'e göre otistik çocuğa sahip olan ($\bar{X}=8,73$) ve olmayan ($\bar{X}=11,72$) velilerin çekingenlik-atılđanlık puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Fakat görel olarak otistik çocuğu olan ailelerin daha çekingen davranışlar sergiledikleri buna karşılık otistik çocuğu olmayan velilerin de atılđan davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Tablo 7 incelendiğinde otistik çocuğu olan veliler ($\bar{X}=47,99$) ile olmayan velilerin ($\bar{X}=49,38$) kendilerini suçlu hissetmeleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Benzer şekilde utanç puanları arasında da anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($X_{Var}=41,13$; $X_{Yok}=41,77$).

Tablo 4: Otistik Çocuklarına Eğitim İmkani Sunma ile Değişkenler Ait Varyans Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Utancı	1,00	40	41,23	9,000		
	2,00	51	41,12	9,576		
	3,00	50	38,90	9,490	3,883	.005
	4,00	21	47,76	8,354		4-2
	5,00	8	37,00	7,131		4-3
Total	170	41,12	9,489			4-5

Tablo 4'e göre otistik çocuklara sağlanan eğitim imkanı velilerin utanç hissetmelerinde farklılık oluşturduğu söylenebilir ($F=3.883$, $p<.05$). Veliler çocuklarına özellikle 4 yıllık eğitim vermişler ise bu sürenin utanç duygusu yaşamada kritik bir süre olduğu söylenebilir. 4 yılın altında eğitim verildiğinde veliler utanç duygusunu yaşamaktadırlar, 4-5 yılın üzerinde eğitim sağlandığında ise bu duygunun çok yaşanmadığı söylenebilir.

Tablo 5: Eğitim Değişkenine Göre Puanlar Arasındaki Fark

Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	F	P	Anlamlı Fark
Utancı	okuma yazma bilmiyorum	3	50,00	6,245		
	İlkokul	108	42,55	9,849		İlköğretim-
	Lise	110	43,33	9,322	5.557	.001
	yüksek öğretim	181	39,64	8,118		Yükseköğretim-
	Total	402	41,50	9,088		Yükseköğretim
Suçluluk	Okuma yazma bilmiyorum	3	53,00	1,732		Ortaöğretim-
	İlkokul	108	46,08	9,036		İlköğretim
	Lise	110	49,28	8,311	6.501	.000
	Yüksek öğretim	181	50,08	6,507		
	Total	402	48,81	7,906		

Çekingenlik-atılđanlık ve suçluluk-utanç düzeylerinin alınan eğitimden etkilenip etkilenmediği Tablo 5'te incelenmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi eğitim seviyesi yükseldikçe utanç düzeyi düşmektedir ($\bar{X}_{İ.Ö}=42.55$; $\bar{X}_{Y.Ö}=39.64$). Bu düzey istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=5,557$, $p<.01$). Üniversite eğitimi almış olan veliler otistik çocuklarını kabullenmekte ve onlardan utanç duymamaktadır. Benzer biçimde velilerin suçluluk-utanç düzeyleri de mezun oldukları eğitim kademesine göre düşmektedir ve ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır ($F=6,501$; $p<.01$). Buna karşılık velilerin çekingenlik-atılđanlık düzeylerini, eğitim düzeyleri etkilenmemiştir denilebilir ($F=2,452$, $p>.05$).



Tablo 6: Yaş Değişkenine Göre Puanlar Arası Fark

	N	\bar{X}	Ss	F	p	Anlamlı Fark	
Rathus	20-29	67	-6,4030	14,35487	4.757	.003	50-59 / 20-29
	30-39	166	-11,6747	21,71976			
	40-49	146	-8,9384	19,88457			
	50-59	23	-23,6087	20,35757			
	Total	402	-10,4851	20,19545			

Tabloy 6'ya göre otistik çocukları olan velilerin suçluluk ($F=1,676$, $p>.01$) ve utanç ($F=0,111$, $p>.01$) puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ebeveynlerin çekingen ve atılganlık puanları ise yaşlara göre farklılık göstermektedir. Farkın kaynağı incelendiğinde 50-59 yaşları arasında atılgan oldukları, yaş küçüldükçe çekingenliğin arttığı söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın amacına yönelik olarak otistik çocuğu olan ve olmayan anne babaların daha çok orta yaş dönemi diyebileceğimiz dönemde 30-50 yaşlarında yoğunlaştıkları söylenebilmektedir. Özşenol ve ark. (2003)'nin engelli çocuğu olan ailelerle yaptığı çalışmada; otistik çocuk anne ve babalarının büyük çoğunluğunun 30-35 yaşlar arası ve 36 yaş ve üstünde dağılım gösterdikleri, bunun yanında annelerin çoğunluğunun ilköğretim, babaların ise ortaöğretim mezunu oldukları tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre ebeveynlerin ölçme araçlarına vermiş oldukları cevapların analizine bakıldığında erkeklerin bayanlara göre daha çekingen olduğu, bayanların erkeklere göre daha atılgan oldukları söylenebilir. Anne- babaların utanç puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(400)}=3,075$, $p<.01$). Anne babaların suçluluk puanlarına genel olarak bakıldığında erkeklerin suçluluk duygusunu bayanlara göre daha fazla yaşadıkları söylenebilir.

Çalışmaya katılan ebeveynlerin 166sının ($X=47,99$) otistik çocuğa sahip olduğu, 236 sınıfın ($X=49,38$) da otistik çocuğa sahip olmadığı analizlerde görülmektedir. Bu ebeveynlerin suçluluk ve utanç puanları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bunun aksine Şen'in (2004) yapmış olduğu çalışmada çocuğunun engelli olması nedeniyle annelerin beşte ikisinin çevresi tarafından suçlandığı ve suçlayan kişilerin de yarıya yakınının eşin ailesi olduğu, suçlama nedenlerinin başında ise annenin çocuğuna yeterince iyi bakmadığının düşünülmesi olduğu saptanmıştır.

Yapılan analizlere göre ebeveynlerin çocuklarına sağladıkları eğitim imkanlarının, onların utanç duyguları hissetmelerini etkilediğini söyleyebiliriz. Çocuklarına 4 yılın altında eğitim sağlayan ebeveynlerin utanç duygularının daha yoğun olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe utanç duygularının da azaldığı sonuçlara göre söylenebilir. Üniversite eğitimi almış olan veliler otistik çocuklarını kabullenmekte ve onlardan utanç duymamaktadır. Benzer biçimde velilerin suçluluk-utanç düzeyleri de mezun oldukları eğitim kademesine göre düşmektedir ve ortalamalar arasındaki fark anlamlıdır. Buna karşılık velilerin çekingenlik-atılganlık düzeylerini, eğitim düzeyleri etkilememiştir denilebilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda;

Araştırmaya katılan otistik çocuğa sahip anne babaların, çocuklarına sağladıkları eğitim olanaklarının onların duygusal durumlarını etkilediklerini söyleyebiliriz. Buna yönelik olarak otistik çocuklara sunulan eğitim imkânlarının iyileştirilmesine ve sürekliliğine yönelik olarak çalışmalar yapılabilir. Bu alanda yapılan araştırmalar engelli çocuklara sahip olan anne babaların duygusal olarak tanımlanmalarına olanak tanıyacağı ve diğer araştırmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.



Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, hissettikleri duygulara etkisi olduğu da analiz sonuçlarında görülebilmektedir. Eğitim seviyesi yüksek olan ebeveynlerin utanç duygularının düşük olduğu görülmüştür. Buna yönelik olarak eğitim seviyesi yüksek otistik ve normal çocuğa sahip anne babaların çocuklarının engel düzeyi ile ilgili bilgi olarak daha donanımlı olduğu düşünülebilir. Bu düşünce doğrultusunda ebeveynlere eğitim düzeyleri ne olursa olsun, çocuklarının engel durumları konusunda bilgilendirme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamate, G. ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi, *Özel Eğitim Dergisi* 2,2, 7-24.
- Balcı, S. ve Kalkan, M. (2002). Utangaçlık ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi* 10(3), 235-242.
- Dönmez N, Bayhan P, Artan İ. (2000). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklentileri ve endişe duydukları konuların incelenmesi. *Sosyal Hizmet Dergisi*, 1(11), 16-23.
- Kara, E. (2003). *Engelli çocuğu olan ebeveynlerin bu konuyla ilgili dini tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (yayımlanmamış), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Küçüker, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.
- Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özşenol, F., Işıkhana, V., Ünay, B., Aydın, İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156-164.
- Rapin, I. (1991). Autistic children: Diagnosis and clinical features. *Pediatrics*. 87(5), 751-760.
- Şen, E. (2004). *Engelli çocuğu olan ailelerin yaşadığı güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Taaniala, A., Syrjala, L., Kokkoken, J., & Jarvelin, M. R. (2002). Coping of parents with psycally and/or intellectually disabled children. *Child: Care, Health and Development*, 28(1), 73-86.
- Top, F. Ü. (2009). Otistik çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları sorunlar ile ruhsal durumlarının değerlendirilmesi: Niteliksel araştırma. *Çocuk Dergisi* 9(1), 34-42.

Extended Abstract

The purpose of this research is to investigate parents have a child with autism and parents with normal child in terms of levels of boldness, guiltiness and shame according to several variables. The sample of the research consists of the parents with autistic children in special education training centers and the parents have normal children in Konya, Mersin and Uşak. Research participants are 399 people. 166 parents with autistic children that participated in the study, 236 of them are in the analyzes did not have autistic children. Screening model was used in the study. Rathus Boldness Scale and Guiltiness and Shame Scale were used in obtaining the data. According to the findings significant difference between timid and shyness scores are found based on the gender of parents. When the families with autistic children are examined according to the provinces, parents feel guilty in high level in three provinces, and the most timid parent are in Mersin. When the parents' boldness scores and guiltiness and shame scores are compared, there was any relationship between them according to the provinces. Parents' guiltiness and shame scores are varies according to the age. When the source of the difference is examined, between 50-59 people are bold, this is said when the age gets smaller, timidity increase. According to the analysis, it is said that the possibility of training provided to autistic children differ



from parents to feel shame. According to the analysis it is said parents who provide their children 4 years education is a critical period for living sense of shame. It was examined that wheater the level of shyness- boldness and guiltiness-shame were affected by training or not. According to the analysis, when the level of education gets higher, the level of shyness decreases. This level was found to be statistically significant. Parents who had a college education, accept their children with autism and don't shame them. Similarly, the level of parents' guilt-shame decrease according to the level of their education and the difference between the averages is significant. Based on these results; It is said that providing educational opportunities affect emotional status of surveyed parents with autistic children. As for these results, studies can be mad efor the improvement and continuity of education opportunities of autistic children. Researces in this area will allow to describe the emotion of the parents with disabled children and is thought to shed light on other research.



SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ SINIF ÖĞRETMENLİĞİNİ TERCİH NEDENLERİ VE ALDIKLARI EĞİTİMLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

THE REASONS FOR PRIMARY SCHOOL TEACHER CANDIDATES TO PREFER PRIMARY SCHOOL TEACHING AND THEIR OPINIONS ON THE EDUCATION THEY RECEIVED

Dr. Perihan ŞARA
Seniha Mayda İlköğretim Okulu, İzmir
perihansara@gmail.com

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Buca-İzmir
ayferkocabas@gmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşlerini incelemektir. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında yedi farklı coğrafi bölgeden yedi eğitim fakültesinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın son sınıfında okuyan 588 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan görüş alma formu kullanılmıştır. Formda sınıf öğretmeni adaylarının bölümü tercih sırası, bölümü tercih nedeni, bölümde okumaktan memnuniyet durumu, alınan öğretmenlik eğitimini yeterli bulma durumu, kendini öğretmenliğe hazır hissetme durumu ve öğretmenlik mesleğini seçmedeki kişisel kararı gibi sorulara cevap aranmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Verilerin analiziyle elde edilen sonuçlar bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenliği eğitimi, sınıf öğretmenliğini tercih.

ABSTRACT

The aim of this study is to search the reasons for primary school teachers preferences and to take their ideas about the education they take. Identifying why the students enrolled the faculty of education prefer this occupation and students' ideas about their own education is important in terms of benefits of the teacher training programs in faculty of education and in terms of seaching whether a difference happens in the reasons for their preferences in years and in terms of evaluating the given education. Data were analyzed descriptively in this study in which quantiative research techniques were used. Ideas of the candidates were obtained by using opinionarie. Seven faculties of education from seven different geographic regions were selected as the sample group through the cluster sampling method. The sample consisted of 588 students from seven different universities, 401 of whom (68%) were females, and 187 of whom (32%) were males. Frequency and percentage rates were given by means of the data taken from the candidates. By analyzing the data about the reasons for primary school teacher candidates' preferences, some codes were done, then these codes were named. The results taken from the analyzed data were commented according to findings.

Keywords: Primary school teacher candidates, preference of primary school teaching.

GİRİŞ

Cumhuriyet döneminden bu yana sınıf öğretmeni yetiştirilmesi ve atanması çeşitli modeller denenmiştir (Doğan, 2005). Bu nedenle de öğretmenlik mesleğinin sosyal statüsü zaman içinde değişim göstererek öğretmenlik mesleği, tarihin bazı dönemlerinde kutsal bir meslek olarak algılanmış, bazı dönemlerde de saygınlığını yitiren bir meslek olarak görülmüştür (Özbek, 2007).

Türkiye'de birçok toplumsal sorunun temelinde eğitim yer almaktadır. Sık sık değişen eğitim sistemleri nedeniyle eğitim sorunları her geçen gün daha da karmaşık hale gelmektedir. Eğitimin en önemli öğelerinden biri de öğretmen olduğuna göre toplumsal sorunların çözümünde de en etkili yol,



nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Gerçekten öğretmen olmak isteyen adayların öğretmenlik mesleğine seçilmesi, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının artmasına sebep olacaktır. Öğretmenlik mesleğini bilinçli olarak seçen, seven ve isteyen adayların öğretmenlik mesleğini tercih etmesi, nitelikli öğretmen yetiştirme bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine bakış açılarını incelemeleri ve yapılan incelemeler sonucunda da öğretmen adaylarında öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaları gerekmektedir. Eğitim fakültelerine kayıt yaptıran öğrencilerin öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi, eğitim fakültelerinde yürütülen öğretmen yetiştirme programlarına yarar sağlaması bakımından ve yıllar içerisinde mesleği tercih etme nedenlerinde değişme olup olmadığını incelemek bakımından önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin benzer olduğu ancak, tercih etme nedenlerinin sıralamalarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çetin (2012), Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010), Özder, Konedralı ve Zeki (2010), Erdemir (2010), Gürbüz ve Sülün (2004), Eskicumalı (2002), öğretmen adaylarının bölümlerini; öğretmenlik mesleğini sevme, merak ve ilgi alanı olması, iş garantisi olması, ÖSYM sınav sistemi, idealdeki meslek olması, çalışma koşulları, aile isteği, tercih hatası, arkadaş ve çevre etkisi, gibi nedenlerle seçtiklerini dile getirmişlerdir.

Çermik, Doğan ve Şahin (2010), sınıf öğretmenliğini tercih sebeplerini özgeci, çıkarıcı, içsel ve dışsal olmak üzere dört bölümde incelemiş ve 157 öğretmen adayının meslek tercihlerinde çıkarıcı ve dışsal etkenlerin, içsel ve özgeci etkenlere göre daha baskın düzeyde olduğu sonucunu bulmuştur.

Üstüner, Demirtaş ve Cömert (2009), öğretmenlik mesleğini içsel nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile dışsal nedenlerden dolayı seçen öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları arasında anlamlı farklılık bulmuştur.

Öğretmen adaylarının meslek tercih nedenlerinin incelendiği bir araştırmada ise üç kategori ortaya çıkartılmıştır (Boz ve Boz, 2008). Bunlar topluma faydalı olma, insanlara hizmet etme arzusu gibi özveriden kaynaklanan nedenler; mesleği sevmek, çocukları sevmek gibi içsel nedenler; iş garantisi, uzun tatil, atanma koşulları gibi dışsal nedenler olarak ifade edilmiştir. Ortaöğretim kimya ve matematik eğitimi bölümlerinde öğrenim gören 38 öğretmen adayına öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri sorulmuştur. Araştırma sonuçları, katılımcıların daha çok içsel ve dış etkenlerden dolayı öğretmen olmayı istediklerini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında; kimya/matematik öğretmenini sevmek (%34), öğretmeyi sevmek (%32), kimyayı/matematigi sevmek (%21), sınav sistemi (%16) ve topluma katkıda bulunma (%13) gibi nedenler ilk sıraları almaktadır.

Özbek (2007), farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde öğretmenliğin “ideal, kutsal, statüsü yüksek, çocukları çok sevmek” gibi kişisel sebeplerin daha belirleyici olduğunu bildirmiştir. Öğretmenlik mesleğini ekonomik sebeplerle tercih etme, ortalama puanlara göre ikinci düzeyde, öğretmenlik mesleğinin sosyal niteliklerinin ise, öğretmenlik mesleğini tercih etmede daha düşük düzeyde belirleyici olduğunu dile getirmiştir. Özbek aynı araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerine yönelik algıları kişisel faktörlerde “orta”, ekonomik faktörlerde “orta” ve sosyal faktörlerde “zayıf” olduğunu gözlemlemiş ve öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek olmadığı sonucunu çıkarmıştır.

Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007), öğretmen adayları üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlik şartları öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından tatmin edici bulunmamış ve öğrencilerin



büyük bir çoğunluğu zorunlu şartlarda öğretmenlik yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri içerisinde en yüksek ortalama sırayla “Öğretmenliğin toplum kalkınmasında önemli olduğu”, “Öğretmenliğin sorumluluk gerektiren bir meslek olduğu”, “Öğretmenliğin fedakârlık gerektiren bir meslek olduğu” görüşlerinde belirlenirken en düşük ortalama puanları “öğretmenlik idelimdeki meslektir” görüşünde saptanmıştır.

Övet (2006), öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenlerini dört faktörde incelemiştir. Bunlar; bilinç, güvence, ideal ve etkilenmedir. Bilinç faktörü kişinin eğitime katkıda bulunabileceğini düşünmek, mesleğin kutsal olduğuna inanmak ve kişinin kendisi için en uygun meslek olduğuna inanmak gibi düşünceleri; güvence faktörü, mesleğin iş garantisinin olması, mezun olunca işin hemen hazır olması gibi düşünceleri, ideal faktörü kişinin başka bölümlere puanı yetmediğinden dolayı bölümü seçmesi ve bölümün kendi ideali olduğuna inanması gibi düşünceleri, etkilenme faktörü ise kişinin çevrenin ya da ailesinden birinin etkisi ile öğretmenlik mesleğini seçmesi gibi düşüncelerini göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerinin benzer olduğu, tercih etme nedenlerinin sıralamalarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili görüşleri nelerdir? Araştırmanın bu amacına ve araştırma sorusuna bağlı kalarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Sınıf öğretmeni adaylarının bölüm tercih sıraları nasıldır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği bölümünde okumaktan memnun olma durumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları öğretmenlik eğitimini yeterli bulma düzeyleri nasıldır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmenliğe hazır hissetme durumları nasıldır?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini kendi kararlarına göre seçme durumları nasıldır?

Sayıtlı

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının görüş alma formlarına görüşlerini yazarken gerçekçi ve içten davrandıkları kabul edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri ve aldıkları eğitimle ilgili ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının görüşleri görüş alma formuyla elde edilmiştir.

Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Sınıf Öğretmenliği anabilim dalı son sınıfta okuyan 6983 öğrenci oluşturmaktadır (ÖSYM, 2006: 342-344). Araştırma örnekleminin belirlenmesinde yedi coğrafi bölgenin her birinden yedi üniversite küme örnekleme yöntemi ile



seçilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak 588 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 187'si erkek (%32), 401'i (%68) kadındır.

Araştırmaya katılan örneklem grubunun üniversitelere göre dağılımı ise Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	N	n	%
Atatürk Üniversitesi	105	88	15,0
Gazi Üniversitesi	188	77	13,1
Dicle Üniversitesi	82	52	8,8
Giresun Üniversitesi	103	70	11,9
Trakya Üniversitesi	124	87	14,8
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	171	91	15,5
Pamukkale Üniversitesi	288	123	20,9
Toplam	1061	588	100,0

Tablo 1'e göre örneklemin % 21'i Pamukkale Üniversitesi, % 16'sı Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, % 15'i Atatürk Üniversitesi, % 15'i Trakya Üniversitesi, % 12'si Giresun Üniversitesi, % 13'ü Gazi Üniversitesi, % 9'u da Dicle Üniversitesi'nden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen, görüş alma formu kullanılmıştır. Görüş alma formunda sınıf öğretmeni adaylarına, sınıf öğretmenliğini tercih etme sebepleri, bölümü tercih sırası, bölümde okumaktan memnun olma durumu, alınan öğretmenlik eğitimini yeterli bulma durumu, öğretmen adayının kendini öğretmenliğe hazır hissetme durumu, öğretmen adayının öğretmenliği kendisinin seçme durumunu içeren sorular yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada araştırmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen veriler, betimsel istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen veriler ile frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir. Araştırmanın ikinci alt probleminde elde edilen veriler çözümlenerek kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar adlandırılmış, sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri bulgular doğrultusunda yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi "Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih sıraları nasıldır?" şeklinde oluşturulmuştu. Birinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliğini Tercih Sıraları

Tercih sırası	f	%
(1-5)	183	31,1
(6-10)	146	24,8
(11 ve üstü)	259	44,0
Toplam	588	100,0



Tablo 2’de örneklem grubunun sınıf öğretmenliğini tercih sıralamaları görülmektedir. Buna göre örneklem grubunun % 31’i sınıf öğretmenliği bölümünü birinci ve beşinci tercihleri arasına, % 25’i altıncı ve onuncu tercihleri arasına, % 44’ü de on birinci ve daha üst tercihleri arasına almışlardır. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliğini ilk sıralarda tercih etme sıklığı düşük olup, daha sonraki sıralarda tercih ettiklerini söyleyebiliriz.

2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. İkinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Bölümünü Tercih Nedenleri

	f	%
Meslek olarak kendine uygun bulma	264	44,2
Alınan Puan	148	25,2
İş garantisi	67	11,4
Çocukları sevme	44	7,5
Aile	33	5,6
Diğer	21	3,6
Çevre	19	3,2

Tablo 3’te sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği bölümünü tercih nedenleri görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının % 44’ü mesleği kendilerine uygun buldukları için, % 25’i üniversite sınavında aldıkları puan bu bölüme yettiği için, % 11’i mesleğin iş garantisi olduğu için, % 8’i çocukları sevdiği için, % 6’sı ailesi istediği için, % 4’ü şans, kader, bilgisizlik gibi diğer faktörler nedeniyle, % 3’ü de çevrenin etkisi nedeniyle sınıf öğretmenliği bölümünü tercih etmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri ile ilgili görüşleri şöyledir:

“...Bana en uygun meslek olduğundan dolayı seçtim. Karakterime en uygun meslek olduğu için seçtim. Rahat ve kişiliğime uygun. Tam benlik. Tek isteğim, idealim, hayalim. Yapabileceğime inanıyorum. Sevdiğim için. Hedefim. Yetenek ve ilgilerime en uygun meslek olduğu için seçtim.”

“...Aldığım puan buna yetti. Başka bir yer gelmiyordu. Puan kurbanı oldum. Sınav sisteminden dolayı. ÖSYM’nin tercihi. Mecburen. Ortak alandan tek iyi bölüm. Zorunluluk. Öyle olması gerekiyordu.”

“...Devlete sırtını dayama. Çabuk atanmak. İş bulma imkânı. Bir meslek edinme isteği. Ekonomik nedenler, hayat şartları.”

“...Bu işi ve çocukları çok seviyorum. Çocuklara ilgim var. Çocuklarla etkili iletişim kuruyorum ve onları seviyorum.”

“...Annemin isteği. Baba mesleği. Ailemin isteği.”

“...Sınıf öğretmenimi çok sevdiğim için. İlkokul öğretmenimin etkisiyle. Çevrenin yönlendirmesiyle.”

“...Amaçsızca. Tesadüfen. Kader, kısmet. Yanlış tercih. Dört yıldır buna cevap arıyorum. Ani karar. Bilgisizlik.”



3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği bölümünde okumaktan memnun olma durumları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okumaktan Memnun Olma Durumları

	f	%
Evet	408	69,4
Kısmen	147	25,0
Hayır	33	5,6
Toplam	588	100,0

Tablo 4’te örneklem grubunun sınıf öğretmenliği bölümünde okumaktan memnun olma durumları görülmektedir. Buna göre örneklem grubunun % 69’u sınıf öğretmenliği bölümünde okumaktan memnun, % 25’i kısmen memnun, % 6’sı da memnun olmadıklarını dile getirmiştir. Sınıf öğretmeni adayları sınıf öğretmenliği bölümünü birinci alt problemde belirtildiği gibi çoğunlukla son sıralarda tercih etmelerine rağmen, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bölümde eğitim görmekten memnundur.

4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları öğretmenlik eğitimini yeterli bulma düzeyleri nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Aldıkları Öğretmenlik Eğitimini Yeterli Bulma Düzeyleri

	f	%
Evet	133	22,6
Kısmen	309	52,6
Hayır	146	24,8
Toplam	588	100,0

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmeni adaylarının % 23’ünün alınan sınıf öğretmenliği eğitimini yeterli bulduğu, % 53’ünün kısmen yeterli bulduğu, % 25’inin de yeterli bulduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının ikinci alt problemde belirtildiği gibi bölümde okumaktan çoğunlukla memnun olmalarına rağmen, öğrencilerin yarısı aldıkları eğitimi kısmen yeterli görmektedir. Bu durum öğretmen adaylarına göre, eğitim fakültelerinde alınan öğretmenlik eğitiminin bir takım eksikliklerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini öğretmenliğe hazır hissetme durumları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6’da açıklanmıştır.



Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kendilerini Öğretmenliğe Hazır Hissetme Durumları

	f	%
Evet	237	40,3
Kısmen	277	47,1
Hayır	74	12,6
Toplam	588	100,0

Tablo 6’da öğretmen adaylarının % 40’ı kendilerini öğretmenliğe hazır hissetmekte, % 47’si kısmen hazır hissetmekte, % 13’ü de hazır hissetmemekte olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmanın dördüncü alt problemde belirtilen öğretmen adaylarının aldıkları eğitimi yeterli bulma ile ilgili görüşleriyle örtüşmektedir. Aldıkları eğitimi çoğunlukla, kısmen yeterli bulan öğretmen adaylarının kendilerini çoğunlukla öğretmenliğe hazır hissetmediklerini düşündürmektedir.

6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini kendi kararlarına göre seçme durumları nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştu. Altıncı alt probleme ilişkin bulgular Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Kendi Kararlarına Göre Seçme Durumları

Tercih sırası	f	%
Evet	495	84,2
Hayır	93	15,8
Toplam	588	100,0

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının % 84’ü öğretmenlik mesleğini kendi kararları ile seçerken, % 16’sı da öğretmenlik mesleğini kendi kararlarıyla seçmemişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini birinci alt problemde belirtildiği gibi çoğunlukla son sıralarda tercih etmelerine rağmen, bu bölümü büyük bir çoğunlukla kendi istekleri ile tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenliği mesleğini bilinçli olarak seçen sınıf öğretmeni adaylarının nicel olarak çoğunlukta olmasının mesleklerini severek yapmaları bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu sınıf öğretmenliği bölümünü tercih sıralamalarında on birinci tercih ve üstü olarak seçmişlerdir. Çetin’in (2012), yapmış olduğu araştırmada öğretmen adaylarının yaklaşık olarak % 26’ sını sınıf öğretmenliği bölümünü on ikinci tercih ve üstü olarak seçmişlerdir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının % 44’ü sınıf öğretmenliği bölümünü 11 ve üstü olarak tercih etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adayları sınıf öğretmenliği bölümünü; kendilerine en uygun meslek olduğunu düşünmeleri, üniversite sınavından alınan puan, iş garantisi, çocukları sevme, aile ve çevrenin etkisi ve diğer nedenlerle seçmişlerdir. Çetin (2012), Özder, Konedra ve Zeki (2010), Erdemir (2010), Boz ve Boz (2008), Eskicumalı (2002)’nin araştırmalarında da sınıf öğretmenliğini tercih nedenleri benzer şekilde görülmekle beraber, tercih nedenlerinin sıralamaları arasında farklılıklar görülmektedir. Bu araştırmada sınıf öğretmenliğini tercih nedeni olarak üniversite sınavından alınan puanın ikinci sırada yer alması dikkat çekicidir. Bu durum bazı sınıf öğretmeni adaylarının üniversite giriş sınavlarından



elde ettikleri puanlar doğrultusunda meslek seçimi yaptıklarını göstermektedir. Oysa öğretmenlik mesleği, bilinçli bir şekilde seçilmesi gereken bir meslektir.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliği bölümünde okumaktan memnundur. Serin, Kesercioğlu, Saracaloğlu ve Serin'in (2003), araştırmasında öğrencilerin % 47,6'sı bölümünde okumaktan memnun olmasına rağmen, % 38,8'i bölümünden kısmen memnun ve % 13,6'sı bölümünde okumaktan memnun değildir. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının bölümde okumaktan memnuniyet durumları daha yüksek düzeydedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu aldıkları öğretmenlik eğitimini kısmen yeterli bulmaktadırlar. Sınıf öğretmeni adaylarının büyük çoğunluğu kendilerini öğretmenliğe kısmen hazır hissetmektedirler.

Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğini kendi kararları ile tercih etmişlerdir. Özsoy, Özsoy, Özkara, Memiş'in (2010) ve Erdemir'in (2010), araştırma sonuçlarına göre de öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini kendi istekleri doğrultusunda bilinçli olarak seçmişlerdir.

Öneriler

1. Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik eğitimine başlamadan önce meslek tercihlerine yönelik düşünceleri alınmalı ve bu düşüncelerin alınan eğitim sonucunda değişip değişmediği incelenerek öğretmen yetiştirme sürecine yönelik değerlendirmeler yapılmalıdır.
2. Sınıf öğretmenliği bölümünün ilk sıralarda tercih edilebilmesi için bu mesleği tanıtan ve önemini ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.
3. Öğrencilerin sınıf öğretmenliği bölümünü neden tercih ettikleri daha ayrıntılı olarak araştırılabilir ve öğrencilerin bu mesleği bilinçli olarak seçmeleri sağlanabilir.
4. Bölümlerinde okumaktan memnun olmayan sınıf öğretmeni adaylarının yaşadıkları sorunlar araştırılabilir.
5. Bilinçli meslek seçimi bakımından bölümde okuyan öğretmen adayları lise son sınıf öğrencilerini bilgilendirmelidir.
6. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda öğretmen eğitimi programları tekrar gözden geçirilebilir. Yine öğretmen ve öğretmen adaylarının yardımıyla bu programlar revize edilebilir.

KAYNAKÇA

Boz, Y., & Boz, N. (2008). Kimya ve Matematik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Olma Nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.

Çetin, B. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Profillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 596-610, 2012. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Çermik, H., Doğan, B., Şahin, A. (2010). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 28, ss. 201-212.

Doğan, C. (2005). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:35:133-149

Erdemir, N. (2010). Fizik Öğretmeni Adaylarının Bölümü Tercih nedenleri ve Mekanik Konularında Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 12-1 Yıl: 2010*



Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, Öğretim ve Öğretmenlik Mesleği. (Ed. Y. Özden) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Gürbüz, H. & Sülün, A. (2004). Türkiye'de Biyoloji Öğretmenleri ve Biyoloji Öğretmen Adaylarının Nitelikleri. Milli Eğitim Dergisi, 161.

MEB, (2008). Öğretmen Yeterlikleri: Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Özbek, R. (2007). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Kişisel, Ekonomik Ve Sosyal Faktörlerin Etkililik Derecesine İlişkin Algıları. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt: 17, Sayı: 1 Sayfa: 145-159

Özder, H., Konedralı, G., Zeki, P. C. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Cilt 16, Sayı 2, ss:253-275

Övet, O. (2006). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörlerin Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özbek, R., Kahyaoğlu, M., Özgen, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2, Aralık 2007

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., Memiş, D. A. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler. İlköğretim Online, 9(3), 910-921, 2010. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). The Attitudes of Prospective Teachers Towards the Profession of Teaching. Education and Science. 2009, Vol. 34, No 151

ÖSYM (2006). Lisans Düzeyindeki Yükseköğretim Programlarının 2006 ÖSYS ve YÖS Kontenjanları ile ÖSYM'ce Bu Programlara Yerleştirilenlerin Öğretim Alanlarına Göre Dağılımı. 2006 Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları Kitabı

Serin, O., Kesercioğlu, T., Saracaloğlu, S. A., Serin, U.(2003). Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fen Bilimlerine Yönelik Tutumları. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2003, Sayı 17, Sayfa: 75-86

Extended Abstract

Education is the basic reason for most social problems in Turkey. Because teacher is one of the most important subject of education, educating skillful teachers is the most effective way in solving the social problems. That teacher candidates who like, enjoy and want this occupation, prefer becoming a teacher is rather important in terms of educating skillful teachers. The aim of this study is to search the reasons for primary school teacher candidates preferences and to take their ideas about the education they take. Identifying why the students enrolled the faculty of education prefer this occupation and students' ideas about their own education is important in terms of benefits of the teacher training programs in faculty of education and in terms of seaching whether a difference happens in the reasons for their preferences in years and in terms of evaluating the given education. Data were analyzed descriptively in this study in which quantiative research techniques were used. Ideas of the candidates were obtained by using opinionarie. Opinionarie has got such questions; what are the reasons for their preferences, if they are satisfied with the department, if they find the education sufficient, if they are ready for teaching if they have choosen the occupation of being teacher. The research population was composed of 6983 students in the senior groups at the departments of primary education of seven faculties across Turkey in the 2009-2010 education year (ÖSYM, 2006: 342-344). Seven faculties of education from seven different geographic regions were selected as the sample group through the cluster sampling method. The sample consisted of 588 students from seven different universities, 401 of whom (68%) were females, and 187 of whom (32%) were males. Frequency and percentage rates



were given by means of the data taken from the candidates. By analyzing the data about the reasons for primary school teacher candidates' preferences, some codes were done, then these codes were named. The results taken from the analyzed data were commented according to findings. Place of preference of primary school teaching is the first subproblem of the research. When the data about it are evaluated, 31 % of the candidates preferred primary school teacher department in their first and fifth successions, 25 % of whom preferred it in their sixth and tenth successions, 44 % of whom preferred the department in their eleventh and next successions. The reasons for preference to the primary school teacher department is the second subproblem of the research. When the data about it are analyzed, 44 % of the candidates preferred the department because teaching suits them, 25 % of whom preferred the department because the score they had in the university entrance exam sufficed to this department, 11 % of whom preferred it because they can find an occupation easily, 8 % of whom preferred it because they love children, 6 % of whom preferred it because their family want it. While 4 % of the candidates think their preferences as a fortune, chance and lack of awareness, 3% of them think it as the influence of the society. The third subproblem of the research is whether the candidates are satisfied with their department or not. When the data about it are analyzed, 69 % of the candidates were satisfied with it. The fourth subproblem of the research is whether the candidates find the education they get sufficient or not, 23 % of the candidates find the education in primary school teaching sufficient, 53 % of them find it a little sufficient, 25 of them find it insufficient. The fifth subproblem of the research is whether the candidates feel themselves ready for teaching or not. When it is searched 40 % of the candidates feel themselves ready for teaching, 47 % of them feel themselves a little ready, 134 % of them do not feel themselves ready. The sixth subproblem of the research is whether the candidates of primary school teacher choose teaching occupation according to their own decision. 84 % of candidates choose teaching occupation according to their decision, 16 % of them don't choose it according to their decision. Consequently these are the suggestions according to the research.

1. The ideas of the primary school teacher candidates about their occupation preferences should be taken before they start their education.
2. Whether these ideas have changed or not after the education they have received should be examined and some evaluations about teacher training process should be made.
3. Studies introducing the occupation and announcing its importance should be carried out in order that primary school department should be preferred in the first successions.
4. Problems of the candidates who aren't satisfied with their departments should be examined.
5. Candidates attending the department should instruct the last class students at secondary schools in respect of deliberate occupation preference
6. According to the ideas of teacher candidates training programs should be looked over again.



ERKEK ERGENLERİN ANNE- BABA VE GENÇ İLİŞKİLERİNE YÖNELİK DUYGUSAL İSTİSMAR ALGILARI

RELATIONS FOR PARENTS AND YOUNG MALE ADOLESCENTS PERCEPTIONS OF EMOTIONAL ABUSE

Assoc. Prof. Dr. Nergüz BULUT SERİN

Lefke Avrupa Üniversitesi

Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefke – KKTC

nserin@eul.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada bir grup lise öğrencisinin, anne- babalarının duygusal istismar davranışlarına ilişkin algılarının saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 227 erkek öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Kars (1999) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal İstismar Ölçeği (DİÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizinde, örnekleme giren öğrencilerin duygusal istismar ölçeğine verdikleri yanıtların yüzdelik dökümleri yapılmış; anne- babaları ile ilgili olarak verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarına bakılmıştır. Elde edilen bulgularda, anne-babalarının algılanan duygusal istismar davranışlarının, “reddedici” ve “suça yöneltici” alt boyutlarında yer aldığı görülmüştür. Bu çalışmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, anne ve babaların gençlerle etkili iletişim ve empati kurma, rehberlik yapmada sorunları olduğu; anne ve babalarının davranışlarının gençler tarafından istismar edici yönde algılandığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Anne baba genç ilişkileri, duygusal istismar, ergen.

ABSTRACT

This study aims to state perceptions of a group of high school students on parental emotional abuse. The research sample consists of 227 male students at the same high school. "Emotional Abuse Scale"(EAS), developed by Kars (1999), was used as the data collection instrument. In order to analyze the data, the percentages of the students' answers were calculated. Percentage distribution of answers given to emotional abuse scale questions, which are related to their parents, by the students in the sample has been shown. Results have indicated parental emotional abuse perceived by the youngsters can be categorized as "denial" and "incentive for crime". The study has shown that the parents have difficulties in establishing effective communication and empathy with their children and in guiding them, and that the youngsters perceive their parents' behaviors abusive.

Keywords : Relationship between parents and youngsters, emotional abuse, adolescent

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, kendine özgü duygu ve fiziksel değişimleriyle hayatın unutulmaz bir dönemi olarak yaşanmaktadır. Adolesans (ergenlik) terimi, hızlı fiziksel büyüme, cinsel gelişme ve psiko-sosyal olgunlaşmanın gerçekleştiği, çocukluktan erişkinliğe geçiş anlamında ifade edilmektedir (Altuğ, 1995). Çocuklar aileyi oluşturan üyeler arasındaki psikolojik etkileşimlerin oluşturduğu dinamik bir sistem içinde büyümekte ve gelişmektedir. Birey bu etkileşim içerisinde özdeşim modellerinin özdeğer, özsayıgı, özgüven, tutum ve yaklaşımlarını örnek almakta ve onların yaşama biçimlerini taklit yolu ile öğrenmektedir (Yavuzer, 1994). Gençlik çağında ana baba ile gencin ilişkisini belirleyen çeşitli etkenler vardır. Bunların en önemlisi ergenlik öncesinde gence karşı ana babanın tutumu, ana baba kişilikleri, ana babanın anlaşması ve uyumu şeklinde ifade edilebilir (Yörükoğlu, 1998).

Anne baba ile olumlu ilişkiler kurmuş olan gençlerin psikolojik iyi olma, kendinden ve yaşamdan memnun olmayı da beraberinde getirmektedir. Anne ve baba ile olumsuz ilişkilerin ise gençlerde depresyon, kaygı, yabancılaşma ile birlikte suçluluk eğilimini de arttırdığı belirtilmektedir (Karadayı, 1994). Ebeveynlerince sürekli eleştirilen, aşağılanan, sevgi ve ilgi ihtiyacı yeterince karşılanamayan çocuklar, ilerleyen yıllarda pasif, kendine güveni olmayan ve anti-sosyal davranışlar gösteren kişiler olarak karşımıza çıkmaktadırlar (Kaplan, Pelcovitz & Labruna, 1999). Fiziksel istismara uğrayan ergenlerin fiziksel istismara maruz kalmayan ergenlere göre, ailelerinin daha katı, donuk ve



disfonksiyonel oldukları belirtilmektedir (Pelcovitz & Kaplan, 2000). Lerner, Castellino ve Perkins'e (1994) göre, ergenlerin gelişimindeki bilişsel, biyolojik ve duyuşsal öğelerin aktarımının aile tarafından sağlandığını ifade etmektedir (Steinberg, 1999). Yavuzer (1996) yaptığı çalışmada, evden kaçarak suç işleyen çocukların bu davranışlarında, baba baskısının en önemli etken olduğunu, % 87 'sinin dayakla cezalandırıldığını bulmuştur. Köknel (1970)'in çalışmasında gençlerin aileleri ile ilgili yakınma konuları; çocuk yerine konma anne ve babaların basıcı ve katı tutumları, anlayışsızlık ve hoşgürsüzlük, kararlara katılamamak ve sorumluluk verilmemesi olarak belirlenmiştir (Akt. Yörükoğlu, 1998). Çocuk ve gençlere yönelik yapılan istismar ve ihmalin, çocuklarda ve gençlerde yaşam boyu kalıcı izler bırakan bir sağlık sorunu olarak değerlendirilmesi gerektiği; Bulut (1996) tarafından Türkiye genelinde yapılan bir çalışmada çocukların %45 'inin ihmal ve istismara uğradığı belirtilmektedir (Akt. Güler, Uzun ve ark, 2002). 14-18 yaş arası ergenlerin boylamsal olarak incelendiği bir çalışmada, ailelerini demokratik olarak algılayan ergenlerin daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları belirlenmiştir (Steinberg & Steinberg, 1994). İstismar, fiziksel, duygusal ve cinsel olabilmektedir. Duygusal istismar, çocuğun bakımı ve eğitimi ile yükümlü bulunan kişilerin çocuğa zarar verici davranışlarda bulunarak onu duygusal yönden zedelemesi olarak tanımlanabilir ve en yaygın olarak yapılan istismar biçimidir (Garbarino, 1987). Duygusal istismar, diğer istismar türleri içinde saptanması en zor ve karmaşık istismar türü olarak ifade edilmektedir (Polat, 2001).

Duygusal istismar çocuğa bakımı ve eğitimi ile yükümlü kişilerin çocuğa zarar verici davranışlarda bulunarak veya bulunmayarak çocuğa zarar vermeleri şeklinde ifade edilmektedir. Bu tür davranışlar, çocuk ve gençlerde, davranışsal, bilişsel, duygusal veya fiziksel olarak hasarlara yol açabilmektedir (Hibbard, Brack, Rauch & Orr 1988). Duygusal istismar, öğrencilerin bilişsel yetenek ve becerilerinin gelişimine zarar verebileceği gibi bireylerin başkalarına güven duymaları, ilişki kurma yolları ve duygularını ifade etme bağlamında zararlı etkilere sahip olabilmektedir (McEachern, Aluede & Kenny, 2008). Duygusal bakımdan ihtiyaçlarını karşılamama, sürekli eleştirme, çocuktan kapasitesinin üstünde beklenti oluşturma, aşırı baskı ve otorite kurma, korkutma, tehdit etme, suça yöneltme, kardeşler arasında ayırım yapma, küçük düşürme, alay etme, lakap takma, duygusal istismara neden olan davranışlar olarak ifade edilmektedir (Garbarino, 1987). Yetişkinlerin duygusal istismara yönelik davranışları, gençlerde huzursuzluk, kaygı, saldırgan tepkiler, içe dönme, değersizlik, bağımlı bir kişilik geliştirme gibi belirtiler görülebilmektedir (Kulaksızoğlu, 1998). Aileye ilişkin algılama biçimi kişinin ailesinin, aile içi uyum, aile desteği, olumlu ilişkiler, besleyici, yakın, sıcak, kabul edici, demokratik ancak denetimli anne baba tutumu; öz saygı, kendine güven, mutluluk, girişkenlik vb. gencin kişilik özellikleriyle olumlu ilişkiler bulunmuştur (Hortaçsu, Oral ve Gültekin, 1991).

Son yıllarda çocuk ve gençlerin istismarı konusu günümüzün en önemli sorunlarından biri olarak nitelendirilmektedir. Bu bağlamda genç anne-baba ilişkileri düzeyini belirleyebilmek için, ergen anne baba ilişkilerini etkilediği düşünülen ve anne babalar tarafından gençlere yönelik istismar edici davranışların ortaya konması gerekmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarının, erkek ergenlerde duygusal istismarın yarattığı düşük benlik saygısının yükseltilmesi ve çok yönlü tedavi yaklaşımlarının uygulanmasında önemli ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Bir grup erkek lise öğrencisinin, anne baba genç ilişkileri düzeyinde, anne ve babalarının kendilerine yönelik olarak algıladıkları duygusal istismar davranışlarına ilişkin görüşlerinin saptanmasıdır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırma, bir grup erkek meslek lisesi öğrencisinin, algılanan anne- babalarının duygusal istismar davranışlarına yönelik görüşlerini saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemi İzmir ilinde bulunan bir meslek lisesinde öğrenim gören ve tesadüfi yolla belirlenmiş olan toplam 227 erkek öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 112 (%49,1)'si 9. Sınıf öğrencisi, 74



(%32,5)'ü 10. Sınıf öğrencisi, 42 (%18,4)'si 11.Sınıf öğrencisidir. Araştırma evreni, erkek öğrencilerin öğrenim gördüğü bir meslek lisesi olduğundan çalışmanın örneklemini aynı okuldaki erkek öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan ölçek, uygulamanın yapıldığı gün ve saatte sınıflarda bulunan gönüllü öğrencilere uygulanmıştır.

Veri toplama Araçları

Duygusal istismar ölçeği (DiÖ): Kars (1999) tarafından geliştirilmiş olan Duygusal İstismar Ölçeğinde, duygusal istismarın her alt başlığı ile ilgili toplam 59 madde yer almaktadır. Ölçekte, “reddetme”, “şiddet ve korkuya dayalı iletişim”, “kapasite üstü istek ve kendi çıkarına kullanma”, “aşağılama”, “suça yöneltme”, ve “izole etme” altı alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .92 olarak saptanmıştır.

Verilerin Analizi ve Uygulama

Örnekleme giren öğrencilere uygulanan duygusal istismar ölçeğinden elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda analiz edilmiş ve öğrencilerin anne ve babaları için algıladığı duygusal istismarın yüzdelik dağılımı verilmiştir. Böylece, ölçeğin her bir maddesinde görülen özelliklerin, örneklem grubuna giren her öğrenciye göre sıklık derecesine bakılmıştır. Duygusal istismar ölçeğinde öğrenciler anne ve babaları için, seçenekleri “doğru” ve “yanlış” olarak işaretlemişlerdir. “Doğru” olarak işaretlenen ifadeler için, aile içi istismarın olduğu kabul edilmiştir.

BULGULAR

Örnekleme grubuna giren erkek öğrencilerin duygusal istismar ölçeğine, anneleri ve babaları ile ilgili olarak verdikleri cevapların yüzdelik dağılımları Tablo 1 ve Tablo 2 'de verilmiştir. Duygusal istismar ölçeğinde öğrenciler anne ve babaları için, seçenekleri “doğru” ve “yanlış” olarak işaretlemişlerdir. “Doğru” olarak işaretlenen ifadeler için, aile içi duygusal istismarın olduğu kabul edilmiştir.

Tablo 1: Erkek öğrencilerin Anneleri ile İlgili Olarak Duygusal İstismar Ölçeğine Verdikleri Cevapların Yüzdelik Dağılımları.

Duygusal İstismar Ölçeği Maddeler	Doğru		Yanlış	
	n	%	n	%
1) İyi şeyler yaptığımda beni övmez.	197	86,4	17	7,5
2) Arkadaşlarımla sokakta oynamama izin vermez.	57	25	158	69,3
3) Benimle genellikle sevecen ve yumuşak bir ses tonuyla konuşmaz.	193	84,6	20	8,8
4) Başarılarımı pek önemsemmez. Önemli başarılarımda ise “ tabi ki başaracaksın, biz senin neyini eksik ediyoruz.” Der ve memnun olmaz.	55	24,1	157	68,9
5) Aile içi konuşmalara katılmamı istemez ve beni engeller.	40	17,5	174	76,3
6) Eve arkadaşlarımı getirmemeden hoşlanmaz ve bu tür girişimlerimi desteklemez.	157	68,9	55	24,1
7) İlgim ve yeteneğim olmayan olanlarda(müzik, spor vb.) başarılı olmam için beni zorlar.	40	17,5	173	75,9
8) Beni dövdüğünde burnum veya başka bir yerim kanayabilir, kolum ve bacağım incinebilir hatta hastaneye gitmek gerekebilir.	20	8,8	193	84,6
9) Onunla hiçbir şey hakkında konuşmam.	136	59,6	76	33,3
10) Benim isteklerime kardeşimin-ağabeyimin-ablamın veya başka çocukların istekleri kadar önem vermez.	31	13,6	182	79,8
11) İhtiyacım olan şeyleri almayı unuttur.	36	15,8	177	77,6
12) Açık davranmama ve duygularımı açıkça ifade etmem için beni desteklemez.	184	80,7	30	13,2
13) Bana kızdığımda “seni geri zekalı”, “aptal” veya “tembel” gibi kötü sözler söyler.	35	15,4	179	78,5
14) Vücudumun neresine vurduğuna dikkat etmeden beni döver.	17	7,5	197	86,4
15) Beni sevmediğini düşünüyorum.	30	13,2	184	80,7
16) Büyüdüğümü kabul etmez.	68	29,8	146	64
17) “Bana gelecekte sen bakacaksın” der.	95	41,7	119	52,5
18) Onun dikkatini çekmek için saldırgan davranışlar göstermem gerekir.	17	7,5	196	86
19) Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez.	208	91,2	3	1,3



20) Beni sık azarlar ve bana bağırır.	30	13,2	180	78,9
21) Söz dinlemediğim zaman beni yalnız bırakmakla tehdit eder.	17	7,5	193	84,6
22) Hafta sonunda dahi sık sık akrabalarımıza yollar.	16	7	193	84,6
23) Çeşitli konularda ne düşündüğünü sormaz ve fikirlerime saygı göstermez.	171	75	40	17,5
24) Arkadaşlarının veya başkalarının yanında beni utandırır.	26	11,4	184	80,7
25) Okul dışındaki çalışmalarında (folklor, spor, koleksiyon vb.) Gösterdiğim başarılarıma önem vermez.	159	69,7	49	21,5
26) Benim çevresinde olmamı istemez ve bana kızar.	20	8,8	190	83,3
27) Bazı derslerim o kadar iyi değil ama o benden okul birincisi olmamı ve devamlı çalışmam gerektiğini söyler.	134	58,8	77	33,8
28) Başarılarımı küçümser	23	10,1	185	81,1
29) Toplum kurallarına uymayan davranışlarıma tepkisiz kalır ve beni cezalandırmaz.	58	25,4	147	64,5
30) Beni umursamadığını düşünüyorum.	20	8,8	190	83,3
31) Bütün ödevlerimi birlikte yaparız.	28	12,3	181	79,4
32) Arkadaşlarımla birlikte olmamı, eğlenmemi engeller.	40	17,5	167	73,2
33) Sevdiğim/istediğim şeyleri almak veya istediği bir şeyi yaptırmak için “şunu yaparsan istediğini alacağım” der.	84	36,8	123	53,9
34) Bana çirkin ve kötü adlar takar.	17	7,5	192	84,2
35) Yapamayacağımı düşündüğü için, evde hiçbir sorumluluk vermez.	34	14,9	176	77,2
36) Beni dövdüğünde vücudumda yara izi kalır.	9	3,9	201	88,2
37) Sırlarımı başkasını söylemekte beni tehdit eder.	11	4,8	198	86,8
38) Beni kucaklayıp öpmez.	50	21,9	160	70,2
39) Benimle beraber olmaktan hoşlanmadığını söyler.	150	65,8	57	25
40) Beni diğer çocuklardan daha başarılı olmaya zorlar.	114	50	95	41,7
41) Yaramazlık yaptığımda, ceza olarak beni odaya, tuvalete veya bodruma kapatır.	13	5,7	196	86
42) Beni dövmek, öldürmek ve terk etmekle tehdit eder.	13	5,7	196	86
43) Aileme yardım için beni okul dışında ve tatil günlerinde çalışmaya zorlar.	18	7,9	192	84,2
44) Sevgi gösterirlerinde bulunduğumda beni tersler veya reddeder.	14	6,1	194	85,1
45) Çabuk büyüyüp, kendi başımın çaresine bakmam gerektiğini söyler durur.	47	20,6	162	71,1
46) Şiddet filmleri seyretmeme izin verir.	99	43,4	107	46,9
47) Ne yaparsam yapayım onu memnun edemem.	38	16,7	171	75
48) Kardeşimi/ablama/ağabeyimi veya başka çocukları benden daha çok sever.	19	8,3	190	83,3
49) Beni sevdiğini hiç söylemez.	30	13,2	178	78,1
50) Okul faaliyet ve gezilere katılmamı engeller.	26	11,4	180	78,9
51) Her yanlış hareketimde sen adam olmayacaksın, nedir senden çektiğim diyerek beni eleştirir.	38	16,7	169	74,1
52) Kendi yapabileceği en kolay işi bile benim yapmamı bekler.	41	18	166	72,8
53) Beni sopyayla veya başka bir şeyle döver.	12	5,3	193	84,6
54) Çevreme ve arkadaşlarıma karşı saldırgan tavırlarımı ödüllendirir.	13	5,7	194	85,1
55) Tüm uyarılara rağmen aynı hatayı yaptığım zaman son çare olarak beni döver.	23	10,1	180	78,9
56) Ben yokmuşum gibi davranır ve beni dikkate almaz.	17	7,5	185	81,1
57) Yemek ve giyecek ihtiyacım dışındaki ihtiyaçlarımı karşılamaz.	16	7	190	83,3
58) Beni sık döver.	8	3,5	198	86,8
59) (anne-baba) Kavgalarında beni taraf tutmaya zorlar.	15	6,6	189	82,9

N=227

Tablo 1’de görüldüğü üzere erkek öğrenciler duygusal istismar alt ölçeğini yanıtlarken, anneleri ile ilişkileri çerçevesinde düşündüklerinde, ölçekte yer alan ifadelere katıldıklarını “doğru” yanıtını işaretleyerek belirtmişlerdir. Öğrencilerin anneleri için “doğru” olarak işaretledikleri yanıtların en yüksekten en düşüğe doğru, yüzdelik dökümlerine bakıldığında, öğrencilerin 208’i (%91.2) “Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez (19.madde)”; 197’si (%86.4) “İyi şeyler yaptığımda beni övmez (1. madde)”; 193’ü (%84,6) “Benimle genellikle sevecen ve yumuşak bir ses tonuyla konuşmaz (3.madde)”; 184’ü (%80.7) “Açık davranmama ve duygularımı açıkça ifade etmem için beni desteklemez (12.madde)”; 171’i (%70) “Çeşitli konularda ne düşündüğünü sormaz ve fikirlerime saygı göstermez. (23.madde)”; 159’u (%69.7) “Okul dışındaki çalışmalarında (folklor, spor, koleksiyon vb.) Gösterdiğim başarılarıma önem vermez (25.madde)”; 157’si (%68.9) “Eve arkadaşlarımı getirmemeden hoşlanmaz ve bu tür girişimlerimi desteklemez (6.madde)”. 150’si (%65.8) “Benimle beraber olmaktan hoşlanmadığını söyler (39.madde)”; 136’sı (% 59.6) “Onunla hiçbir şey hakkında



konusamam (9. madde)”, 134’ü (%58.8) “Bazı derslerim o kadar iyi değil ama o benden okul birincisi olmamı ve devamlı çalışmam gerektiğini söyler (27. madde)”. 114’ü (%50) “Beni diğer çocuklardan daha başarılı olmaya zorlar (40. madde)” maddelerine “doğru” yanıtını işaretlemişlerdir. Yukarıda Tablo 1’de verilen ifadeler için, örnekleme giren gençlerin anneleri ile ilişkileri çerçevesinde düşündüklerinde, en yüksek yüzdelik dilimlerine giren maddeler dikkate alındığında, yanıt yüzdelilerinin en yüksekte, en düşüğe doğru sıralandığında 19., 1., 3., 12., 23., 25., 6., 39., 9., 27., 40. maddelerde yoğunlaştığı görülmüştür.

Tablo 2: Erkek Öğrencilerin Babaları ile İlgili Olarak Duygusal İstismar Ölçeğine Verdikleri Cevapların Yüzdelerle Dağılımları

Duygusal İstismar Ölçeği Maddeler	Doğru		Yanlış	
	n	%	n	%
1) İyi şeyler yaptığımda beni övmez.	166	72,8	44	19,3
2) Arkadaşlarımla sokakta oynamama izin vermez.	50	21,9	160	70,21
3) Benimle genellikle sevecen ve yumuşak bir ses tonuyla konuşmaz.	158	69,3	53	23,2
4) Başarılarımı pek önemsemez. Önemli başarılarımda ise “ tabi ki başaracaksın, biz senin neyini eksik ediyoruz.” Der ve memnun olmaz.	60	26,3	149	65,4
5) Aile içi konuşmalara katılmamı istemez ve beni engeller.	37	16,2	174	76,3
6) Eve arkadaşlarımı getirmemeden hoşlanmaz ve bu tür girişimlerimi desteklemez.	152	66,7	56	24,6
7) İlgim ve yeteneğim olmayan olanlarda(müzik, spor vb.) başarılı olmam için beni zorlar.	38	16,7	170	74,6
8) Beni dövdüğünde burnum veya başka bir yerim kanayabilir, kolum ve bacağım incinebilir hatta hastaneye gitmek gerekebilir.	16	7	194	85,1
9) Onunla hiçbir şey hakkında konuşamam.	110	48,2	100	43,9
10) Benim isteklerime kardeşimin-ağabeyimin-ablamın veya başka çocukların istekleri kadar önem vermez.	31	13,6	178	78,1
11) İhtiyacım olan şeyleri almayı unuttur.	36	15,8	171	75
12) Açık davranmama ve duygularımı açıkça ifade etmem için beni desteklemez.	172	75,4	39	71,1
13) bana kızdığımda “seni geri zekalı”, “aptal” veya “tembel” gibi kötü sözler söyler.	40	17,5	170	74,6
14) Vücudumun neresine vurduğuna dikkat etmeden beni döver.	22	9,6	189	82,9
15) Beni sevmediğini düşünüyorum.	33	14,5	177	77,6
16) Büyüdüğümü kabul etmez.	49	21,5	161	70,6
17) “bana gelecekte sen bakacaksın” der.	84	36,8	127	55,7
18) Onun dikkatini çekmek için saldırgan davranışlar göstermem gerekir.	17	7,5	194	85,1
19) Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez.	199	87,3	9	3,9
20) Beni sık azarlar ve bana bağırır.	32	14	175	76,8
21) Söz dinlemediğim zaman beni yalnız bırakmakla tehdit eder.	11	4,8	196	86
22) Hafta sonunda dahi sık sık akrabalarımıza yollar.	16	7	190	83,3
23) Çeşitli konularda ne düşündüğünü sormaz ve fikirlerime saygı göstermez.	156	68,4	51	22,4
24) Arkadaşlarımla veya başkalarının yanında beni utandırır.	30	13,2	176	77,2
25) Okul dışındaki çalışmalarında (folklor, spor, koleksiyon vb.) Gösterdiğim başarılarıma önem vermez.	150	65,8	56	24,6
26) Benim çevresinde olmamı istemez ve bana kızar.	22	9,6	185	81,1
27) Bazı derslerim o kadar iyi değil ama o benden okul birincisi olmamı ve devamlı çalışmam gerektiğini söyler.	127	55,7	81	35,5
28) Başarılarımı küçümser	27	11,8	177	77,6
29) Toplum kurallarına uymayan davranışlarıma tepkisiz kalır ve beni cezalandırmaz.	54	23,7	148	64,9
30) Beni umursamadığını düşünüyorum.	22	9,6	185	81,1
31) Bütün ödevlerimi birlikte yaparız.	19	8,3	188	82,5
32) Arkadaşlarımla birlikte olmamı, eğlenmemi engeller.	36	15,8	166	72,8
33) Sevdiğim/istediğim şeyleri almak veya istediği bir şeyi yaptırmak için “şunu yaparsan istediğini alacağım” der.	79	34,6	126	55,3
34) Bana çirkin ve kötü adlar takar.	13	5,7	194	85,1
35) Yapamayacağımı düşündüğü için, evde hiçbir sorumluluk vermez.	26	11,4	180	78,9
36) Beni dövdüğünde vücudumda yara izi kalır.	10	4,4	197	86,4
37) Sırlarımı başkasına söylemekte beni tehdit eder.	9	3,9	196	86



38) Beni kucaklayıp öpmez.	58	25,4	149	65,4
39) Benimle beraber olmaktan hoşlanmadığını söyler.	136	59,6	68	29,8
40) Beni diğer çocuklardan daha başarılı olmaya zorlar..	104	45,6	101	44,3
41) Yaramazlık yaptığımda, ceza olarak beni odaya, tuvalete veya bodruma kapatır.	9	3,9	197	86,4
42) Beni dövmek, öldürmek ve terk etmekle tehdit eder.	16	7,0	190	83,3
43) Aileme yardım için beni okul dışında ve tatil günlerinde çalışmaya zorlar.	13	5,7	194	85,1
44) Sevgi gösteririnde bulunduğumda beni tersler veya reddeder.	21	9,2	185	81,1
45) Çabuk büyüyüp, kendi başımın çaresine bakmam gerektiğini söyler durur.	41	18	164	71,9
46) Şiddet filmleri seyretmeme izin verir.	101	44,3	103	45,2
47) Ne yaparsam yapayım onu memnun edemem.	35	15,4	171	75
48) Kardeşimi/ablama/ağabeyimi veya başka çocukları benden daha çok sever.	22	9,6	184	80,7
49) Beni sevdiğini hiç söylemez.	41	18	161	70,6
50) Okul faaliyet ve gezilere katılmamı engeller.	24	10,5	177	77,6
51) Her yanlış hareketimde sen adam olmayacaksın, nedir senden çektiğim diyerek beni eleştirir.	38	16,7	169	74,1
52) Kendi yapabileceği en kolay işi bile benim yapmamı bekler.	42	18,4	159	69,7
53) Beni sopyala veya başka bir şeyle döver.	11	4,8	192	84,2
54) Çevre ve arkadaşlarıma karşı saldırgan tavırlarımı ödüllendirir.	12	5,3	190	83,3
55) Tüm uyarılara rağmen aynı hatayı yaptığım zaman son çare olarak beni döver.	23	10,1	177	77,6
56) Ben yokmuşum gibi davranır ve beni dikkate almaz.	17	7,5	185	81,1
57) Yemek ve giyecek ihtiyacım dışındaki ihtiyaçlarımı karşılamaz.	17	7,5	184	80,7
58) Beni sık döver.	5	2,2	198	86,8
59) (anne-baba) kavgalarında beni taraf tutmaya zorlar.	13	5,7	189	82,9

N=227

Tablo 2’de görüldüğü üzere, erkek öğrenciler duygusal istismar alt ölçeğini yanıtlarken, babaları ile ilişkileri çerçevesinde düşündüklerinde, ölçekte yer alan ifadelerle katıldıklarını “doğru” yanıtını işaretleyerek belirtmişlerdir. Öğrencilerin babaları için “doğru” olarak işaretledikleri yanıtlarının en yüksekten en düşüğe doğru, yüzdelik dökümlerine bakıldığında, öğrencilerin 199’u (%87.3) “Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez (19. madde)”; 172’si (% 75.4) “Açık davranmama ve duygularımı açıkça ifade etmem için beni desteklemez (12.madde)”; 166’sı (%72.8) “İyi şeyler yaptığımda beni övmez (1. madde)”;158’i (%63.3) “Benimle genellikle sevecen ve yumuşak bir ses tonuyla konuşmaz (3. madde)”; 156’sı (% 68.4)’ “Çeşitli konularda ne düşündüğünü sormaz” ve “fikirlere saygı göstermez (23. madde)”; 152’si (%66,7) “Eve arkadaşlarımı getirmemeden hoşlanmaz ve bu tür girişimlerimi desteklemez (6. madde)”; 150’si (%65.8) “Okul dışındaki çalışmalarında (folklor, spor, koleksiyon vb.) Gösterdiğim başarılarıma önem vermez (25. madde)”; 136’sı (%59.6) “Benimle beraber olmaktan hoşlanmadığını söyler (39. madde)”; 127’si (%55.7) “Bazı derslerim o kadar iyi değil ama o benden okul birincisi olmamı ve devamlı çalışmam gerektiğini söyler (27.madde)”; 110’u (%48.2) “Onunla hiçbir şey hakkında konuşmam (9. madde); 104’ü (%45.6) “Beni diğer çocuklardan daha başarılı olmaya zorlar (40 madde)” maddeleri için “doğru” yanıtını işaretlemişlerdir. Yukarıda Tablo 2’de verilen ifadeler için, örnekleme giren gençlerin babaları ile ilişkileri çerçevesinde düşündüklerinde, en yüksek yüzdelik dilimlerine giren maddeler en yüksekten, en düşüğe doğru sıralandığında, yanıt yüzdelilerinin 19., 12., 1., 3., 23., 6., 25., 39., 27., 9., 40. Maddelerde yoğunlaştığı görülmektedir.

TARTIŞMA/ SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda, duygusal istismar ölçeği maddelerinden, öğrencilerin anneleri ve babaları ile ilgili olarak yer alan ifadelerle, “doğru” olarak verdikleri cevapların yüzdelik dağılımlarına bakılmıştır. Örnekleme giren gençlerin anneleri ile ilişkileri çerçevesinde düşündüklerinde, en yüksek yüzdelik dilimlerine giren maddeler dikkate alındığında, yanıt yüzdelilerinin en yüksekten, en düşüğe doğru sıralandığında Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez (19. madde) ; “İyi şeyler yaptığımda beni övmez (1. madde); “Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez (19.madde)”. “Benimle genellikle sevecen ve yumuşak bir ses tonuyla konuşmaz (3.madde)”; “Açık davranmama ve



duygularımı açıkça ifade etmem için beni desteklemez (12.madde)” maddelerinde yoğunlaşırken; babaları ile ilişkileri çerçevesinde düşündüklerinde ise yanıt yüzdelerinin “Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez (19. madde); “Açık davranmama ve duygularımı açıkça ifade etmem için beni desteklemez (12.madde); “İyi şeyler yaptığımda beni övmez (1. madde);“Benimle genellikle sevecen ve yumuşak bir ses tonuyla konuşmaz (3. madde)”. “Çeşitli konularda ne düşündüğünü sormaz” ve “fikirlerime saygı göstermez (23. madde)” maddelerinde yoğunlaştığı söylenebilir. 1.3.9.12. 23. 25. 39. ve 40. maddelerin duygusal istismar ölçeğinin “reddetme” alt boyutunda; 19. maddenin “Bana neyin “iyi” neyin “kötü” olduğunu öğretmez.”ifadesinin ise “Suça yöneltici istismar alt boyutunda” yer aldığı görülmektedir. Kars (1999) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. 19.’uncu madde hem anneler hem de babalar için öğrenciler tarafında “doğru” olarak yanıtlanma yüzdesi, diğer maddelere göre daha yüksektir. Bu yanıtlar, anne ve babalar tarafından gençlere yönelik duygusal istismarın var olduğu; anne ve babaların çocuklarına yönelik davranışlarının “reddedici” ve “suça yöneltici” yönde olduğu söylenebilir.

Reddetme, çocuğun ayrı bir birey olarak kabul edilmemesi, ihtiyaçlarının karşılanmaması, kişiliğinin, yeteneklerinin ve başarılarının yok sayılması, hiçbir işe yaramadığının söylenmesi ve genelde yaptıklarının onaylanmama olarak belirlenmektedir (Yavuzer, 1996). Anne yada çocuğa bakmakla yükümlü anne yerine geçen kişiden kaynaklanan "inkar" algısı", yetişkinlikte psikolojik sıkıntıların ortaya çıkmasına ve bireyin aile üyeleri ile zayıf bir bağ kurmasına, düşük düzeyde uyum göstermesine neden olabilmektedir (Wark, Kruczek & Boley, 2003). Duygusal istismar algısına sahip öğrenciler dikkati toplamada, bir göreve odaklanmada, net düşünmekte, genel olarak okul yaşamına odaklanmakta güçlük yaşarlar, akademik başarı düzeyleri düşük bir seyir izlemektedir (McEachern, Aluede & Kenny, 2008). Güler, Uzun ve ark. (2002) yaptıkları çalışmada, araştırma kapsamına giren annelerin %93’ünün çocuklarına duygusal istismar ya da ihmal davranışında bulduklarını saptamışlardır. Ayrıca, annenin öğrenim durumu, yaşı, sosyo- ekonomik düzeyi ne olursa olsun çocuklarına duygusal istismar davranışları uyguladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Anne ve babalarda görülen bu eziyetçi davranış kalıplarının, baskı yaratan durumlar ve güçsüzlük duygusuyla baş edebilmek için geliştirilmiş tepkiler olarak değerlendirilebilir (Cüceloğlu,1993). Duygusal istismarda bulunan anne ve babalar çoğu zaman davranışlarının çocukları üzerinde bırakacağı etkileri tahmin edememektedirler (Topçu, 1997). Her çocuk ve genç birey biriciktir ve istismarın etkilerine karşı gösterecekleri dayanıklılıkları da farklıdır. Dürtü kontrolü, normalin altında hassasiyet, olumlu benlik imgesi, iyi iletişim becerileri, yüksek sosyallik, destekleyici akran grupları, bağımsızlık, özgüven, atılganlık, iyi derecede kendine yardım becerileri, üst düzeyde problem çözme becerileri, güçlü motivasyon, hobilere veya ilgilere düşkünlük, yansıtıcı öğrenme biçimi çocuk ve gençleri istismara karşı koruyan kişisel özellikler olarak belirtilmektedir (Thurston, 2006). Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, çalışma alanına giren öğrencilerin, anne ve babalarının çocukları ile etkili iletişim kurma, rehberlik yapma ve onları anlamada yetersizlikleri ve sorunları olduğunu, anne ve babalarının davranışlarının gençler tarafından istismar edici yönde algılandıkları söylenebilir.Araştırmanın sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; örnekleme giren erkek ergenlerin, anne ve babalarının kendilerine yönelik davranışlarını “reddedici” ve “suça yöneltici” yönde algıladıkları bulunmuştur. Anne ve babaların gençlerle etkili iletişim ve empati kurma, rehberlik yapmada sorunları olduğu; anne ve babalarının davranışlarının gençler tarafından istismar edici yönde algılandığı görülmüştür. Ancak bu sonuçlar, bu araştırmanın yapıldığı meslek lisesinde öğrenim gören erkek öğrencilere genellenebilir. Benzer araştırmaların daha farklı bölgelerdeki okullarda öğrenim gören ve okula devam etmeyen kız ve erkek ergenlerde de yapılması önerilmektedir. Anne babaların gençlere yönelik duygusal istismarın önlenmesi yönünde, ergen anne baba ilişkilerinin geliştirilmesi için koruyucu rehberlik çalışmalarına ağırlık verilmeli. Bu konuda okullarda, anne babalara yönelik seminerler düzenlenmeli. Okul psikolojik danışmanlar ve bu konuda yetişmiş uzmanlar tarafından, istismara sıkça başvuran anne ve babalara, çocuklarıyla güven verici ilişki kurabilmeleri konusunda aile



rehberliği, aile danışmanlığı yapılarak, tedavi edici profesyonel hizmetler sunulmalı. Anne baba genç ilişkileri düzeyinde ve duygusal istismarın görülme sıklığını saptamaya yönelik bilimsel çalışmalara ağırlık verilmeli ve sonuçlarından yararlanılmalıdır.

KAYNAKÇA

Altuğ, F. B. (1995). Gençlerde Anne Baba Tutumunun İrdeleyici Düşünme ve Özgür Değer Duygusunun Gelişmesine Etkileri. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul. Remzi Kitabevi.

Garbarino, J., Brookhouser, P. E., & Authier, K. J. (1987). *The abuse and neglect of special children: an introduction to the issues' Special Children Special Risks: The Maltreatment of Children with Disabilities*, Aldine de Gruyter, New York.

Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet üniversitesi, Tıp Fakültesi Dergisi*, 24 (3), 128-134.

Hibbard R. A, Brack C. J, Rauch S., & Orr D. P. (1988). Abuse, feelings and health behaviors in a students population. *Am J Dis Child*, 142, 326-330.

Hortaçsu, N., Oral, A., ve Gültekin, Y.Y. (1991). Factors Affecting Relationship Of Turkish Adolescents With Parents And Same-Sex Friends. *Journal of Social Psychology*, 131(3), 413-427.

Kaplan, S. J., Pelcovitz, D., & Labruna, V. (1999). Child and adolescent abuse and neglect research: a review of the past 10 years. part 1: physical and emotional abuse and neglect. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (10), 1214-1222.

Karadayı, F. (1994). Üniversite gençlerinin algılanan anababa tutumları, ana baba ile ilişkileri ve bunların bazı kişilik özellikleri ile bağıntısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (32), 15-25.

Kars, Ö. (1999). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Nedenleri ve Okul Başarısına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmetler Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Mc Eachern, A.G., Aluede, O., & Kenny, M.C. (2008). Emotional Abuse in the Classroom: Implications and Interventions for. *Counselors. Journal of Counseling & Development*, Vol. 86 (1), 3-10.

Onur, B. (1995). *Gelişim Psikolojisi*. İmge Kitabevi, Ankara.

Pelcovitz, D., Kaplan, S. J. (2000). Adolescent physical abuse: age at time of abuse and adolescent perception of family functioning. *Journal of Family Violence*, 15, 375-388.

Polat, O. (2001). *Çocuk ve şiddet*. İstanbul: Der yayınları.

Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. Fifth Edition. McGraw-Hill Companies, Inc.

Steinberg, L., & Steinber G, W. (1994). *Crossing Paths: How Your Child 'S Adolescence*

Thurston, C. (2006). Child abuse: recognition of causes and types of abuse. *Practice Nurse*; 31, 10; Abı/Inform Trade & Industry pg. 51.

Topçu, S. (1997). *Çocuk ve Gençlerin Cinsel İstismarı*. Doruk yayıncılık, İstanbul.

Wark, J., Kruczek, T., & Boley, A. (2003). Emotional neglect and family structure: Impact on student functioning Mary. *Child Abuse & Neglect*. New York. 27 (1). 9; p. 1033.

Yavuzer, H. (1994). *Çocuk Psikolojisi*. Remzi Kitabevi İstanbul.

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve Suç*. 3. Basım. Remzi Kitabevi İstanbul.

Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik Çağı: Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.



Extended Abstract

Kaplan, Pelcovitz & Labruna,1999, state that children who is criticized by their parents frequently whose needs of caring a love aren't met enough, are to be passive people having anti-social behaviors without self esteem. Exploitation can occur physically, emotionally and sexually. (Garbarino,1987) states that emotional exploitation can be described as; people's hurting of the child who look after him/her in a way that the child feels emotionally sad. Polat (2001), states that this is the most complex kind of exploitation which is very hard to understand. Kulaksizoglu (1998) defines that signs of emotional exploitation are; discomfort, fears, aggressiveness, silence, feeling worthless, and having a personality being dependent all the time. Recently, exploitation of teenagers and children have become one of the most important problems of current day. The aim of the study is to determine perceptions of exploitation of a group of high school students at different stages such as parents, friends and different members. Sample of the study consists of 227 male students studying in a high school in Izmir who are selected randomly. In data collection, emotional exploitation scale developed by Kars (1999) was used. In data analysis, responses of students given to determined questions are calculated in percentages and type of the exploitation determined such as "ignoring", "pushing to a crime". When results of the study are evaluated in general it is seen that parents have problems in having effective communication with their children and guiding them as a result of this their attitudes are seen as exploiting by teenagers and children. However, the results can be generalized only in this high school where the study took place. It is advised that same studies should be carried out in the same region among girls and boys not studying. Guiding from parents for their children is a must in preventing exploitation and its negative outcomes. In this sense, seminars devoted to parents should be organized in schools. There should be scientific studies on measuring exploitation at parents and children and teenagers stage and results should be used for everyone's benefit.



ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ALANLARININ TESPİTİ VE BUNA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

THE ASSESSMENT OF THE PROBLEM AREAS OF THE STUDENTS AND SOLUTION RECOMMENDATIONS

Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık AD, Balıkesir
fahrisezer23@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin problemlerini tespit etmek ve bu problemlerin çözümünde hangi rehberlik hizmetlerinin sunulmasının faydalı olacağına ilişkin çözüm önerileri sunmaktır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okuyan toplam 354 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin çoğunlukla, ders araç-gereçleri yeterli değil, sosyal faaliyetler çok az, ders konuları çok ağır, ders programları iyi ayarlanmıyor, üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim, çok sinirliyim, çabuk heyecanlanıyorum, spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil ve meslek seçiminde güçlük çekiyorum problem maddelerine yoğunlaştıkları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenci problemleri, rehberlik hizmeti, ortaöğretim, ilköğretim.

ABSTRACT

In this study, the problem areas of the primary and secondary school students were determined based on the data obtained from the problem scanning lists that are included among the individual recognition techniques applied within the scope of the guidance services and the ideas were put forward about what kind of guidance services would be beneficial to be provided for such problem areas that have been detected. The sample of the research is composed of a total of 354 students. As it is evident from this study, the most significant problems include the physical incapacity of our schools, the fact that the students and their parents are not informed about the adolescence, the course schedules are not prepared considering the students' needs, fear not gonna win university entrance exams in it, I was very nervous, I quickly excited, sports facilities and sporting activities is not enough and I'm having trouble choosing profession.

Keywords: Student problems, guidance services, secondary education, primary education

GİRİŞ

Eğitim kurumlarında öğretmenlerin öğrencilerin kişilikleri, psikolojik ve akademik durumları hakkında çoğu zaman subjektif değerlendirmeler yaptıkları gözlenmektedir. Buna yol açan faktörlerin başında okullarda rehberlik hizmetleri kapsamında yapılması gereken bireyi tanıma hizmetlerinin ya eksik olması ya da öğretmenlerin bu hizmetlerden haberdar olmaması olarak değerlendirilebilir. Oysa eğitim ortamında öğrencilerin sergiledikleri bu tür farklı davranışlarını doğru anlamak ve yorumlamak için onları tanımak gerekir (Başar, 2001) ve rehberlik hizmetlerinin temel amacı da bireyin kendisini anlaması ve tanınması için onu tanımadır (Aydın, 2011; Can, 2011; Bakırcıoğlu, 2005; Tan, 2000;). Çünkü her birey; farklı yeteneğe, zekaya, ilgiye, öğrenme biçimine, ön bilgilere ve farklı motivasyonlara sahiptir. Eğitimin önemi ve değeri işte bu bireysel farklılıklara önem vererek; bireyin yetenek, ilgi ve zeka alanlarına yönelik eğitim faaliyetlerini bireye sunmakla mümkün olabilmektedir (Aktepe, 2005).

Bunu sağlamanın önemli bir yolu da eğitim kurumlarında rehberlik hizmetleri kapsamında bireyi tanıma tekniklerinin doğru ve sürekli bir şekilde uygulanması ile mümkündür. Bu sayede öğrenciler hakkında ayrıntılı ve doğru bilgiler edinilecek ve bu bilgilere bağlı olarak hem eğitimin kalitesi artacak hem de bireylerin problemlerinin çözümüne daha hızlı müdahale etme fırsatı bulunmuş olacaktır.

Bireyi tanıma teknikleri kapsamında yapılacak bu çalışmaların da sürekli olarak tekrarlanması ve elde edilecek verilerin karşılaştırılması da önemlidir. Çünkü eğitim-öğretim hizmeti kültürel, sosyal, teknik ve ekonomik değişimlerin etkisiyle sürekli değişmekte buda öğrencilerin farklı problemlerin odağı haline gelmelerine yol açmaktadır (Sezer ve İşgör, 2010). Bu değişimin sonucunda ortaya çıkması muhtemel sorunları tespit etmek için, öncelikle öğrencilerin problem alanlarının tespit edilmesi ve



tespit edilen problemler çerçevesinde çözüme yönelik eylem planlarının hazırlanıp uygulamaya geçirilmesi önemli bir yaklaşım tarzıdır.

Bu kapsamda özellikle eğitim kurumlarında rehberlik servisleri tarafından uygulanan problem tarama anketleri bu sorunların saptanması konusunda büyük öneme sahiptirler. Uygulanan problem tarama anket sonuçları çerçevesinde eğitim kurumunda öğrenim gören öğrencilerin problem alanları istatistiksel veriler ışığında ele alınmakta ve tespit edilen problem alanlarının çözümüne yönelik planlamalar yapılabilmektedir. Bu amaç doğrultusunda yapılmış olan çalışmalara bakıldığında farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin problemlerine ilişkin farklı bulgulara ulaşılmış ve bu problemlerin çözümüne ilişkin tespitlerde bulunulmuştur.

Ülkemizde gençlerin problem alanlarının tespit etmeye yönelik yapılan bir çalışmada, arkadaş ilişkileri, karşı cins ile ilişkiler, okul ve parasal alanlardaki problemler, diğer problemlere göre gençler arasında daha önemli olarak algılanmıştır (Çuhadaroğlu ve ark., 2004). Üniversitede eğitim gören öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada ise gelecek kaygısının, üniversite yaşamına uyum ve somatik şikâyetlerin gençler arasında önemli problemler arasında olduğu saptanmıştır (Baker ve Bıçak, 2004). Diğer bir araştırmada Kaygusuz (2002) üniversitede öğrenim gören öğrencilerin en yaygın problem alanlarının okulla ve gelecek kaygılarıyla ilgili olduğunu, öğrencilerin, duygusallık ve insan ilişkileri konusunda da yoğun problemler yaşadıklarını aktarmıştır. İlköğretim ve ortaöğretimde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yapılan çalışmada ise öğrenciler, okullarının fiziksel olarak yetersiz olduğunu, ailelerinin fazla baskı yaptığını, aileleri ile yeterli iletişime giremediklerini, üniversite sınavlarını kazanamayacakları korkusunu yaşadıklarını, başkalarına güvenemediklerini, sınıflarının çok kalabalık ve gürültülü olduğunu yoğun olarak dile getirdikleri saptanmıştır. (Sezer ve İşgör, 2010).

Bu çalışmalardan da anlaşılacağı gibi eğitim kurumlarında öğrencilerin problemlerinin tespitinin ve buna yönelik hizmetlerinin sunulmasının önemi büyüktür. Yapılacak bu tip çalışmaların sonucundan elde edilecek veriler ışığında öğrenci sadece iyi bir meslek seçme, iyi bir okula yerleşme vb. ihtiyaçlarını gidermeyecek aynı zamanda içinde bulunduğu toplumun kurallarına uyabilen, haklara saygılı, demokrat bireyler olma yolunda da iş yapan bir hizmet olan rehberlik faaliyetlerinden faydalanmış olacaktır.

Bu konuda okul rehberlik servislerine önemli vazifeler düşmektedir. Yapılacak rehberlik hizmetlerinin kalitesi arttıkça öğrencilerin bu hizmetlerden faydalanmasına yönelik isteklerinin de artmasına katkı sağlayacaktır. Bunun aksi durumda sunulacak olan rehberlik hizmetlerinin problemler olması, kararlı, dinamik bir yapıda olmaması eğitim-öğretim boyutunda eğitim sürecine zarar vermekte, kendini gerçekleştirmiş ve geliştirmiş bireylerin yetişmesinin önünde ciddi engeller oluşturabilmektedir (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Bundan dolayı rehberlik hizmetlerini önemli bir ilkesi olan herkesin ortak işbirliği içinde hareket etmesi ifadesi önem kazanmaktadır. Eğitim kurumunda öğretmeniyle, velisiyle, idarecisiyle herkesin öğrenciye sunulacak bu hizmetlerin ortak anlayış içinde yapılması topyekun hem rehberlik hizmetlerinde hem de eğitimde kaliteyi artıracaktır.

Bu çalışmada da rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan bireyi tanıma teknikleri arasında yer alan problem tarama listelerinden elde edilen verilere bağlı olarak ilk ve ortaöğretimdeki öğrencilerin problem alanları saptanmış ve saptanan bu problem alanlarına ilişkin hangi tür rehberlik hizmetlerinin sunulmasının faydalı olacağına yönelik görüşler ileri sürülmüştür.

YÖNTEM

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Balıkesir il merkezinde bulunan 6 ilköğretim ve 5 ortaöğretim kurumlarında okuyan toplam 354 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 149'u ilköğretim, 205'i de ortaöğretim



kurumlarında öğrenim görmektedir. Örneklem grubu rasgele (random) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerin problem alanlarını tespit etmek için rehberlik hizmetleri kapsamında sıkça kullanılan problem tarama listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Problem tarama listeleri, öğrenciyi rahatsız eden durumları tespit etmek amacıyla önceden hazırlanmış ve problem ifade eden cümlelerden oluşur (Aydın, 2011). Problem tarama listelerinin farklı formları bulunmakta ve okullarda öğrencilerin problem alanlarını tespit etmek amacıyla sıkça kullanılmaktadır. Öğrencilere problemlerinin tespiti için çok sayıda maddeden oluşan listeler uygulandığında okumaktan kaçınmakta ve rastgele işaretlemeler yapmaktadırlar (Can, 2011). Bunun önüne geçmek amacıyla çalışmada 53 maddeden oluşan problem tarama listesi kullanılmıştır.

Problem tarama listeleri bireysel ve grup olmak üzere iki şekilde uygulanabilir. Form öğrencilere dağıtıldıktan sonra öğrencinin formda yazılı olan problem cümlesinin kendisinde olup olmadığını “X” işareti ile işaretlemesine dayalı uygulanması kolay bir tekniktir.

İşlem

Çalışmada ilk olarak rastgele belirlenmiş ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında problem tarama listeleri uygulanmıştır. Uygulama esnasında öğrencilere “Problem Listesi” dağıtılmış ve listede yer alan problem cümlelerinden kendisini ifade eden maddelerin karşısına işaretleme yapmaları istenmiştir. Örneğin; “(X) sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü” gibi. Uygulama sonrasında elde edilen veriler değerlendirme çizelgesine geçirilmiş ve bunun sonucunda ortaya çıkan sütun toplamları grubun problemlerinin hangi alanlarda yoğunlaştığına ilişkin bize bilgi vermiştir. Elde edilen bu bilgiler ışığında grubun problem alanları tespit edilmiştir. Bu işlem sonucunda elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde ilköğretim ve ortaöğretim okullarından toplanmış olan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak ortaöğretim kurumların öğrencilerin en yoğun yaşadıkları problemlerin neler olduğu tespit edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ortaöğretim kurumlarında en sık karşılaşılan problemler

Problem ifadeleri	f	(%)
Kendimi yalnız hissediyorum	8	3,9
İnsanları sevmiyorum	8	3,9
Öğretmenlerimiz bizim neden başarısız olduğumuzu araştırmıyorlar	10	4,8
Halsiz ve iştahsızım	11	5,4
Geleceğim konusunda ailemle anlaşamıyorum	13	6,3
Başkalarına güvenemiyorum	14	6,8
Derslere çok fazla çalıştığım halde başarılı olamıyorum	15	7,3
Öğretmenlerimiz gereğinden fazla ev ödevi veriyorlar	15	7,3
Yazılı sınavlarda, zaman sorulara göre ayarlanmıyor	17	8,3
Öğretmenlerimiz kırıncı söz ve hakaretlerde bulunuyorlar	17	8,3
Çok çekingenim	17	8,3
Ailem, bana karşı anlayışsız ve güvensiz buluyorum	19	9,3
Utangacım	19	9,3
Ailemin bana karşı olan fazlaca baskısı beni çok sıkıyor	20	9,8



Okulumuz temiz değil	22	10,7
Öğretmenlerimiz bizimle yeteri kadar ilgilenmiyorlar	23	11,2
Sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü	24	11,7
Sıkıntı ve bunalım içindeyim	25	12,2
Okulda disiplin çok sıkı	27	13,2
Okulumuzda ders araç-gereçleri yeterli değil	29	14,1
Dersler ilgi çekici hale getirilmiyor	32	15,6
Verimli ders çalışma yollarını bilmiyorum	33	16,1
Sosyal faaliyetler çok az	39	19
Kısa zamanda bir mesleğe atılmak istiyorum	39	19
Sık sık başım ağrıyor	42	20,5
Spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil	48	23,4
Gözlerimden rahatsızım	50	24,4
Çok sinirliyim.	54	26,3
Çabuk heyecanlanıyorum	71	34,6
Ders konuları çok ağır	77	37,6
Meslek seçiminde güçlük çekiyorum	77	37,6
Üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim	83	40,5
Ders programları iyi ayarlanmıyor	89	43,4

N=205

Ortaöğretimde eğitim gören toplam 205 öğrencinin en yoğun ifade ettikleri problemlere bakıldığında ilk sırada “ders programları iyi ayarlanmıyor” (% 43,4) ifadesi gelmiştir. Bu orana yakın sayılabilecek diğer önemli bir problemde % 40,5 oran ile öğrencilerin “üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim” ifadesini işaretlemeleri olmuştur. Bunların yanı sıra “Meslek seçiminde güçlük çekiyorum” (% 37,6), “Ders konuları çok ağır” (%37,6) ve “Çabuk heyecanlanıyorum” (%34,6) maddeleri ortaöğretim kurumlarında en yoğun ifade edilen problemler olarak karşımıza çıkmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrencilerin en az ifade ettikleri problemlerinde % 3,9 ile “kendimi yalnız hissediyorum”, % 3,9 ile “insanları sevmiyorum”, % 4,8 ile “öğretmenlerimiz bizim neden başarısız olduğumuzu araştırmıyorlar” ve % 5,4 ile “halsiz ve iştahsızım” maddeleri gelmiştir.

Ayrıca öğrencilerin 20 maddeyi % 20 ve üzeri oranda işaretledikleri ve bu cümlelerde yer alan ifadeleri problem olarak gördükleri saptanmıştır. Bu maddelere bakıldığında problem cümlelerinin daha çok okul ortamı ve öğrencinin sağlık alanları ile ilgili oldukları görülmüştür. Problem yüzdesi az olan maddelere bakıldığında ise problem alanlarının daha çok öğrencinin kişisel problem alanları ve öğretmenden kaynaklı problem alanları üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır.

İlköğretim kurumların öğrencilerin en yoğun yaşadıkları problemlerin neler olduğuna ilişkin yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ise Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim kurumlarında en sık karşılaşılan problemler

Problem ifadeleri	f	(%)
Halsiz ve iştahsızım	4	2,6
İyi beslenemiyorum	4	2,6
Üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim.	6	4
Ailem bana masraflarım için çok az harçlık veriyor	7	4,7
Sıkıntı ve bunalım içindeyim	7	4,7
Verimli ders çalışma yollarını bilmiyorum	8	5,3



Topluluk içinde nasıl hareket edeceğimi bilmiyorum	10	6,7
Ders konuları çok ağır	11	7,4
Sınıfımız çok kalabalık ve gürültülü	12	8,1
İnsanları sevmiyorum	14	9,4
Utangacım	15	10
Ailemin bana karşı olan fazlaca baskısı beni çok sıkıyor	16	10,7
Geleceğim konusunda ailemle anlaşamıyorum	18	12,1
Dersler ilgi çekici hale getirilmiyor	24	16,1
Çabuk heyecanlanıyorum	25	16,8
Okulda disiplin çok sıkı	28	18,8
Öğretmenlerimiz kırıncı söz ve hakaretlerde bulunuyorlar	33	22,1
Sosyal faaliyetler çok az	34	22,8
Meslek seçiminde güçlük çekiyorum	36	24,2
Okulumuz temiz değil	37	24,8
Ders araçlarımız yeterli değil	38	25,5
Çok sinirliyim.	41	27,5
Okul idaresi ve öğretmenler bana karşı anlayışlı değil	42	28,2
Spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil	51	34,2

N=149

İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerinin en fazla yoğunlaştığı ilk beş problem alanına bakıldığında, “okulumuz temiz değil (% 24,8), ders araçlarımız yeterli değil (% 25,5), çok sinirliyim (% 27,5), okul idaresi ve öğretmenler bana karşı anlayışlı değil (% 28,2) ve spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil (% 34,2)” maddelerinin olduğu görülmüştür. İlköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin en az yoğunlaştıkları problemler ise “halsiz ve iştahsızım (% 2,6), iyi beslenemiyorum (% 2,6), üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim (% 4) ailem bana masraflarım için çok az harçlık veriyor (% 4,7) sıkıntı ve bunalım içindeyim (% 4,7) ve verimli ders çalışma yollarını bilmiyorum (% 5,3)” şeklinde olmuştur. İlköğretim kurumlarında öğrencilerin problem alanlarının daha çok okul ve öğretmenlerle ilgili alanlarda yoğunlaşmış olduğu saptanmıştır. Kişisel alanla ilgili olarak sadece çok sinirliyim (% 27,5) ifadesinin yoğun bir şekilde işaretlenmiş olduğu görülmüştür.

İlköğretim ve ortaöğretimdeki öğrencilerin problemlerinin ayrı ayrı hangi alanlarda yoğunlaştığını ilişkin verilen bulguların yanı sıra hem ilköğretimde hem de ortaöğretimde okuyan öğrencilerin hangi problem alanlarına daha çok yoğunlaştığını saptamak amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretim ve ilköğretim kurumlarında en çok karşılaşılan problemler

Problem cümleleri	f	(%)
Okulumuzda ders araç-gereçleri yeterli değil	67	18,9
Sosyal faaliyetler çok az	73	20,6
Ders konuları çok ağır	88	24,9
Ders programları iyi ayarlanmıyor	89	25,1
Üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim	89	25,1
Çok sinirliyim.	95	26,8
Çabuk heyecanlanıyorum	96	27,1
Spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil	99	28
Meslek seçiminde güçlük çekiyorum	113	31,9

N=354



Her iki eğitim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin hangi problem alanlarına daha yoğunlaştığına ilişkin verilere bakıldığında, “okulumuzda ders araç-gereçleri yeterli değil (% 18,9), sosyal faaliyetler çok az (% 20,6), ders konuları çok ağır (% 24,9), ders programları iyi ayarlanmıyor (% 25,1), üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim (% 25,1), çok sinirliyim (% 26,8), çabuk heyecanlanıyorum (% 27,1), spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil (% 28) ve meslek seçiminde güçlük çekiyorum (% 31,9) ifadelerinin yer aldığı saptanmıştır.

Her iki eğitim kademesinde okuyan öğrencilerin problem alanlarının daha çok okul ve gelecek üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Öğrencilerin okuldaki fiziksel yetersizliklerin ve kişiliklerinden kaynaklı problemlerin onlar için en ciddi problemler olduğu düşüncesine sahip oldukları saptanmıştır.

TARTIŞMA

Çalışmanın birinci amacı doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin en çok yoğunlaştığı problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir bölümünün en çok ders programlarının iyi ayarlanmadığını (% 43,4) ifade ettikleri saptanmıştır. Buna neden olan faktörün başında milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında ders programlarının öğretmenlerin talebi doğrultusunda hazırlanması gelmektedir. Çoğunlukla okullar ders programlarını hazırlarken öğretmenlerin boş günlerinin bulunmasına özen gösterme adına öğrenci taleplerini göz ardı edebilmektedirler. Buda öğrenci açısından zor olarak algılanan matematik, fizik biyoloji vb. derslerin üst üste gelmesine neden olabilmektedir. Burada Milli Eğitim Bakanlığı'na önemli görevler düşmektedir. Hem ilköğretim hem de ortaöğretim kurumlarında ders programlarını hazırlamakla görevli personele program geliştirme uzmanlarının vereceği eğitimin bu problemin önüne geçilmesinde bir nebze fayda sağlayacaktır. Buna ek olarak okullarda rehberlik servisleri öğrenci ihtiyaçlarını tespit etmeli ve dönem başında hazırlanacak ders programlarında bu ihtiyaçların göz önüne alınması için sorumlu kişileri bilgilendirir.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin diğer önemli problemlerinin de % 40,5 oran ile “üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim” ve % 37,6 oran ile “Meslek seçiminde güçlük çekiyorum” ifadeleri olmuştur. Ortaöğretim kurumlarının dokuzuncu sınıf sonunda öğrencilerden alan seçmeleri istenmektedir. Çoğu zaman bu seçim öğrencinin kendi yetenek ve ilgilerini yeterli ölçüde tanımadan yapılmaktadır. Buna bağlı olarak, okullarda alanlara yönelik oluşmuş yaygın inanç, önyargı ve tutumlar nedeniyle kendi yetenek, ilgi, kişilik özellikleri ve beklentisine uygun olmayan Alan/Bölümleri seçen öğrenciler bir süre sonra yeterli başarıyı gösterememektedirler. Bu öğrenciler diğer arkadaşlarından geri kaldıkları için öz güvenlerini yitirmekte, üniversiteyi kazanmaya yönelik umutları azalmakta ve mutsuz olabilmektedirler (Yılmaz, 2004). Çoğu zaman bu umutsuzluğun oluşmasına neden olan faktörler arasında bireylerin yaşadıkları ülke ve şehirlerin ekonomik durumları ve bu ortamların gelecekte onlara sunacağı imkânların da etkisi vardır (Hız, 1994). Bu umutsuzluk ve özgüvenlerinin azalması durumunun da öğrencilerin üniversite sınavını kazanamayacağı korkusu yaşamalarının yanında hangi mesleği yapacaklarına ilişkin güçlük çekmelerine de neden olabilmektedir. Hatta geleceğe ilişkin bu umutsuzluğun üniversite eğitimi sırasında bile öğrencilerde devam ettiği görülmektedir (Erkan ve ark. 2012).

Bu hususta yine rehberlik servislerine önemli görevler düşmektedir. İnsan hayatının dönüm noktası olan böyle bir durumda, bireyin uygun mesleğe yönltilmesi ilgi, yetenek ve birçok alandaki becerisinin tanınmasıyla mümkündür. Böyle bir durumda, bu tanıma ve yönlendirme işleminin bilimsel veriler ve yöntemlerle yapılması önem kazanır (Hatunoğlu ve Hatunoğlu, 2006). Rehberlik servisleri hem ilköğretimde hem de orta öğretimde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik faaliyetleri yaparak tespit edilen bu bulgulara bağlı olarak sağlıklı yöneltme yerleştirme hizmeti sunarak var olan bu soruna çözüm bulabilir.

Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin “Ders konuları çok ağır” (% 37,6) ve “Çabuk heyecanlanıyorum” (% 34,6) maddelerini de yoğun bir şekilde işaretlediği görülmüştür. Ortaöğretim



öğrencileri içinde buldukları gelişim dönemi gereği, karşı cinse âşık olma, mahcubiyet ve çekingenlik, aşırı hayal kurma, tedirginlik ve huzursuzluk, yalnız kalma isteği, çalışmaya karşı isteksizlik ve çabuk heyecanlanma gibi (Koç, 2004) durumları sıkça yaşamaktadırlar. Buda tespit edilen bu problemleri yaşamalarına neden olan faktörün içinde yaşadıkları gelişim döneminin bir ürünü olarak algılanabilir. Bu problemin daha önce 3941 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada da en çok ifade edilen sorunlar içinde yer alması da (Sezer ve İşgör, 2010) gelişim döneminin özelliklerinden kaynaklı bir sorun olarak algılamamıza katkı sağlamaktadır. Ancak bu problemler bu dönem için normal kabul edilse de bu davranışların ergenin yaşamının büyük bir bölümünü aksatmaya başladığında ve ciddi boyutlara ulaştığında problem olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Olmans ve Emery, 1995).

Çalışmanın ikinci amacı doğrultusunda ise ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin en çok yoğunlaştığı problemler tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda ilköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin büyük bir bölümünün okulun fiziksel yetersizliğine yönelik olan “okulumuz temiz değil (% 24,8), ders araçlarımız yeterli değil (% 25,5) ve spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil (% 34,2)” maddelerini işaretledikleri görülmüştür. Buna yol açan faktörün başında okullarda öğrenci sayılarının fazla olması, fiziksel olarak kalabalık sınıflarda yeterli araç gereç sağlayamama güçlüğü ve eğitim kurumlarının hizmet verdiği binaların mekân açısından kısıtlılığı gelmektedir. Çalışmanın yapıldığı il merkezindeki okulların çoğu öğrenci fazlalığından dolayı ikili eğitim yapmakta ve merkezde derslik başına ortalama 30 öğrenci düşmektedir (Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2012). Bazı okullarda bu sayının derslik başına 40’ı geçtiği de bilinmektedir. Aynı zamanda bu oranın Türkiye genelinde de derslik başına 31 öğrenci şeklinde olduğu saptanmıştır (Özenç ve Memiş, 2012). Durum böyle olunca öğrencilerin bu problemleri algılamaları da normaldir. Bakanlık düzeyinde bu problemlerin çözümü için yapılması gereken işin derslik dayısının artırılması olduğu bilinmektedir.

İlköğretim okullarında öğrencilerin en yoğun ifade ettikleri diğer problemler ise çok sinirliyim (% 27,5) ve okul idaresi ve öğretmenler bana karşı anlayışlı değil (% 28,2). İlköğretim ikinci kademe olan 12-15 yaş aralığında bulunan bu bireylerin ergenlik dönemi özellikleri ile tanışmaya başladıkları ve kendilerinden meydana gelen fizyolojik, biyolojik ve psikolojik değişimlere uyum yapma çabası içinde oldukları dönemdir. Bu dönem içinde en çok görülen özelliklerin başında farklı olma çabası, yetişkinleri veya otoriteyi takmama, başkalarının bakış açılarını anlamakta zorlanma, zaman zaman kendine özgü iç dünyalarında yaşama şeklinde olmaktadır (Can, 2011; Gül ve Güneş, 2009). Bu özelliklerinden dolayı gençlerin hem ailelerinden hem de öğretmenlerin den daha çok anlayış içinde olmalarını beklemeleri, bu anlayışı görmediklerini düşündüklerinde sinirli olmaları normal gelişim özellikleri içinde gösterilebilir. Bu amaçla hem ilköğretim hem de orta öğretimde öğretmenlere ve velilere öğrencilerin gelişim dönemi özellikleri hakkında sürekli olarak bilgilendirici faaliyetler yapmak faydalı olacaktır.

Araştırmanın son amacı doğrultusunda iki eğitim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin hangi problem alanlarına daha yoğunlaştığına ilişkin veriler incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, “okulumuzda ders araç-gereçleri yeterli değil (% 18,9), sosyal faaliyetler çok az (% 20,6), ders konuları çok ağır (% 24,9), ders programları iyi ayarlanmıyor (% 25,1), üniversite sınavını kazanamayacağım korkusu içindeyim (% 25,1), çok sinirliyim (% 26,8), çabuk heyecanlanıyorum (% 27,1), spor tesisleri, spor faaliyetleri yeterli değil (% 28) ve meslek seçiminde güçlük çekiyorum (% 31,9) maddelerini yoğun olarak tercih ettikleri saptanmıştır. Yukarıda da bahsedildiği gibi hem ilköğretim hem de ortaöğretimdeki öğrencilerin içinde bulunduğu gelişim dönemi yaşadıkları birçok probleme kaynaklık etmektedir. Her iki eğitim kademesinde benzer sorunların tespit edilmesi de bunun göstergesi olmaktadır. Okulların fiziksel olarak yetersiz olması, gençlerin sosyal faaliyetler yapmalarına engel olmakta, ders programlarının ayarlanmasında öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi öğrencilerin problemler yaşamalarına yol açmaktadır. Ders müfredatlarının belirlenmesinde öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinden ziyade öğretmenlerin konuları yetiştirme kaygısı içinde olmaları da öğrencilerin ders konularının ağır olarak algılamalarına neden olduğu düşünülmektedir.



Sonuç olarak yapılan çalışmada her iki eğitim kademesinde öğrenim gören öğrencilerin ergenlik çağındaki bireyler olduğu bilgisinden hareketle, ergenlerin bu dönemde gelecek kaygısı, kimlik arayışı, sosyal ilişkilerde problemleri, intihar eğilimi, başarısızlık duygusu, marjinal gruplara yönelme, madde bağımlılığı gibi problemleri yaşaması bilinen ve beklenen bir gerçektir (Ekşi, 1985; Hawton, 1986; Berman ve Jobes, 1997; Ergin, 1993; Kaya, 2002; Güçlü, 2001; Conger ve Galambos, 1997; Güler; 1996). Ancak bu problemler yaşanılacak diye normal karşılayıp önlemler almamakta daha ciddi sorunların yaşanmasına kaynak edebilmektedir (Olmans ve Emery, 1995). Ülkemizde bu konu ile ilgili her okulda öğrencilerin problemlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmakta, akademik alanda makaleler yazılmaktadır. Ne yazık ki tüm bu verilere rağmen yıllar sonra yapılan benzer çalışmalarda benzer sonuçları tespit edilmektedir. Yapılan bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere okullarımız fiziksel olarak yetersiz olması, öğrenciler ve aileleri ergenlik dönemi hakkında yeteri kadar bilgilendirilmemesi, ders programlarının öğrenci ihtiyaçları gözetenilerek yapılmaması en büyük problemlerdir. Çözüm adına okullarda faaliyet gösteren rehberlik servislerinden tutunda, en üst düzeydeki bakanlık seviyesine tüm birimlerin bu problemlerin çözümü adına yapılmış bilimsel çalışmalara kulak vermeleri fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2),15-24.
- Aydın, B. (Ed.) (2011). *Rehberlik*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2005). *Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayınları.
- Baker, Ö.E. ve Bıçak, B. (2004, Temmuz). *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sorunları*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ÖNCÜ Basımevi,183–184. Erişim Tarihi: 22.09.2012, Erişim Adresi: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=7835
- Balıkesir İl Millî Eğitim Müdürlüğü (2012, Eylül). *2010-2011 istatistik verileri*. Erişim tarihi: 15.09.2012. http://www.arge10.com/dosyalar/istatistik_kitabi/genel_bilgiler.pdf.
- Başar, H. (2001) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık,.
- Berman, A.L. ve Jobes, D.A. (1997). *Adolescent Suicide Assessment and Intervention*. Washington D.C.: American Psychological Association.
- Can, G. (Ed.) (2011). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Conger, J.J. ve Galambos, N.L. (1997). *Adolescence and Youth*. U.S.A.: Longman
- Çuhadaroğlu, F., Canat, S., Kılıç, E., Şenol, S., Rugancı, N., Öncü, B., Hoşgör, A., Işıklı, S., & Avcı, A. (2004). *Ergen ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Raporları 1. Basım, Tubitak Matbaası.
- Ekşi, A. (1985). *Gençlik Döneminde Uyum ve Davranış Sorunları (Gençlik Yılı Konferansları)*. İstanbul: Hilâl Matbaası.
- Ergin, N. (1993). İntihar girişimi olan ve olmayan ergenlerin kendini kabul ve depresyon düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, A. Ü. Sağlık Bil. Ens. Adli Psi. Bölümü, Ankara.
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya Z.C. ve Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 94-107.
- Güler, H. (1996). *Adolesan intihar girişimlerinin incelenmesi ile ilgili bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Adli Tıp Enstitüsü, Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.



Hatunoğlu, A. ve Hatunoğlu Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.

Hawton, K. (1986). *Suicide and Attempted Suicide Among Children and Adolescents*. Newbury Park: Sage Publications.

Hız, Koşar (1994). *15-24 yaş arası gençlerin durumları ve gelecek beklentileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ankara.

Kaya, N. (2002). Neden İntihar Ediyorlar. *Karizma Dergisi*, 12, 75-80.

Kaygusuz, C. (2002). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ve bunların bazı değişkenlerle ilişkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7.

Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17): 231-256.

Olmans, T.F. & Emery, R. E. (1995). *Abnormal Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Özenç, B. Ve Memiş, S.A. (2012). Yeni Milli Eğitim Kanun Tasarısı Bütçesi: Nicelik Mi, Nitelik Mi? <http://www.tepav.org.tr/upload/files/1332855167>

Sezer, F. ve İşgör İ.Y. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti (Erzurum ili örneği). *Millî Eğitim Dergisi*, 39(186); 235-247

Tan, H. (2000). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Teori ve Uygulama*. İstanbul: Öğretmen Kitapları Dizisi.

Yılmaz, M.T. (2004, Temmuz). *Okullardaki mesleki rehberlik uygulamalarında iki temel sorun öğrencilerin alan/bölgelere yönelik "mesleki benlik Tasarımları"nın oluşumuna okul ortamının etkisi üzerine bir inceleme*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Extended Abstract

Teachers in the educational institutions carry out many evaluations about the personality as well as the psychological and academic standing of the students and bring forward their ideas. However, it is observed that the majority of such evaluations are subjective in an individual manner. The main factor that leads to such an evaluation can be indicated as the individual recognition services required to be carried out in the schools within the scope of the guidance services remain at insufficient levels. The most efficient way to eliminate this problem is the proper and consistent application of the individual recognition techniques within the scope of the guidance services in the schools. Consequently, acquiring detailed and accurate information about the students will improve the quality of education and provide an opportunity to take immediate action for the solution to the problems of the individuals as well. Especially, the problem scanning questionnaires applied by the guidance services in the educational institution within this scope have great importance for the determination of these problems. Based on the results of the problem scanning questionnaires, the problem areas of the students studying in the educational institution are evaluated in consideration of the statistical data and planning can be carried out with regards to the solution of the problem areas that have been detected. In this study, the problem areas of the primary and secondary school students were determined based on the data obtained from the problem scanning lists that are included among the individual recognition techniques applied within the scope of the guidance services and the ideas were put forward about what kind of guidance services would be beneficial to be provided for such problem areas that have been detected. The sample of the research is composed of a total of 354 students who receive education in 6 primary schools and 5 secondary schools located in the city center of Balıkesir. 149 of these students attend the primary school whereas 205 of those attend the secondary schools. The sample group was selected by random sampling method. The problem scanning lists that are often used within the scope of the guidance services were used in this study as a data collection tool to determine the problem areas of the students. The first stage of the study included the application of the



problem scanning lists in the primary and secondary schools selected randomly. “Problem List” was delivered to the students during the application and the students were asked to put a mark against the items of the problem sentences contained in the list that reflect the student. The problem areas of the group were determined in the light of this information obtained. The percent and frequency values were used in the analysis of the data obtained as a result of this process. Based on the results of the study, it was found that the majority of the students studying in the secondary schools stated that the course schedules were not well adjusted (43.4%). Another significant problems stated by the students was “I fear that I will not succeed in the university entrance exam” (40.5%) and “I have difficulty in the choice of a profession” (37.6%). Providing a reliable guidance service about such issues concerning the future of an individual is possible by the recognition of the individual interests, skills and abilities in various areas. In such a case, this process of recognition and guidance is important to be carried out by means of scientific data and methods. The guidance services may propose a solution to this current problem by means of providing a reliable guidance and placement services based on the findings that would be determined through carrying out activities intended to bring out the interests and the abilities of the students in primary and secondary schools. It was found that the secondary school students often selected such items as “The course subjects are too difficult” (37.6%) and “I get excited so easily” (34.6%). These problems are generally considered to arise from the process of the current development. On the other hand, although such problems are considered to be normal during this period, such behaviors are required to be considered as a problem when these behaviors begin to hinder a large proportion of the adolescent’s life and turn out to reach significant extents (Olmans and Emery, 1995). In parallel with the second objective of this study, it was attempted to determine the problems most frequently stated by the primary school students. In this respect, the majority of the primary school students have marked such items as “Our school is not clean” (24.8%), “our classroom materials are insufficient” (25.5%) and “sports facilities and sports activities are insufficient” (34.2%) all of which were related to the poor physical conditions of the schools. The main factors causing such problems are the excessive number of the students in such schools, the difficulty in providing sufficient numbers of supplies in the physically crowded classrooms, and the spatial restrictions of the buildings that serve as an educational institution. Other problems stated most frequently by the primary school students were “I am very aggressive” (27.5%) and “the school administration and the teachers do not sympathize with me” (28.2%). These individuals, who range from 12 years to 15 years old, qualified as the second stage of the primary school education are in a period where they become acquainted with the characteristics of the adolescence period and during which they attempt to adapt themselves to the emerging physiological, biological and psychological changes they experience. The main characteristics observed during this period are as follows: an attempt to become different, disregarding the adults and the authority, having difficulty in understanding the viewpoints of the others, a tendency to be introverted to live in their inner world at times (Can, 2011; Gül and Güneş, 2009). The fact that the adolescents expect from both their parents and teachers to be more understanding, but these adolescents become aggressive when they think that their parents and teachers do not approach them with such an understanding can be indicated as one of the characteristics observed during the normal development process. In conclusion, considering that the students receiving education in both primary and secondary schools included in this study are individuals in their adolescence period, it is natural to expect that the adolescents experience some problems during this period. However, a failure to take precautions for such problems with a tendency to regard them as normal and something to be experienced in this respect may lead to more serious problems. A number of studies are also conducted in our country to determine the problems of the students in every school and academic articles are written in this respect. Unfortunately, similar results are obtained from the similar studies conducted after years despite all these data. As it is evident from this study, the most significant problems include the physical incapacity of our schools, the fact that the students and their parents are not informed about the adolescence and the course schedules are not prepared considering the students’ needs. Paying attention to the scientific studies conducted for the solution of the aforementioned problems by all the relevant persons from the guidance services in schools to the ministries of the highest levels would be beneficial and crucial for the solution.



ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN EĞİTİMCİLERİN ÇOCUK İSTİSMARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

THE TEACHERS OPINIONS WHO WORK IN SECONDARY SCHOOL ABOUT CHILD ABUSE

Behiye AKACAN

Lefke Avrupa Üniversitesi

Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefke-Kıbrıs

behiyeakacan@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, KKTC'in Güzelyurt ilçesinde yer alan milli eğitim bakanlığına bağlı x ortaokul ve y liselerinde ki çocuk istismarının nedenlerinin neler olabileceği, istismarın nasıl önlenebileceği ve istismarın okullarda azaltılması ile ilgili olarak neler yapılabileceği konularında branş öğretmenleri, okul rehber öğretmenlerini ve psikolojik danışmanların görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada verilerin toplanmasında nitel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma, durum Çalışması desenlerinden biri olan "Bütüncül Tek Durum" desenine göre düzenlenmiştir. Bu araştırmada veri toplama yöntemleri olarak "yapılandırılmış görüşme" türü kullanılmıştır. Branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanların görüşlerinin değerlendirilmesi amacı ile betimsel analiz tekniği ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar ile branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemini, y lisesindeki 2 okul rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar ile 3 branş öğretmeni ve x ortaokulundaki 3 branş öğretmeni ile 2 okul rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar; okullarda çocuk istismarının nedenlerinin öğretmenin, ailenin ve öğrencilerin kişisel birtakım problemlerden kaynaklandığı ve de sosyal çevreden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca okullarda çocuk istismarının önlenmesinde okul idaresinin, öğretmenlerin ve rehberlik servisinin işbirliği içinde olmasının gerekli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk istismarı, cinsel istismar, akran istismarı.

ABSTRACT

The purpose of this research, the causes of child abuse in schools which is Güzelyut in TRNC and what might be and how to prevent abuse in the schools to reduce abuse in schools in relation to the branch on what can be done is to assess their views of teachers and guidance counselors and psychological. Qualitative research methods were used to collect data. Qualitative research methods is one of the "Case Study" was based. Research, case study patterns is one of the "Integrated Single Status" is organized according to design. In this research, data collection methods as "structured interview" type was used. Branch views of teachers and guidance counselors and teachers to evaluate and interview form is used descriptive analysis technique. Psychological guides and counselors is the population of study, educators and junior high school teachers. The sample of this research, y high school teacher, working in 3 branches and 2 guidance counselors and x secondary school teacher, who served 3 branch and 2 are a guide and counselor. As a result, branch schools, teachers and guidance counselors and psychological causes of child abuse, the teacher, parents and students due to personal problems and a number of opinion has emerged due to the social environment. Schools in the prevention of child abuse research, school administration, teachers and guidance service is also required to be stated that co-operation.

Keywords: Child abuse, sexual abuse, peer abuse.

GİRİŞ

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa, okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır (Fidan, 2012).

İstismar, eğitim veren kurumlarda öğretmenin, anne baba ya da bakıcının çocuğa zarar vermesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk istismarı istem dahilinde fiziksel zarar verme, çocuğun kötü beslenmesine yol açma, cinsel istismar, çıkar için kullanma, bundan da öte çocuğun normal fiziksel ve zihinsel



gelişimini kısıtlayıcı her türlü faaliyette bulunmayı içermektedir (Aral, 1997). İstismar; fiziksel, duygusal ve cinsel olmak üzere üç boyutta incelenebilmektedir. Çocuğa yönelik istismar kapsamında, fiziksel istismar ön plana çıkmaktadır. İstismar türleri içinde tanımlanması ve belirlenmesi en kolay olan fiziksel istismar, çocuğun kaza dışı hasar görmesi ya da fiziksel olarak cezalandırılması olarak ifade edilmektedir (Kars, 1996).

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) istismarı, çocuğun sağlığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen, bir yetişkin, toplum ya da devlet tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan tüm davranışlar olarak tanımlamaktadır. İstismar, toplumun birçok kesiminde görüldüğü gibi eğitim kurumlarında da karşımıza çıkmaktadır. Eğitimde, istismar türlerinden karşımıza en çok fiziksel istismarın çıktığını ya da daha çok fiziksel istismarın araştırıldığını görmekteyiz (Unicef, 2000).

Çocuk istismarı, çok geniş anlamda, belli bir zaman dilimi içerisinde bir yetişkin tarafından çocuğa fiziksel istismar uygulanması ve çocuğun o toplumda kültürde kabul edilmeyen bir davranışa maruz kalması şeklinde tanımlanabilir. Bu davranışlar ülke içinde veya ülkeler arasında farklı boyutlarda gözlenebilir. Çocuk istismarı; kültürlerarası çatışmalarda, aile içinde yaşanan şiddet, kültürel şiddet düzeyinden büyük ölçüde etkilenmektedir. Gerek kitle iletişim araçlarındaki gerekse insanlar arası ilişkilerde onaylanan şiddet oranı, çocuk yetiştirme yöntemlerine, okullarda disiplin yöntemi olarak özellikle fiziksel istismarın kullanılma sıklığı yansımaktadır (Siefert, 1985).

Okullarda çocuk istismarı; öğretmenin disiplin yöntemi olarak dayağı (fiziksel istismarı) kabul görmesi, öğretmenin kişilik bozukluğunun olması, kalabalık sınıflar ve sosyal baskılar gibi nedenler şiddete yol açmaktadır. Bunlara ek olarak zihinsel ya da bedensel özür, hiperaktif ya da uyum güçlüğü çeken çocuklar eğitim kurumlarında (okullarda) istismara daha sık maruz kalmaktadır (Tan, 1994).

Dayak (fiziksel istismar), eğitim sistemimizin yasal çerçevesine aykırı, ancak yaygın olarak uygulanan bir yaptırım ve disiplin aracıdır denilebilir. Eğitim politikasının üst düzeydeki sorumlularının dayağa karşı, genelge yayınlama gereksinimlerinden, basına ve literatüre yansıyan örneklerden, özyaşam öykülerinden, öğretmen ve öğrencilerin anlattıklarından da okullarda dayağın sürüp gittiği görülmektedir.

Demir (2001), eğitim tarihi konusunda yazılmış bilimsel eserlere, eski Türklere, özellikle de İslâm sonrası eğitim faaliyetlerine ve eğitimle ilgili eserlere bakıldığında, eğitim aracı olarak dayağa da yer verildiğini ya da Ömer Seyfettin gibi hikâyeye yazarlarımızın ya da başka edebiyat alanında hatıralarını yazan yazarların kitaplarında da çocukluk dönemlerinde okuldaki dayak konusundan bahsettiklerini ve eskilerin ne kadar katı eğitim anlayışına sahip olduklarının görüldüğünü söylemektedir. Bununla birlikte eğitim hayatımızda ve okullarda şahit olduklarımız ile gazete ve diğer medyaya yansıyan haberler hâlâ günümüzde dayağın bir araç olarak okullarda kullanıldığını gösterir. Eğitimcilerimiz arasında dayağa (fiziksel istismar) karşı olanlar olduğu gibi, dayağa taraf olanların da sayısı oldukça fazladır denilebilir.

Okullarda cezalandırma yöntemi olarak fiziksel istismar sıklıkla kullanılmaktadır. Fiziksel istismar tanımının içine dayağa ek olarak; sarsma, çimdikleme, kulak çekme, iğne batırma, rahatsızlık verecek pozisyonda uzun süre durmaya zorlama, ceza olarak aşırı egzersiz yaptırma vb. davranışlar da girmektedir. Fiziksel istismara erkek çocuklar daha fazla maruz kalmaktadırlar. Erkek öğretmenlerinde fiziksel cezalandırmaya daha sık başvurduğu görülmektedir. Bu, geleneksel kültürde babanın evdeki otoriter tutumunun okula taşınması olarak yorumlanabilir (Beyazova ve Şahin, 2001).



Okullarda ki, rehber öğretmenler (psikolojik danışmanlar) istismara maruz kalan kişilerle ilişkilerinde, sakin ve kabul edici bir tutum içinde, mağdur ve istismarcı hakkında yargıda bulunmaktan titizlikle kaçınan, şaşkınlık, olumsuzluk veya inanmama davranışları göstermeksizin, cezalandırıcı veya suçlayıcı olmadan ve bu yolla istismar kurbanını tekrar mağdur eden davranışlarda bulunmadan görevlerini sürdürmeye özen göstermelidir. Çocukları istismardan korumanın ilk adımı istismarın varlığını kabul etmektir. “Bizde böyle şeyler olmaz”, “Bu kadarcık dövme dayak (fiziksel) istismar sayılmaz” gibi yaklaşımların inkâr edilmesi gerekmektedir. Türkiye’de fiziksel cezanın disiplin yöntemi olarak yaygın bir kullanımı olduğu bilinmekteyse de boyutları konusunda ayrıntılı çalışmalara gereksinim vardır. Eğitimcilerin kabul ettiği gerçeklerden biri de eğitimin okul, aile ve çevre üçlüsünün iş birliği ile yürüyebileceğidir. Okulda yapılan formal eğitim aile ve çevre tarafından desteklenmediği sürece etkili olamamakta, sonuçta pek çok sorunlar ortaya çıkmaktadır. Okullarda öğretmenlerin sınıfta disiplin yöntemi olarak uyguladıkları dayak (fiziksel istismar), bu iş birliğinin eksikliği sonucu ortaya çıkan önemli sorunlardan biridir (Gözütok, 1993).

Öğretmenin görev koşullarının (öğrenci sayısı, ders programları, araç-gereçler v.b.) öğrencilerin gereksinim ve ilgilerini daha yakından tanıyabilecek ve etkili iletişimi gerçekleştirebilecek biçimde iyileştirilmesi, sınıfta disiplinin sağlanmasını öncül sorun olmaktan çıkarabilecektir. Öğretmenlerin ana-babalarla daha yakın ilişkiler kurmaları davranışların dayaja başvurmadan çözümlenmesini etkileyebilir. Öğretmenlerin başa çıkamadıkları öğrenciyi yöneticilere havale etmek yerine ana-babalarla ya da rehber ve psikolojik danışmanlarla ortak çözüm aramaya çalışmaları yöneticilerin bedensel istismar (fiziksel istismar) uygulamalarını sınırlayabilir (Tan, 1990).

Öğretmenler, çocuk istismarı konusunda gerek mezuniyet öncesi gerek hizmet içi eğitimlerde bilgilendirilmeli, istismara uğramış çocukları farketme konusunda beceri kazandırılmalıdır. Öğretmen, çocuğu eğitirken asla fiziksel istismar uygulamayarak örnek olmalı, uygulayanları da hoşgörmemelidir.

Toplumun çocuk istismarı konusunda duyarlılığını artırmak, öğrencilerinin anne babalarını ve diğer bireyleri eğitmek konusunda öğretmene önemli görevler düşmektedir. Okul aile birliği toplantıları ve veli görüşmelerinden bu amaçlar için yararlanılabilir.

Bu çalışma ile ortaöğretim okullarında görevli eğitimcilerin görüşlerine göre, öğretmen ve yöneticiler tarafından öğrencilere uygulanan istismar ile ilgili var olan durumunun araştırılması ve bu alanda yaşanan sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma bulguları ışığında çözüm önerileri tartışılarak bu konuda araştırma yapan eğitimciler ile rehber ve psikolojik danışmanlara okullarda istismar kavramı ve istismar türleri ile ilgili bilinçli olmaları yönünde katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Problem Cümlesi:

Ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin (okul psikolojik danışmanı), okullardaki çocuk istismarına yönelik görüş ve çözüm önerileri nelerdir?

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesini destekleyen alt problemler aşağıda verilmiştir:

- 1- Okullarda çocuk istismarının nedenleri nelerdir?
- 2- Okullarda yaşanan çocuk istismarı türleri nedir? Bunu önlemek için neler yapılabilir?
- 3- Okullardaki çocuk istismarının, çocuklara etkileri nelerdir?



YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma Ortaöğretim okullarında görev yapan branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerinin (okul psikolojik danışmanı), istismar konusunda ki görüşleri doğrultusunda değerlendirilmek amacıyla yapılan nitel bir çalışmadır. Yapılan araştırmanın amacı, okullarda yapılan istismarın nerden dolayı yapıldığını ve istismarın çocuklar üzerindeki etkilerini öğretmen görüşlerini alarak betimlemektir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmada amaç bütüncül bir yaklaşımla verilerin toplanmasıdır. Nitel araştırma çalışılan konuyu derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelemektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Durum çalışması güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984).

Araştırma, Durum Çalışması desenlerinden biri olan “Bütüncül Tek Durum” desenine göre düzenlenmiştir. Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Nitel çalışmada amaç bütüncül bir yaklaşımla verilerin toplanmasıdır.

Nitel araştırma çalışılan konuyu derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde incelemektedir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “durum çalışması” temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul, vb) vardır (Yin, 1984). Araştırmanın bütüncül olarak kabul edilmesinin nedeni, tek analiz biriminin (okullarda çocuk istismarı-okullarda çocuk istismarına ilişkin görüşler) olmasındandır. Tek durum deseni olarak kabul edilmesinin nedeni Güzelyurt İlçesinde uygulanmasındandır. Nitel veri toplama yöntemlerinde en sık kullanılan görüşme yöntemidir. Görüşme de bireylerin verilerini, görüşlerini, deneyim ve duygularını ortaya çıkarması ve karşılıklı konuşmayı temel almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Görüşme yapmak üzere amaçlı ve benzeşik örnekleme yöntemi araştırma da izlenmiştir.

Araştırmanın örneklemini Kuzey Kıbrıs’ın Güzelyurt ilçesindeki y Lisesi’nde görev yapan 3 branş öğretmeni, 2 okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar, x Orta Okulun’da görev yapan 2 okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile 3 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Nicel araştırma geleneği içinde gelişen, ancak nitel araştırmacılar tarafından da sınırlı biçimde kullanılan olasılık temelli örnekleme yöntemlerinin tersine amaçlı örnekleme yöntemleri, tam anlamıyla nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır. Patton (1987) yaptığı çalışmada, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Benzeşik örnekleme maksimum çeşitlilik örneklemesinin tam tersi bir örnekleme yöntemidir. Buradaki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır. Bu tür grup görüşmelerinde optimum sayı olan 6-8 kişiden oluşturulacak gruplarda, açık uçlu sorulara dayanan görüşmeler yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada x Ortaokulunda görüşülen birinci okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışman (A) olarak kodlandırılmıştır. İkinci okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman (B) olarak



kodlandırılmıştır. Y Lisesinde görüşülen birinci okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman (C) ve ikinci okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman (D) olarak kodlandırılmıştır. X Orta Okulun'da görüşülen edebiyat öğretmeni (H), coğrafya öğretmeni (I) ve matematik öğretmeni (L) olarak kodlandırılmıştır. Y Lisesinde görüşülen edebiyat öğretmeni (E), coğrafya öğretmeni (F) ve matematik öğretmeni (G) olarak kodlandırılmıştır.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada toplanan verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Görüşme sorularının belirlenmesinden önce literatür taraması yapılmıştır. Ayrıca bu soruların oluşturulmasında uzman görüşleri ele alınmıştır. Görüşme soruları 4 sorudan oluşmaktadır (Bkz. Ek-2: S.16). Branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların görüşlerinin değerlendirilmesi amacı ile yapılandırılmış görüşme ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Görüşme, bireylerin deneyimlerine, görüşlerine, tutumlarına ilişkin bilgi edinmede kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşme, önceden belirlenmiş, ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşme için gönüllü branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlar daha önceden okullarında ziyaret edilmiş, görüşme günü ve zamanı için randevu alınmıştır.

Görüşmeler okullarda, öğretmenlerin boş saatlerinde, öğretmenler odasında, boş dersliklerde ya da okul kütüphanesinde yapılmıştır. Görüşmeler öğretmenden izin alındıktan sonra not tutularak yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ortalama 40-45 dakika sürmüştür. Araştırma amacına uygun olarak belirlenen sorular branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanlara araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların gereken bilgileri vermeleri ve rahat konuşmaları için uygun ortamlar yaratmaya, sessizliği sağlamaya, öğretmenleri yönlendirmeye ve konuşmaları için teşvik etmeye özen göstermiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bulgular, sözü edilen dört soruya verilen yanıtlar temel alınarak sunulmuştur.

1-Okullarda Çocuklar Hangi Tür İstismara Maruz Kalıyor Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşmecilere ilk olarak okullarda çocuklar hangi tür istismara maruz kalıyor? sorusu sorulmuştur. Görüşmeye katılan A ve B okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların ikisi de en çok çocukların okullarda fiziksel ve duygusal istismara uğradıklarını söylemişlerdir.

Görüşme yapılan A okul rehber öğretmeni ve psikolojik danışman, “öğrencilerin birbirlerine karşı çok fazla fiziksel istismar, sözel olarak istismar yaptıklarını ve kendi aralarında birbirlerine karşı sözel isim taktıklarını dile getirirken. Ayrıca okullarda çocukların fiziksel ve duygusal istismarın yanında cinsel istismar türünü de yaşabileceklerini belirtmiştir. Örneğin; öğrencilerin birbirlerine karşı sen aptalsın, beyin özürlüsün, sınıfın tembelsin gibi isim takmaları ve birbirlerinin fiziksel özürleriyle alay etmektedirler. Örneğin bir öğrenci gözlüklü ise onula dört göz diye hitap edilmesi, fiziksel olarak birbirlerine el şakaları yapmaları ya da sözel olarak birbirlerini üzücü şakalar yapmalarıdır. Diğer istismar türü olan cinsel istismarın da okullarda görülmektedir. Ayrıca duygusal istismarın öğrencilerin arasında daha çok yaşanmasıdır. Öğretmenlerin pek fazla öğrencilere duygusal istismar uygulamadığını belirtmiştir.”



Görüşme yapılan B okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “bahar dönemlerinde daha çok kendi aralarında taciz olmaktadır. Örneğin erkek öğrencilerin kız öğrencileri bellerinden tutmaları cinsel istismara uğradıklarını göstermektedir. Bu olayın şaka olmadığını kız ve erkek öğrencilere anlayabilecekleri bir dille anlatmak gerekmektedir. Ayrıca fiziksel olarak birbirlerine vurmaları ve argo sözcükler kullanmaları duygusal olarak da istismara uğradıklarını göstermektedir. Çünkü güçlü olan zayıf olanı kullandığı argo sözcüklerle ezerek duygusal olarak bireyi çöküntüye uğrattıyor.”

Görüşme yapılan C okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “okullarda en çok fiziksel, sözel ve cinsel istismar yaşandığını belirtmiştir.

Cinsel içerikli istismarla ilgili olarak okulda gözlemediğim bir istismar vakasını anlatacak olursam; erkek öğrencilerin kız öğrencileri davranışları ile taciz etmeleridir. Örneğin vücudun özel bölgelerine dokunmalarıdır.”

Görüşme yapılan D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “okullarda en çok fiziksel, sözel, duygusal, cinsel istismar ve akran istismarı yaşandığını belirtmiştir. Örneğin okullarda öğrencilerin birbirlerine karşı kırıcı ve küçük düşürücü sözcükler kullanmalarıdır.

Bu da öğrencilerin birbirlerine duygusal istismar uyduklarını göstermektedir. Cinsel istismar olarak da öğrencilerin birbirlerini tahrik edici cinsel içerikli sözcükler kullandıklarını söylemiştir.”

Konuyla ilgili görüşleri alınan A, B, C, D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar okullarda çocuklar hangi tür istismara maruz kalıyor sorusuna verdikleri cevaplarda benzeştikleri nokta; okullarda fiziksel, sözel ve cinsel istismarın yaşanması görüşüdür.

Farklılaştıkları nokta ise; okullarda duygusal istismarın öğrenciler arasında yaşanması görüşüdür.

Görüşme yapılan E öğretmen, “öğrenciler birbirlerine karşı duygusal ve fiziksel istismar uyguluyorlar. İleri derecede de argo sözcük kullanıyorlar. Çünkü bu tarz konuşma şekli birbirleri arasında normal karşılandığı için argo sözcükleri kullanma öğrenciler için alışkanlık haline gelmiştir. Ayrıca bazen öğretmenler de öğrencilere argo sözcükler söylüyorlar.”

Görüşme yapılan F öğretmen, “öğretmenler açısından kesinlikle istismar yoktur. Hiçbir öğretmen çocuğa karşı fiziksel ve sözel istismar uygulamamaktadır. Öğrencilerin kendi aralarında fiziksel istismar yaygındır. Ayrıca öğrenciler arasında küfür içerikli konuşma da yaygındır. Öğretmenlere karşı küfürlü bir konuşma yaptıklarına şahit olmadım.”

Görüşme yapılan G öğretmen, “öncelikle istismar olgusu giderek okullarda artmaktadır. Biz öğretmenler olarak istemeden de olsa çocuklara karşı kırıcı konuşabiliriz. Bunun nedeni de branş öğretmenini olduğumuz için çocuklarla sınıf içerisinde çok fazla vakit geçirmekteyiz. Bu yüzden çocuklara karşı sinirli olabiliriz. Aynı şekilde öğrencilerde bize argo sözcükler kullanabilmektedir. Buradan da anlaşılacağı gibi okullarda en çok sözel içerikli duygusal istismar yaşandığı görülmüştür.”

Konuyla ilgili görüşleri alınan E, F ve G öğretmenlerinin benzeştikleri nokta; öğrencilerin birbirlerine karşı fiziksel ve sözel içerikli duygusal istismar uyguladıkları görüşüdür. Farklılaştıkları nokta ise; öğrencilerin öğretmenlere sözel içerikli duygusal istismar uyguladıkları görüşüdür.

Görüşme yapılan H öğretmen, “okullarda en çok duygusal istismarın uygulandığını ve öğrencilerin birbirlerine karşı kırıcı bir şekilde konuştuğunu söylüyor. Ayrıca yaygın bir derece de öğrenciler arasında cinsel istismarın yaşandığını dile getirmişlerdir. Örneğin erkek öğrencilerin kız öğrencilere dokunmaları ya da cinsel içerikli sözcükleri kullanarak konuşmalarıdır.”



Görüşme yapılan I öğretmen, “öğrenciler arasında sürekli fiziksel istismarın yaşandığını söylemiştir. Tenefüslerde öğrenciler oyun oynamak yerine birbirlerine tekme atarak kavga etmektedirler. Ayrıca öğretmenlerinde öğrencilere karşı kırıncı şekilde konuşmalarıdır. Örneğin öğrencilerine aptal diye hitap etmeleri. Bu tarz sözcükler çocukların onuru zedelemektedir. Arkadaşları önünde küçük düşürmektedir.”

Görüşme yapılan L öğretmen, “öğretmenlerde öğrenciler de birbirlerine karşı duygusal istismar uygulamaktadır. Ayrıca öğrenciler de saygısız ve seviyesiz bir şekilde birbirlerine hitap etmektedir.”

Konuyla ilgili görüşleri alınan H, I ve L öğretmenlerinin benzeştikleri nokta; öğrenciler birbirlerine karşı fiziksel ve sözel içerikli duygusal istismar uygulamaktadır. Ayrıca kendi aralarında küfür içeren konuşmalarda bulunuyorlar.

Farklılaştıkları nokta ise; öğretmenlere karşı argo sözcüklerin kullanılmasıdır. Öğretmenlerinde öğrencilere duygusal istismar uyguladığı görüşüdür. Ayrıca cinsel istismar uyguladıkları görüşüdür.

Burada A, B, C, D, E, F, G, H, I ve L öğretmenlerinin birleştikleri nokta; okullarda fiziksel, duygusal ve sözel istismarın yaşandığı görüşüdür. Branş öğretmenlerinin okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlardan farklılaştıkları nokta ise; öğretmenlerinde çocuklara duygusal istismar uyguladıkları görüşüdür.

2-İstismarın Çocuklar Üzerinde Sizce Ne Gibi Etkileri Var Sorusuna İlişkinin Bulgular

Görüşme yapılan A okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “istismarın çocuklar üzerinde büyük problem olmaktadır. Birey kendine güven konusunda problem yaşamaktadır. Aynı zamanda bireyde depresyon, aşağılık kompleksi oluşabilmektedir. Ayrıca fiziksel açıdan yaralanmaktadır. Çocuklarda utanç duygusu olur. Örneğin fiziksel açıdan güçlü olan güçsüz olanı döverse çocukta utanç duygusu oluşur. Cinsel istismara uğrayan çocuklar suçluluk duygusu yaşar çünkü fiziksel olarak sorunu kendinde aramaktadır. Toplum tarafından dışlanma olabilmektedir.”

Görüşme yapılan B okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “istismar çocukların benlik saygısını etkiler birey kuşkular içine girer. Kendine verdiği değerle ilgili çatışmaya girer. Farklı kişilik bozukluklarına neden olabilir.

Konuyla ilgili görüşleri alınan A ve B okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların benzeştikleri nokta; okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların her ikisinin de istismara uğrayan çocuklarda farklı kişisel birtakım bozuklukların olabileceğinden bahsetmeleridir. Farklılaştıkları nokta ise; istismara uğrayan çocukların toplum tarafından dışlanması görüşüdür.

Görüşme yapılan C okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “çocukların kendine olan güveni azalmaktadır. Derslerine ilgisi motivasyonu düşmektedir. Kendi ile sürekli bir çatışma içine girmektedir.”

Görüşme yapılan D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “istismar edilen çocuklar hem aile içinde hem sosyal çevreleri içinde hem de okulda kendi içlerinde yalnızdırlar. Yaşadığı acı ile baş başardılar. Fiziksel istismara uğrayan çocuğun fiziksel, duygusal ve sosyal yönden benliğini tahrip olmaktadır.

Cinsel istismara uğrayan çocuk suçluk ve utanç duyar. Aynı zamanda kendini güçsüz ve çaresiz hisseder. Kendine ve çevresine olan güven duygusu azalmaktadır. Özellikle okuldan kaçma ve başarıda düşüş görülmektedir.”



Konuyla ilgili görüşleri alınan C ve D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların aynı görüşte oldukları görülmüştür. Her ikisi de istismar edilen çocukların üzerinde farklı etkiler olabileceğinden bahsetmektedirler. Farklılaştıkları nokta görülmemiştir.

A, B ,C ve D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların aynı fikirde olduğu görülmüştür. İstismara uğrayan çocuklarda bir takım kişilik bozukluğu olduğunu belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan H öğretmen, *“istismar tüm bireyleri etkilemektedir. Fakat okulda çocukları çok daha fazla etkilemektedir. Çünkü çocuklar istismar kavramı henüz tanımadan kendilerini istismar uğramış buluyorlar. İstismar, çocukların yalnızlık duygusuna kapılmalarına neden olmaktadır.”*

Görüşme yapılan I öğretmen, *“okullarda istismar farklı boyutlarda kendini göstermektedir. Bu yüzden istismar çocukları bir çok yönden etkilemektedir. Özellikle istismara uğrayan çocuk içine kapanık olmaktadır. Derslerinde karşı başarısız olmaktadırlar.”*

Görüşme yapılan L öğretmen, *“istismara uğramış çocuklar hem sosyal çevre hem de okul içerisinde kendini dışlanmış hissetmektedir. Ayrıca cinsel istismara uğrayan çocuklar suçluluk hissetmektedir. Kendine güven konusunda çok fazla sorun yaşamaktadır. En önemlisi de derslerinde çok başarısız olmaktadırlar.”*

Konuyla ilgili görüşleri alınan H, I ve L öğretmenlerinin benzeştikleri nokta; istismarın çocuklar üzerinde farklı etkiler yarattığı ve derslerinde başarısız oldukları görüşüdür. Farklılaştıkları nokta ise; cinsel istismara uğrayan çocuk kendine karşı suçluluk hissetmesi görüşüdür.

Görüşme yapılan E öğretmen, *“istismarın çocuklar üzerinde çok büyük etkiler yarattığı psikolojik olarak etkilendikleri görüşündedir. Arkadaşları ile ilişkilerini de etkilediğini belirtmiştir.”*

Görüşme yapılan F öğretmen, *“Ruhsal olarak içine kapanık olabiliyorlar. Derslerini dinlemiyorlar. Ayrıca bulunduğumuz çağ internetteki siteler buldukları ortamlar çocukları psikolojik olarak etkilemektedir.”*

Görüşme yapılan G öğretmen, *“istismar çocukları çok ağır bir şekilde etkilemektedir. Sınıf içerisinde derse karşı ilgisizlik de görülmektedir. Psikolojik olarak çocuk üzerinde tedavi edilemeyen hasarlar bırakabilmektedir. Bu da çocuğun ileriki yaşamını bir çok yönden etkileyebilir.”*

Konuyla ilgili görüşleri alınan E, F ve G öğretmenlerinin benzeştikleri nokta istismarın çocukları psikolojik olarak etkilediği ve buldukları ortamdan da etkilendikleri görüşüdür. Ayrıca derslerine karşı ilgisizlik olduğu görüşüdür.

Farklılaştıkları nokta ise; istismarın çocukların derslerini etkilediği ve internetin de çocuklar üzerinde istismar konusunda büyük bir etki yarattığı görüşüdür.

Burada A, B, C, D, E, F, G, H, I ve L öğretmenlerin birleştikleri nokta; istismarın çocuklar üzerinde birtakım kişisel bozukluklara neden olabileceğini görüşüdür. Ayrıca çocukların derslerine karşı motivasyonunu düşürdüğü görüşüdür.

Farklılaştıkları nokta ise, bulunduğumuz çağın istismarı etkilediği görüşüdür. Ve de istismar yaşayan çocukların toplum tarafından dışlandığı görüşüdür.

3-Okullardaki Çocuk İstismarının Nedenleri Nelerdir Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan A okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, *“okulda öğrenci kendini korumak için diğer öğrenciye küfür edebilir. Kendini otorite yönünden öğretmen yetersiz hissederse fiziksel*



yönden öğrenciye istismar uygular. Öğretmenin kişilik bozukluğu varsa da öğrenciye fiziksel ve duygusal yönden istismar uygulamaktadır.”

Görüşme yapılan B okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “öğrencilerin cinsellik konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Cinselliğin toplumda tabu olduğunu söylemiştir. Ailelerde çocuklarına cinsellik konusunda bilgi vermemektedir. Bireylere ergenlik ve gelişim dönemleriyle ilgili okullarda bilgi verilmediği için cinsel istismar okullarda yaşanmaktadır. Örneğin kızların göğüsleri çıkar ve okulda eğer diğer öğrenciler gelişim konusunda bilgilendirilmedi ise elle taciz olabilmektedir. Bu da çocuğu utandırmaktadır. Çünkü her birey biriciktir. Eğer çocuk cinsellik konusunda bilgilendirilse kendi isteği dışında vücudunun parçalarını kimse tarafından dokunulmayacağını öğrenecektir. Okullarda istismarın nedeni olarak çocukların bilgilendirilmesinden dolayı olduğunu belirtmiştir. Yani çocukların cinsellik nedir? Taciz nedir? Şaka nedir? Konularının bilinmesi gerekmektedir.”

Konuyla ilgili görüşleri alınan A ve B okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların her ikisi de okullarda yaşanan istismarın nedenini farklı bir şekilde değerlendirmiştir. Farklılaştıkları nokta; öğrencilerin kendilerini korumak için istismar uyguladıklarını ve çocukların istismar konusunda bilgilendirilmemesi görüşüdür.

Görüşme yapılan C okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “öğretmenlerin kişilik bozukluğundan dolayı öğrencilerine fiziksel ve duygusal istismar uygulamasıdır. Çocukların evde yaşadığı bir takım sorunlardan dolayı okulda arkadaşlarına istismar uygulamasıdır.”

Görüşme yapılan D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “okullarda istismarın yapılmasının iki sebebi vardır.

Öğretmenin kendisinin bir takım kişisel problemlerinin olmasından dolayı çocuklara sözel içerikli duygusal ve fiziksel istismar uygulamasıdır. İkinci sebepte çocuğun arkadaşları ile birtakım sorun yaşamaması ve ailesi içinde istismar yaşanıyorsa çocuk da çevresindekilere istismar uygulamaktadır.”

Konuyla ilgili görüşleri alınan C ve D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların birleştikleri nokta; her ikisi de okullarda çocuk istismarının öğretmenin kişisel problemlerinden ve çocuğun dış çevre de yaşadığı sorunlardan dolayı istismar uyguladıkları görüşündedirler.

A, B, C ve D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlarının aynı fikirde oldukları nokta: öğretmenlerin kişilik bozukluğundan dolayı öğrencilere fiziksel ve duygusal yönden istismar uyguladığı ve öğrencilerinde yaşadığı bir takım problemlerden dolayı da birbirlerine istismar uyguladığı görüşüdür.

Farklılaştıkları nokta ise: cinsellik konusunda hem ailelerin hem de çocukların bilinçlendirilmesi mi yoksa bilinçlendirilmemesi görüşüdür.

Görüşme yapılan H öğretmen, “öğrenciler ev yaşantısında şiddet görüyorsa kendisinde sınıf içerisinde arkadaşlarına istismar uygulamaktadır. Ayrıca öğretmenin kişisel problemlerinin olması okullarda istismarın nedeni olabilmektedir.”

Görüşme yapılan I öğretmen, “okullarda istismarının nedeni, öğrencilerin istismar konusunda bilinçsiz olmasıdır. İstismarın ne anlama geldiğinin öğrencilerin tarafından bilinmemesi okullarda istismar nedeni olmaktadır.”



Görüşme yapılan L öğretmen, “*istismar konusunda aileler çok fazla bilinçsizdirler bu sebep den dolayı çocuklar sosyal çevre içerisinde istismara uğramaktadırlar. Bu yüzden de kendileri de okul içerisinde arkadaşlarına istismar uygulamaktadırlar.*”

Görüşme yapılan E öğretmen, “*öğretmenin kişilik bozukluğundan dolayı çocuklar istismara uğrayabilmektedir.*”

Görüşme yapılan F öğretmen, “*okullarda çocuk istismarın nedeni; öğrencilerin kendi kişisel hayatlarında yaşadıkları birtakım problemlerden dolayı ve okulda günlerinin büyük bir kısmı geçtiği için okullarda çocuk istismarı bu sebeplerden dolayı görülmektedir.*”

Görüşme yapılan G öğretmen, “*öğretmenin kişisel problemleri varsa çocuklara istismar uygulamaktadır. Ya da öğretmenin aile içerisindeki yaşantısında birtakım sorunları varsa öğrencilerine karşı sinirli ve sabırsız olduğundan onları istismara uygulamaktadır.*”

Burada E, F, G, H, I ve L öğretmenlerinin benzeştikleri nokta; öğretmenin kişisel sorunlarının olması ve çocukların kendi kişisel sorunlarının okullarda istismarın bir nedeni olarak sayılması görüşüdür.

Farklılaştıkları nokta ise; Okullarda istismarın nedeni olarak öğrencilerin ve ailelerin istismar konusunda bilinçsiz olması görüşüdür.

Burada A, B, C, D, E, F, G, H, I ve L öğretmenlerinin benzeştikleri nokta; okullarda istismarın nedenin öğretmenin kişisel sorunlarından ve çocukların evde yaşadıkları birtakım problemlerin okullarda istismarın neden olabileceği görüşüdür.

Farklılaştıkları nokta ise; okullarda cinsel istismarın nedeni çocukların ve ailelerin cinsellik konusunda bilgilendirmesi görüşüdür.

4- Okullarda Çocuk İstismarını Önlemek veya Azaltmak İçin Neler Yapılabilir ve Okullardaki İstismar Fark Ediliyor mu? Fark Edilmiyorsa Neden Fark Edilmiyor? Sorusuna İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan A okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “*okullarda istismar fark edilmektedir. Branş öğretmenleri daha çok istismar olaylarına rastlamaktadır. Branş öğretmenlerinin rehber ve psikolojik danışmanlara karşılaştıkları istismar olayları hakkında bilgi vermesi gerekmektedir. Ayrıca branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların işbirliği içinde çalışması gerekmektedir.*”

Görüşme yapılan B okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “*öğrencilere yönelik bireysel görüşme yapılabilir. Aileleri de bilinçlendirmek için seminerler düzenlenebilir.*”

Görüşme yapılan C okul rehber ve psikolojik danışman, “*çocuk korkulu tavır sergiliyorsa ve hareketleri farklı ise direk olarak istismara uğradığını söylemek mümkün olabilir. Branş öğretmenlerinde öğrencinin özelliklerini tanıyayım felsefesi yoktur. Rehber ve psikolojik danışmanların diğer branş öğretmenleri ile işbirliğinin olması gerekmektedir. örneğin sınıf içerisinde o gün çocuğun durumu farklı ise rehber ve psikolojik danışmanın çocuğu özel olarak bir kenara çekip konuşması gerekmektedir. Eğer sınıf öğretmeni çocuğu yakın görürse öğrenciyi çekip konuşması yararlı olabilir.*”

Görüşme yapılan D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman, “*istismar olgusu giderek fark edilmeye başlamıştır. Okullarda istismar olayları giderek artmaktadır. Sınıf içerisinde branş*



öğretmenleri rehber ve psikolojik danışmanlara göre daha fazla vakit geçirdikleri için istismar içerikli vakalara sıkça rastlamaktadırlar. Bu yüzden okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar olarak bizlerin sınıf içerisinde öğrencilerle daha fazla vakit geçirmemiz istismar olaylarını daha yakından gözleme fırsatı verecektir. Özellikle branş öğretmenleri ile sürekli olarak işbirliği içinde olunması gerekmektedir.”

Konuyla ilgili görüşleri alınan A, B, C ve D okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların benzeştikleri nokta: okullarda istismarın öğretmenler tarafından fark edildiği ve okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların işbirliği içinde olması görüşüdür.

Farklılaştıkları nokta ise; B okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanın aileleri istismar konusunda bilinçlendirme konusunda ortaya sunduğu görüştür.

Görüşme yapılan E öğretmen, “okullarda istismar fark edilmektedir. Özellikle branş öğretmenleri sınıflarda daha çok ders verdikleri için istismar kolay fark edilmektedir. O yüzden rehber ve psikolojik danışmanların branş öğretmenleri ile iş birliğinde olması gerekmektedir.”

Görüşme yapılan F öğretmen, “çocuk istismarı branş öğretmenleri tarafından fark edilmektedir. O yüzden branş öğretmenlerine istismar konusunda bilgi verilmesi gerekmektedir. Ayrıca rehber ve psikolojik danışmanların işbirliği içinde çalışması gerekmektedir.”

Görüşme yapılan G öğretmen, “okullarda istismar olgusu daha çok branş öğretmenleri tarafından fark edilmektedir. Bunun sebebi de sınıf içerisinde öğrencilerle daha çok vakit geçirmeleridir. Okullarda istismarı önlemek için rehber ve psikolojik danışmanların, branş öğretmenleri ve öğrencilerle sürekli olarak iletişim içinde için de olması gerekmektedir. Özellikle ailelere ve öğrencilere istismarı tanıtıcı ve de istismardan nasıl korunacakları ile ilgili olarak seminerler yapılması gerekmektedir.”

Burada da E, F ve G öğretmenlerinin aynı fikirde oldukları nokta ise; istismarın okullarda branş öğretmenleri tarafından fark edildiği görüşüdür. Farklılaştıkları nokta ise ailelere ve öğrencilere istismar konusunda seminer verilmesi görüşüdür.

Görüşme yapılan H öğretmen, “istismar olayları okullarda branş öğretmenleri tarafından fark edilmektedir. Okullarda istismarı önlemek için istismar tanıtıcı konferanslar verilmesi gerekmektedir. Ailelere istismardan çocuklarını korumak için neler yapmaları ile ilgili seminerlerin verilmesi istismar olayların okullarda azalmasına neden olacaktır.”

Görüşme yapılan I öğretmen, “okullarda istismar olayları rehber ve psikolojik danışmanların iş birliği ve ailelerin bilinçlendirilmesi ile istismar olayları okullarda azalacaktır. Branş öğretmenlerine de istismar konusunda bilgi verilmesi gerekmektedir. Çünkü branş öğretmenleri rehber ve psikolojik danışmanlardan daha çok sınıf içerisinde vakit geçirmektedirler. İstismar olaylarına daha çok tanık olmaktadır. Bu yüzden bilgilendirilmeleri çocuklar açısından faydalı olacaktır. Bilinçli bir şekilde istismar vakalarına müdahale edeceklerdir.”

Görüşme yapılan L öğretmen, “istismar konusunda aileleri ve öğrencileri bilgilendirmek gerekmektedir. Çünkü istismarla ilgili olarak ailelerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgisi olursa farkındalık düzeyleri artacaktır. İstismar olayları okullarda giderek azalacaktır. Ayrıca rehber ve psikolojik danışman eğitimcileri ile branş öğretmenlerinin işbirliği içinde olması gerekmektedir.”



Burada A, B, C, D, E, F, G, H, I ve L öğretmenlerinin birleştikleri nokta; Okullarda istismarın branş öğretmenleri tarafından fark edildiği görüşüdür. Okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların işbirliği içinde olması gerektiği görüşüdür. Ayrıca istismar konusunda bilgilendirici konferans verilmesidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak araştırmacı tarafından bulunan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1.Yapılan çalışmada okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile branş öğretmenler okullarda en çok fiziksel istismarın yaşandığını ve istismarın çocuklar üzerinde farklı kişisel bozukluklara neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Yukarıdaki sonuçla bağlantılı olarak, Gilgun (1999), yaptığı bir çalışmada okullarda en çok fiziksel cezanın uygulandığını söylemiştir. Ayrıca okullarda uygulanan fiziksel cezanın boyutu bilinmemektedir. Çocuklarının okullarda maruz kaldığı fiziksel istismar çocuklar üzerinde kişisel bozukluklara yol açtığı sonucu ile bağdaştığı görülmüştür.

2.Bu çalışmada okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile branş öğretmenler, öğretmenlerin çocuklarına karşı duygusal istismar uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenin öğrencine karşı alay edici ve arkadaşları karşısında küçük düşürücü tarzda konuşmalarıdır. Yukarıdaki sonuçla bağlantılı olarak, Hyman (1986), yaptığı çalışma sonucunda okullarda görülebilen, öğretmenlerin duygusal istismara neden olan davranış çeşitlerini şöyle sıralamıştır; çocukla alay etme, aşağılayıcı ses tonu, ders dışı faaliyetlerinden men etme, düşük performansı, başarısızlığı eleştirme, isim takma, kul sonrası ceza olarak ders yaptırma, diğer öğrencilerin çocuğu aşağılamalarına göz yumma, vurma, çimdikleme, kulak çekme, öğrenciye bir şeyler fırlatma gibi davranışlardır.

3.Yapılan çalışmada okul rehber ve psikolojik danışmanlar ile branş öğretmenler, çocukların birbirlerine akran istismarı uyguladıklarını belirtmiştir. Örneğin fiziksel olarak çocukların birbirlerine “tekme ve tokat atması” gibi fiziksel içerikli akran istismarı uygulamalarıdır. Sözel olarak da çocukların birbirleri ile alay edici şekilde konuştuklarını ifade etmişlerdir. Yukarıdaki sonuçla bağlantılı olarak, Klinik Psikolog Dandul (2008), yaptığı çalışmada; “çocukların özellikle okullarda çok sık karşı karşıya kaldıkları bir durum olan akran istismarı fiziksel olabileceği gibi psikolojik de olabilir. Çocuklar genel olarak iki şekilde akran istismarına maruz kalabilirler. Bir tanesi fiziksel zorbalıktır. Tekme ya da tokat atma, itme, çekme, dürtme bu kapsama girer. Diğer de sözel zorbalıktır. Burada da korkutma, sözle sataşma, alay etme, dalga geçme, kızdırma, tacizde bulunma, küçük düşürme, ailesine hakaret etme, arkadaş hakkında çeşitli yerlere çeşitli sözler yazma, karşıdakinin kendini kötü hissetmesine neden olacak sözler söyleme, hoş gitmeyen isim takma, söylenti çıkarıp yayma, arkadaş grubundan dışlayarak yalnız bırakma, oyun ve diğer etkinliklere almama, engel olma ve dövme tehdidinde bulunma gibi rahatsız edici davranışlar yer alır.” Akran istismarını şu şekilde açıklayarak yapılan çalışma sonucu ile bağdaştırmaktadır.

4.Bu çalışmada okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile branş öğretmenler, okullarda çocukların cinsel istismara uğradıklarını belirtmiştir. Örneğin; erkek çocukların kız çocuklara cinsel içerikli konuşmalar yapmaları ve “erkek çocuklarının kız çocuklarının cinsel organlarına dokunmaları gibi”. Cinsel içerikli davranışlarda bulunmalarıdır. Çalışma sonucundan da anlaşılacağı gibi kız çocukların erkek çocuklara oranla daha çok istismara maruz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yukarıdaki sonuçla bağlantılı olarak, İzmir Çocuk İstismarı Araştırma Grubu (2001), yaptığı çalışma ile kurumlara gelen çocuklarda rastlanan cinsel istismar olgularının oranı %38 olarak belirlenmiştir. Çalışmada, cinsel istismara uğrayan çocukların % 85’ini kız olduğu çalışma sonucu ile bağdaştırmaktadır.



5.Araştırma sonucunda okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile branş öğretmenleri okullarda yaşanan çocuk istismarının nedeni olarak ailelerin istismar konusunda bilinçsiz olmalarını sebep göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin de istismara müdahale etme konusunda bilinçsiz oldukları görülmüştür.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik olarak araştırmacı tarafından aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1.Okullarda fiziksel istismara yönelik olarak açık ve caydırıcı cezaları öngören özel yasal düzenlemeler gerçekleştirilmelidir. Okullarda fiziksel cezaların kaldırılması gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrencilere karşı daha anlayışlı olması gerekmektedir. Okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman işbirliği ile disiplin kurulu oluşturarak. Çocuklara zarar vermeyen fiziksel istismar içermeyen cezalar verilebilir.

2.Duygusal istismar konusunda öğretmenlerin ve ailelerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman tarafından ailelere ve öğretmenlere duygusal istismara uğrayan çocuğun yaşadığı travmatik etkilerin anlatılması gerekebilir.

3.Ailelerin öncelikle çocuğunun bulunduğu okulun ‘akran istismarı’ konusunda bir politikası olup olmadığını öğrenmesi ve de her okulunda akran istismarı önleme ve müdahale etme programı konusunda bir politika oluşturması şarttır. Tüm okul personelinin akran istismarı karşısında işbirliği içinde çalışması gerekebilir.

4.Okullarda cinsel istismardan korunma programlarının düzenlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanların okul yöneticileri ve öğretmenler ile işbirliği içinde çalışarak öğrencilerin cinsel istismara karşı uyanık, bilinçli ve donanımlı olmalarının sağlanabilir.

5.Okullarda istismar yaygınlığını azaltmak ve önlemek için ailelere, öğretmenlere, yöneticilere seminerler ve öğretici programlar yapılabilir.

6.Öğrenciler, okullarda okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar ile öğretmenleri tarafından istismar hakkında ve istismara maruz kaldıklarında kimlerden, hangi kurumlardan yardım alabilecekleri konusunda bilgilendirilebilir.

7.Okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlar tarafından istismar içerikli davranışlar gösteren öğrencilere empati, zorbalığa maruz kalan öğrenciler için girişkenlik ve her iki gruba da sosyal beceri eğitimi verilebilir.

8.Okullarda çocuk istismarının tanısının konmasında ve önlenmesinde öncelikle okul idaresinin, öğretmenlerin ve ayrıca rehberlik servisinin işbirliğinin olması gerekir. Bu konuda onların bilgi birikimine ve motivasyonuna sahip olmaları gerekir. Bununla beraber aileleri de haberdar ederek gerekli mercilere başvurmaları gerekebilir.

9.Bundan sonra okullarda çocuk istismarının nedenlerinin hangi sebeplerden dolayı yapıldığını ve istismarın nasıl önlenebileceği konusunda nitel araştırma yapacak olan araştırmacılara; Bir eğitimci olarak okullarda istismar nedenleri ve istismarın nasıl önleneceği konusunda daha fazla okul rehber öğretmen ve psikolojik danışman ile görüşme yapmaları gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca istismar konusunda ailelerle, öğrencilerle ve daha fazla sayıda branş öğretmeni ile görüşme yaparak



değerlendirme yapımları bence önem taşımaktadır. Çünkü ailelerin okullarda var olan istismar konusunda bilinçli olmadıkları düşünülmektedir.

10.Okullarda çocuk istismarının nedenlerinin hangi sebeplerden dolayı yapıldığını ve istismarın nasıl önlenebileceği konusunda nitel araştırma yapacak olan araştırmacılar; nicel çalışmalara da yer vermelidirler. KKTC'in diğer ilçelerinde bulunan ortaokullarda ve liselerde görev yapan branş öğretmenleri ile okul rehber öğretmen ve psikolojik danışmanlarla görüşebilirler.

KAYNAKÇA

Aral, N. (1997). Fiziksel istismar ve çocuk tekişik veb ofset tesisleri. *Milli Eğitim Fakültesi Dergisi - Online*, 22, [Online]: <http://www.uludag.edu.tr> adresinden 10.12.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Atauz, S. (1991). Kitle iletişim araçlarında çocuk istismarı ve ihmali. Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi, Gözde Repro Ofset, Ankara.

Bademci, D. Ö. (2008). Yeditepe Üniversitesi Bağdat Caddesi Polikliniği'nden Klinik Psikolog.

Beyazova, U. ve Şahin, F. (2001). Çocuğun şiddetten korunma hakkı. *Milli Eğitim- Online*, 151, [Online]: <http://www.meb.gov.tr> adresinden 12.12.2012 tarihinde ulaşılmıştır.

Daly, M., & Wilson, M. (1980). Discriminative parental soliciute: A biological perspective. *Journal of Marriage and Family* 42, 277-288.

Demir, A. H. (2001). Okulda şiddete çözüm önerisi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı, 2/C.

Erkman, F. (1991). Çocukların duygusal ezimi. Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi, Gözde Repro Ofset, Ankara.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (1993). *Okulda Dayak*. Ankara: Ofset Yayıncılık.

Kars, Ö. (1996). *Çocuk istismarı: Nedenleri ve sonuçları*. Ankara:

Koşar, N. G. (1990). *Sosyal hizmetlerde aile ve çocuk refahı alanı*. Ankara: Yargıçoğlu Matbaası

Kozcu, Ş. (1990). *Çocuk İstismarı ve İhmali*. Ankara: Devran matbaası,

Polat, O. (2000). *Çocuk istismarı*. Yayın no:290, İstanbul: Adli Tıp Dergisi Yayınevi.

Siefert, K. A. (1985). *Social Work Treatment With Abused and Neglected Children*, Charles C. Thomas P Yub, Illinois.

Tan, M. (1990). Eğitimde bedensel cezalandırma. Ankara Üniversitesi. E.B.F. Dergisi, Sayı 2.

Tan, M. (1994). "Öğretmen Adaylarının Eğitimde Dayak Konusundaki Tutumları" Dünya'da ve Türkiye'de Güncel Sosyolojik Gelişmeler, İzmir I. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Ankara.

Unicef, (2000). *Curriculum report card. Working Paper Series*, Education Section, Programme Division. New York, NY: Author.

Yin, R. K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods*. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



EKLER

EK 1

GÖRÜŞME FORMU

Okul:.....

Tarih:.....

Başlangıç saati:..... Bitiş saati:.....

Görüşme Yapılan Öğretmenin Adı:.....

Merhaba, ben Behiye AKACAN Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde doktora öğrenciyim. Ortaöğretimde çocuklar okullarda nerden dolayı istismara uğradıklarını branş öğretmen ile rehber ve psikolojik danışmanların görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmaktayım.

Amacım sizlerin görüşlerinden yola çıkarak ortaöğretim çocuklarının okullarda hangi nedenlerden dolayı istismara uğradıklarını saptamak ve bu istismarını çocuklar üzerinde ne gibi etkilere yol açtığını öğrenmektir.

Ayrıca çocukların okullarda ne sıklıkla istismara uğradıklarını belirlemek için ve de istismarın önlenmesi için okullarda bir çalışma yapıp yapılmadığını öğrenmek amacımı oluşturmaktadır.

Siz öğretmenlerle ve rehber ve psikolojik danışmanlar ile görüşme yapmamın nedeni istismarının okullarda da yaşanmasıdır. Ve de araştırmamda belirlemeye çalıştığım problem de okullarda istismarın çocuklar üzerindeki etkileri ortaya koymak olduğundan dolayı rehber ve psikolojik danışman ve öğretmenlerle görüşme gereği duydum.

Sizlerin görüşlerinin okullarda istismarın boyutlarının ne derece de olduğunun saptanmasında büyük bir öneme sahip olmasıdır. Bu araştırmada ortaya çıkacak olan sonuçların yapılacak araştırmalara ve programın geliştirilmesine katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Görüşme boyunca söyleyeceğiniz her şey gizli kalacaktır ve verdiğiniz bilgileri araştırmacı dışında kimse görmeyecektir. Ayrıca araştırma sonucunu yazarken adınız araştırma raporunda yer almayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı? Eğer izin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı? Bu görüşmenin yaklaşık 40-45 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz sorulara başlayabilir miyim?

EK 2

GÖRÜŞME SORULARI

1. Okullarda çocuklar hangi tür istismara maruz kalıyor?
2. İstismarın çocuklar üzerinde sizce ne gibi etkiler var?
3. Okullarda çocuk istismarının nedenleri nelerdir?
4. Okullarda çocuk istismarını önlemek veya azaltmak için herhangi bir çalışma programı yapıyor mu?

Extended Abstract

The purpose of this research, the causes of child abuse in schools which is Güzelyut in TRNC and what might be and how to prevent abuse in the schools to reduce abuse in schools in relation to the branch on what can be done is to assess their views of teachers and guidance counselors, and psychological. Qualitative research methods were used to collect data. Qualitative research methods is one of the "Case Study" was based. Research, case study patterns is one of the "Integrated Single Status" is organized according to design. In this research, data collection methods as "structured interview" type was used. Branch views of teachers and guidance counselors and teachers to evaluate and interview form is used descriptive analysis technique. Psychological guides and counselors is the population of study, educators and junior high school teachers. The sample of this research, Y High



School teacher, working in 3 branches and 2 guidance counselors, and X Secondary School teacher, who served 3 branch and 2 are a guide and counselor. As a result, branch schools, teachers and guidance counselors, and psychological causes of child abuse, the teacher, parents and students due to personal problems and a number of opinion has emerged due to the social environment. Schools in the prevention of child abuse research, school administration, teachers and guidance service is also required to be stated that co-operation. The aim of of this study, what could be the causes of child abuse in schools and how to prevent abuse in schools and what can be done about reducing the abuse issues in schools and evaluate the views of branch teachers and psychological counselors. This study used qualitative methods for data collection. One of the qualitative research methods "Case Study" was based on. Research, case study patterns, one of the "Integrated Single Status" design was organized. In this study, methods of data collection as "structured interview" type is used. Branch teachers views and guidance and psychological counselors and teacher interview form was used to assess the descriptive analysis technique. The research population is the guidance and psychological consultants educators and their teachers. Branch teachers and guides and counselors who work in Y High School and X Secondary School are concentrated in the unconscious and the exploitation of child abuse, parents and students about the types of abuse they're not familiar with. At the end of this research, branch teachers, guidance and psychological consultants, the causes of child abuse in schools are teachers, parents and students, and the social environment, due to personal opinion due to some problems have emerged. The research in schools, prevention of child abuse, school administration, teachers, and guidance service is also required to be stated that co-operation. Child abuse can affect the child's emotional life and personality of the child's future life may lead to an unhealthy personality development. Child abuse is usually the family; the relevant agencies of the state or against the child can be defined as the most basic responsibilities to fulfill. The psychosocial aspects of child abuse, against children under the age of 18 are actively undertaken, and their physical, emotional, mental, and social development is regarded as undermining actions (Bradley, 1991). Abuse, parental or caregiver is the result of damage to the child. Child abuse is the physical damage claim within the child's lead to bad nutrition, sexual abuse, the use of interest, so far, the normal physical and mental development of the child to have activities include all kinds of restrictive (Aral, 1997). Concerning the physical, emotional and sexual to be studied in three dimensions. Within the scope of abuse against children, physical abuse comes to the fore. Identification and determination of the easiest forms of abuse physical abuse, or physical damage to the child as a punishment for non-accidental is expressed as (Kars, 1996). Abuse, as seen in many parts of society, educational institutions are also seen. Education, types of abuse, physical abuse, came across the most investigated or sees more physical abuse. The reason for this is child abuse in schools, teacher personality disorder, and crowded classrooms, social pressures, and as a method of discipline causes of violence such as beating leads to acceptance. In addition, mentally or physically disabled, hyperactive children with adjustment difficulties, or more often exposed to violence. Should be given training on child abuse in schools, should be given information about touch, the rights of children should be taught in their bodies, one of them is doing a negative touch, trust in another person should do and explain how to deal with adverse conditions, can be taught. Based on the findings, the results were weighed and interpreted. Research guidance and psychological consultants and specialist teachers in schools that there's a lot of physical abuse and abuse on children can be caused by different personal defects found. In connection with the above result, Gilgun (1999), he said that a study is applied corporal punishment in schools the most. In addition, the size of corporal punishment in schools is not known. Children exposed to physical abuse on children in schools as a result of personal and abnormalities correlate with the observed. Research guidance and psychological consultants and specialist teachers, the teachers stated that they are implementing emotional abuse against children. For example, students, teachers and friends be the face of ridicule against the small of his speeches provoking manner. In connection with the above result, Hyman (1986), as a result of his research can be seen in schools, teachers listed the following types of behavior that causes emotional abuse, child teasing, insulting tone of voice, to ban extra-curricular activities, poor performance, failure to criticize, name calling, using not make the lesson



after the punishment, humiliation child connivance of other students, hitting, pinching, ear pulling, throwing things, such as student behavior. Result of the study guide and psychological consultants and branch teachers indicated that the children are implementing peer bullying each other. For example, children physically to each other "kick and slaps" peer bullying, such as physical content applications. Talking with each other, teasing the children to be verbally expressed. In connection with the above result, Clinical Psychologist Dandul (2008), in his study, very often faced by children in schools, especially in a situation of peer abuse can be psychological as well as physical. Children may be exposed to abuse in general peer in two ways. One is physical violence. Kick or slap, push, pull, shove it covered. Primarily families of the school 'peer abuse' to learn about whether or not a policy, each school to peer bullying prevention and intervention program must establish a policy on. All school personnel should work in co-operation against peer bullying. Primarily the diagnosis and prevention of child abuse in schools, i think there should be cooperation with, school administration, teachers, and guidance and counseling services. As an educator in schools on how to prevent exploitation and abuse, causes, contacts, I think we should do the interview with a counselor. About abuse, parents, students, it is important to evaluate through interviews with branch teacher. I think families are not aware of the abuse that exists in schools. After that, the causes of child abuse in schools for reasons which will be carried out and qualitative research on how to prevent abuse, the researchers, I think should give quantitative studies are also included.



İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZÜM BECERİLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF CONFLICT RESOLUTION SKILLS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES

Serkan MUTLUOĞLU

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Öğrencisi, Lefkoşa-KKTC

palamut.palamut@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Gürsen TOPSES

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefkoşa-KKTC

gtopses@ciu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerini sosyo-demografik değişkenlere göre incelemektir. Girne'deki 4. ve 5. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma evreni olarak seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen %38,8 (n=57) kız ve %61,2 (n=90) erkek öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Sarı(2005) tarafından geliştirilen "Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis hesaplanmıştır. Bu çalışmada önem düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin çatışma çözüm becerilerinin bir boyut dışında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuş, kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeylerine göre ise sadece bir boyutta anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: çatışma, çatışma çözümü, ilkökul öğrencileri

ABSTRACT

Aim of this is to examine conflict resolution skills of elementary school students in terms of socio-demographic variables. Students from 4th and 5th in Girne degree were preferred as target population of the study. 38.8 % (n=57) girl and 61,2 (n=90) boy students were included in this study via random sampling method. "Scale of Conflict Resolution Skills", developed by Sarı (2005), was applied as a data collection tool. For the analysis of data, arithmetic average, t-test and single sided variant analysis(ANOVA), Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis were performed in parallel with the aims of the study. In this study, importance level was defined as 0,005. At the end of the study, except for one point, a considerable difference between genders in conflict resolution skills we defined however, there was not a considerable difference between two genders in view of sibling amount. And only one kind of considerable difference was defined when school grades were based on.

Keywords: conflict, conflict resolution, elementary school students

GİRİŞ

Son zamanlarda okullarda öğretmenleri, velileri ve okul idaresini en çok meşgul eden konulardan biri de yaşanan çatışmalardır. Çatışma, iki ya da daha fazla kişinin isteklerinin birbiriyle uyuşmaması sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlıktır (Mourer, 1991).

Çatışma en az iki taraf arasında, değer, fikir, inanç, ilgi, algı, kültürel faktörler, sosyal roller, ihtiyaçlar, iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu durumlarda yaşanabilen, gerilim, engellenme, rekabet, değişiklik ve müdahaleler sonucunda yaşanan durumlardır (Kavalcı, 2001). İnsanın olduğu her yerde, bir başka deyişle toplumsal etkileşimin olduğu her yerde doğal olarak çatışma ortaya çıkmaktadır (Açıkgöz, 1996).



Çatışma çözme, tarafların başarılı bir sonuç elde edilinceye dek aynı fikirde olmadıkları, konu ya da durum üzerinde çalışması süreci olarak tanımlanmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 2006). Önceleri kişilerarası çatışmalar yıkıcı olarak ele alınırken daha sonra bu duruma olumlu bir bakış açısı oluşmuştur. Çünkü çatışmalar bağlılığı artırma, taraflar arasında güç dengesini sürdürme, probleme yaratıcı çözüm yolu bulma gibi bazı olanaklar sağlar (McFarland, 1992).

Çatışma çözme davranışları, bireylerin yaşadıkları çatışmaları çözmek için gösterdikleri tepkilerdir. Bunlar genellikle kaçma, saldırganlık (kavga etme) ve işbirliği (problem çözme) şeklinde üçe ayrılmaktadır (Öner, 2000). Araştırmacılar, öğrencilerin okul ortamında; sınıfta, bahçede, serviste, derste ya da oyun oynarken çatışmaya girebildiklerini ve bu çatışmaları genellikle sözel ya da fiziksel saldırıda bulunarak çözmeye çalıştıklarını belirtmektedirler (Johnson ve Johnson, 1995; Johnson ve Johnson, 2000; Bemak ve Keys, 2000). Çatışma durumunda tarafların, fiziksel ya da sözel saldırıda bulunma gibi olumsuz çatışma çözme yollarını kullanmaları çatışmanın sonuçlarının, her iki taraf için de yıkıcı olmasına neden olmaktadır. Oysa ki çatışmalar yapıcı bir biçimde sonuçlandığında, çatışma yaşayan kişiler olumlu bir değişim ve gelişim yaşayabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2000). Öğrencilerin, çatışma yaşadıklarında şiddette bulunmayı etkili bir yöntem olarak görmeleri ve kendilerince etkili buldukları bu yöntemi uygulamaları; onların akranlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini bozmakta ve eğitim yaşamlarında verimli olamamalarına neden olmaktadır (Taştan, 2006).

Öğrencilerin çatışmalara gösterdikleri tepkileri inceleyen çalışmalar, öğrencilerin bir çatışma durumunda, problem çözme ve uzlaşma-işbirliği yöntemlerinden daha çok, öğretmenden yardım isteme, kavga etme ya da kaçma davranışlarında bulduklarını göstermiştir (Haar ve Krahe, 1999; Stevens, 2003). Thomas (1976) ve Rahim, Magner ve Shapiro'ya göre (2000) bireyler yaşadıkları çatışmaları çözmek için hükmetme (Zorlama), kaçınma (geri çekilme), uyma (yatıştırma), uzlaşma ve bütünleşme (işbirliği) olmak üzere beş strateji kullanırlar.

Çatışma insanın olduğu her yerde vardır. Çatışmadan kaçınamayız. Çatışma ne olumlu ne de olumsuz bir durumdur. Çatışmaları çözme için tercih edilen stratejiler sonucun yapıcı veya yıkıcı olmasına yol açmaktadır. Çatışmaların yıkıcı bir şekilde sonuçlanması öğrencilerin güvenli bir ortamdan yoksun bir şekilde eğitim almasına ve okul başarısının düşmesine yol açmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları ilkökul öğrencilerinin sosyo-demografik özelliklerine göre çatışma çözüm becerilerindeki benzerlik ve farklılıkları ile ilgili veri sağlayarak bu alanda yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerini sosyo-demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi “İlkökul öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri bütünleşme alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri kaçınma alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri uyma alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri hükmetme alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?



5. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri bütünleşme alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri kaçınma alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri uyma alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
8. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri hükmetme alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
9. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri bütünleşme alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
10. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri kaçınma alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
11. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri uyma alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
12. Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri hükmetme alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?”

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişten ya da şu anda halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Girne'deki 4. ve 5. sınıf öğrencileri araştırmanın çalışma evreni olarak seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen %38,8 (n=57) kız ve %61,2 (n=90) erkek öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir

Veri Toplama Aracı

Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ): Çatışma Çözümü Becerileri Ölçeği”, Sarı tarafından 2005 yılında geliştirilmiştir. Ölçek, 26 maddeden oluşan 5’li’likert tipi ölçek (1-katılıyorum ve 5-katılmıyorum) olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin bütünleşme, uyma, kaçınma ve hükmetme olmak üzere dört faktörde toplandığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışması, her alt boyut için tutarlılık katsayısına bakılarak hesaplanmıştır. Bu anlamda; hükmetme alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı “0.69”, kaçınma alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı “0.56”, uzlaşma ve bütünleşme alt boyutları için Cronbach Alfa katsayısı “0.71”, olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki yarı test güvenirliği için yapılan analizler sonucunda güvenirlik; hükmetme alt boyutu için “0.70”, kaçınma alt boyutu için “0.70”, uzlaşma alt boyutu için “0.73” ve uyma alt boyutu için “0.56” olarak hesaplanmıştır (Sarı, 2005).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis hesaplanmıştır. Bu araştırmada önem düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.



BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri bütünleşme alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre bütünleşme alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda öğrencilerinin bütünleşme alt ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. ($U=1843,50$ $p<0,05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında kız öğrencilerin($SO=86,66$), erkek öğrencilere ($SO=65,98$) göre bütünleşme puanlarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Bütünleşme Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Mann-Whitney U-Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	57	86,66	4939,50	1843,50	,004
Erkek	90	65,98	5938,50		

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri kaçınma alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre kaçınma alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerinin kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($t_{145}=-2,051$ $p<0,05$). Erkek öğrencilerinin kaçınma alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}=19,022$), kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=17,456$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Kaçınma Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kız	57	17,456	4,322	145	-2,051	,042
Erkek	90	19,022	4,625			

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri uyma alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre uyma alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 3’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerinin kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($t_{145}=-2,300$ $p<0,05$). Erkek öğrencilerinin uyma alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x}=14,633$), kız öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{x}=13,017$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Uyma Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kız	57	13,017	4,248	145	-2,300	,023
Erkek	90	14,633	4,087			

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri hükmetme alt ölçeği puanları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre hükmetme alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı



bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 4’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerinin hükmetme alt ölçeği puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{145} = -1,677$ $p > 0,05$).

Tablo 4. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Hükmetme Alt Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Cinsiyet	Kız	57	13,386	8,634	145	-1,677	0,096
	Erkek	90	15,244	4,788			

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri bütünleşme alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf düzeyine göre bütünleşme alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 5’te görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerinin bütünleşme alt ölçeği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{145} = -1,673$ $p > 0,05$).

Tablo 5. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Bütünleşme Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sınıf	Dördüncü	47	31,212	5,176	145	1,673	0,096
	Beşinci	100	32,740	5,176			

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri kaçınma alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf düzeyine göre kaçınma alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerinin kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($t_{145} = -2,924$ $p < 0,05$). Beşinci sınıf öğrencilerinin kaçınma alt ölçeği puan ortalamaları ($\bar{x} = 19,150$), dördüncü sınıf öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{x} = 16,851$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Kaçınma Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sınıf	Dördüncü	47	16,851	4,95624	145	-2,924	0,004
	Beşinci	100	19,150	4,18843			

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri uyma alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf düzeyine göre uyma alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 7’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerinin kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{145} = -0,657$ $p > 0,05$).



Tablo 7. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Uyma Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sınıf	Dördüncü	47	14,340	4,444	145	0,657	0,512
	Beşinci	100	13,850	4,110			

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri hükmetme alt ölçeği puanları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf düzeyine göre hükmetme alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t-testi uygulanmıştır. Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerinin hükmetme alt ölçeği puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{145} = 1,166$ $p > 0,05$).

Tablo 7. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Uyma Alt Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Sınıf	Dördüncü	47	15,446	4,853	145	1,166	0,246
	Beşinci	100	14,090	7,243			

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri bütünleşme alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Kardeş sayılarına göre bütünleşme alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Kruskal-Wallis Testi uygulanmıştır. Tablo 9’da görüldüğü gibi yapılan Kruskal-Wallis Testi sonucunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre bütünleşme alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Bütünleşme Alt Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Kardeş sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Kardeşi yok	25	82,50	3	2,194	,533	-
Bir kardeş	64	69,95				
İki kardeş	31	78,81				
Üç ve daha fazla kardeş	27	70,22				

Araştırmanın onuncu alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri kaçınma alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Kardeş sayılarına göre kaçınma alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 10’da görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre kaçınma alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.



Tablo 10. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Kaçınma Alt Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre F-Testi Sonucu

	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	25	20,240	4,4840	1,801	0,150	-
	Bir kardeş	64	18,078	4,3069			
	İki kardeş	31	18,387	3,8702			
	Üç ve daha fazla kardeş	27	17,555	5,6318			

Araştırmanın on birinci alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri uyma alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Kardeş sayılarına göre uyma alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 11’de görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre uyma alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Uyma Alt Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre F-Testi Sonucu

	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	25	14,480	4,865	2,145	0,097	-
	Bir kardeş	64	13,218	3,815			
	İki kardeş	31	15,451	4,372			
	Üç ve daha fazla kardeş	27	13,777	4,012			

Araştırmanın on ikinci alt problemi “Öğrencilerin çatışma çözüm becerileri hükmetme alt ölçeği puanları kardeş sayılarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Kardeş sayılarına göre hükmetme alt ölçeği puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 11’de görüldüğü gibi yapılan (ANOVA) testi sonucunda öğrencilerin kardeş sayılarına göre hükmetme alt ölçeği puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 12. Öğrencilerin Çatışma Çözüm Becerileri Hükmetme Alt Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayılarına Göre F-Testi Sonucu

	n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Kardeş sayısı	Kardeşi yok	25	12,400	5,338	1,488	0,220	-
	Bir kardeş	64	15,593	8,396			
	İki kardeş	31	14,419	4,580			
	Üç ve daha fazla kardeş	27	14,074	3,872			

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda kız öğrencilerin bütünleşme puan ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Benzer nitelikteki araştırmalardan problem çözme (bütünleşme) bakımından Filiz (2009) cinsiyete göre anlamlı farklılık bulurken, Şahin (1999) fark olmadığını saptamıştır. Erkek öğrencilerin kaçınma ve uyma puan



ortalamları kız öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin hükmetme puanları arasında fark bulunmamıştır. Karataş (2005) ve Ağlamaz (2006) da saldırganlığın cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Efiltili (2006), Yaşankul (2007), Rehber (2007), Öz (2007), Kılıçaslan (2009) yaptıkları araştırmada ise saldırganlığın cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yapılan karşılaştırmalarda 5. sınıf öğrencilerin kaçınma puan ortalamaları 4. sınıf öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş, bütünleşme, hükmetme ve uyma puanları arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin kardeş sayılarına göre yapılan karşılaştırmalarda ise bütünleşme, uyma, kaçınma ve hükmetme puanları arasında fark olmadığı saptanmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunabilir: Erkek öğrencilerinin kaçınma ve uyma düzeylerinin kızlardan daha yüksek olmasının nedenleriyle ilgili nitel araştırmalar yapılabilir. 5.sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerinden kaçınma düzeylerinin daha yüksek olmasının nedenleriyle ilgili nitel araştırmalar yapılabilir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma amaçlarına ve izledikleri programlara göre çatışma çözüm becerilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir. KKTC’de diğer ilçelerde de öğrencilerin çatışma çözüm becerilerini karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. (1996). *Etkili öğrenme ve öğretme*, İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı, okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin gelir düzeyi açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Bemak, F. ve Keys, S. (2000). *Violent and aggressive youth. Intervention and prevention strategies for changing times*. California: Corwin Pres, Inc. A Sage Publications Company.

Efiltili, E. (2006). *Orta öğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık, denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Haar, B.F. ve Krahe, B. (1999). Strategies For Resolving Interpersonal Conflict In Adolescence A German-Indonesian Comparison. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 30 (6), 667-683.

Jonson, D.W. ve Jonson, R.T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.

Jonson, D.W. ve Jonson, F.T. (2000). *Joining together: Group theory and group skills* (7. Edition). Boston: Allyn ve Bacon, A Pearson Education Company. Allyn ve Bacon, A Pearson Education Company.

Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Pegem Yayıncılık, İstanbul.

McFarland, W.P. (1992). Counselors teaching peaceful conflict resolution, *Journal of Counseling and Development* , 71(1); 18-22.

Karataş, Z. B. (2005). Anne baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 317, s.30-39.

Mourer, R.E. (1991). “Managing Conflict: Tactics For School Administrators.” Boston: Allyn& Bacon. [http:// www.ebsco.com](http://www.ebsco.com)

Öner, U. (2000). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi*. İlköğretimde Rehberlik. (Editör: Yıldız Kuzgun) (2. Baskı). (198-237). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öz, S. E. (2007). *İlköğretim 1. kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.



Rahim, A., Magner, N.R., Shapiro, D.L. (2000). Do Justice Perception Influence Styles of Handling Conflict With Supervisors ? : What Justice Perceptions, Precisely? *The International Journal of Conflict Management*, Vol.11, No. 1, 9-31.

Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Sarı, S. (2005). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine çatışma çözümü becerilerinin kazandırılmasında akademik çelişki, değer çizgisi, güdümlü tartışma yöntemlerinin etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Stevens, R. (2003). Conflict resolution and peer mediation: *Underlying Values*. *Encounter*, 16 (2), 52-56

Şahin, Z. (1999). *Çocukların psiko-sosyal temelli problem çözme becerisinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.

Taştan, N. (2006). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu*. Ankara: Nobel Yayın

Thomas, K.W. (1976). Conflict and conflict management. In M.D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial Organizational psychology* (pp.889-935). Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Yaşankul, N. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ile eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*,Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Extend Abstract

Recently, one of the issues which busy minds of the teachers at schools, parents and school administration is conflicts taking action. Conflict is disagreement emerging as a result of un-matching ideas of two or more persons (Mourer, 1991). Conflicts are situations experienced between at least two parties as a result of tension, prevention, rivalry, change and interventions when there is difference in value, thought, belief, interest, cognition, cultural elements, social roles, needs, and communication skills (Kavalcı, 2001). In every place human being exists, in a different words, in every place there happens social interaction, conflict appears inevitably (Açıkgöz, 1996). Conflict resolution is defined as a process in which parties work on the issue or the situation disagreed until they get a successful result (Sweeney and Carruthers, 2006). While previously conflicts were recognized as destructive, later on a more positive approach to conflict appeared. Because, conflict gives some chances like strengthening of commitment, maintenance of power balance between parties, find innovative solutions to problems (Mc Farland, 1992). Conflict resolution tendencies are reactions given by individuals to solve conflicts they experience. These generally differ into three groups as ignorance, aggression (quarreling) and cooperation (problem solving) (Öner, 2000). Researchers state that students may conflict at school atmosphere, in classrooms, in the garden, at school bus, during courses or when playing games, and they try to solve these conflicts by verbal or physical attack (Johnson and Johnson, 2000; Bemark and Keys, 2000). When there happens a conflict, their preference of negative conflict resolution ways like physical or verbal attack causes the result of the conflict to be destructive for both sides. Nonetheless, when conflicts were ended in a positive way, individuals in conflict may experience a positive change and development (Johnson and Johnson, 2000). Acceptance of aggression as an effective way and application of this way by students when they have a conflict spoils their relation with their peers and teachers, and results in failure in educational life of them (Taştan, 2006). According to Thomas (1976) and Rahim, Magner and Shapiro (2000), in order to solve resolve conflict they experience, individuals use five strategy as ruling (forcing), ignorance(refraining), acceptance (making becalm), agreement and unification (cooperation). It is expected that results of this study, by supplying data for similarities and differences in conflict resolution skills of elementary school students in terms of socio-demographic characteristics, may act as a source for studies which will be pursued in this field. Target of this study is to examine conflict resolution skills of elementary school students in accordance with socio-demographic variables. Students from 4th and 5th in Girne degree were preferred as target population of the study. 38.8 % (n=57) girl and 61.2 % (n=90) boy



students -147 students- were included in this study via random sampling method. This study was attained by a model. Scanning models are research approaches aiming to depict a situation, which existed in the past or exists currently, in the original form it has. Situation, event, individual or object aimed in the study are tried to be identified under their own conditions and in their original forms (Karasar, 2005). Developed by Sarı (2005) as a data collection tool, "Conflict Resolution Skills Scale" was applied. This scale was developed under 26 items as 5 likert scale (1- agrees, 5 opposes). As a result of the factor analysis which applied during scale development phase, it was observed that scale was summarized under four factors as unification, acceptance, ignorance and ruling. Reliability of the scale was defined by using consistency parameter for each sub-aspect. In this respect, for ruling sub-aspect "0,69", Cronbach Alfa parameter; for ignorance sub-aspect "0,56", Cronbach Alfa parameter; for acceptance and unification sub-aspects ""0,71", Cronbach Alfa parameter were calculated. As a result of the analyses made for two- half test reliability of the scale, for reliability: ruling sub-aspect parameter "0,70", ignorance sub-aspect parameter "0,070", acceptance sub-aspect parameter "0,73" and acceptance sub-aspect parameter "0,56" were calculated (Sarı, 2005). In parallel with the aims of the study, arithmetic average, t-test and single sided variant analysis (ANOVA), Mann - Whitney U and Kruskal - Wallis were calculated for data analysis. Importance level was accepted as 0,005 in this study. At the end of the study, comparisons made on basis of gender shows that unification point averages of girls students are considerable higher than boy students. In similar studies, while Filiz (2009) found considerable difference between genders, Şahin (1999) found no difference. Ignorance and acceptance point averages of boy students were higher than girl students. There found no difference between ruling points of girl and boy students. Karatas (2005) and Aglamaz (2006) also get the result that aggression does not differ between two genders. On the other hand, in their studies, Efilti (2006), Yaşankul (2007), Rehber (2007), Öz (2007), Kılıçaslan (2009) get the result that aggression considerable differs between two genders. In the comparisons made based on school grades, ignorance point averages of 5th grade students were considerable higher than ignorance point averages 4th grade students, and there observed no difference in unification, ruling and acceptance points. In the comparison made based on sibling amount of the students, there found no difference in points of unification, acceptance and ruling. These advice may be given at the end of the study: Qualitative studies may be performed about the reasons of the fact that ignorance and acceptance levels of boy students are higher than girl students. Qualitative studies may be performed about the reasons of the fact that ignorance level of 5th grade students are higher than that ignorance level of 4th grade students. Studies examining computer using aims of students and their conflict resolution skills in accordance with the program they follow may be performed.



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN SINAV KAYGI DÜZEYLERİNİN SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

EXAMINATION OF EXAM ANXIETY LEVELS OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN TERMS OF SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES

Sait COŞANER

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Araştırma Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Öğrencisi, Lefkoşa-KKTC

sait_cosaner@hotmail.com

Doç. Dr. Fatoş SİLMAN

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Lefkoşa-KKTC

fsilman@ciu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelemektir. Araştırmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Girne ilçesinde öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak seçilmiştir. Araştırmaya Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen %48.1'i (n=77) kız ve %51,9'si (n=83) erkek olmak üzere toplam 160 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Öner (1990) tarafından Türkçeye uyarlanan "Sınav Kaygı Envanteri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde araştırmanın amaçları doğrultusunda aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA), ve Kruskal-Wallis hesaplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin, cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada kız öğrencilerin kaygı puanları ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuş, anne – babanın eğitimi, ailenin geliri, kardeş sayısı, akademik başarı, bilgisayarı kullanım amacı, ders dışı kitap okuyup okumama ve ders dışı kitap okuma süresine göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kaygı, sınav kaygısı, altıncı,-yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri

ABSTRACT

Aim of this study is to examine exam anxiety levels of secondary school students in terms of socio-demographic variables. In this study, 6th, 7th and 8th grade secondary school students from Girne, Turkish Republic of Northern Cyprus were preferred as the target population of the study. 48,1 % (n=77) girl students and 51,9 % (n=83) boy students-totally 160 students-defined by random sampling were included in this study. As a data collection tool, "The test Anxiety Inventory" which was adapted to Turkish Language by Oner (1990) was applied to. Arithmetic average, t-test and single sided variant analysis (ANOVA), and Kruskal-Wallis were calculated in parallel with the aims of the study for the analysis of the data. At the end of the study it was observed that anxiety level points of girl students were considerably higher than boy students in the study made on gender difference, and point averages based on education levels of the parents, sibling quantity, academic success, computer usage aims, whether reading books except from course books and book reading periods except from course books were not considerable different.

Keywords: Anxiety, exam anxiety, sixth, seventh, eighth grade secondary school students

GİRİŞ

Kaygı, bireyin hayatının belirli dönemlerinde yaşadığı evrensel bir duygu ve deneyimdir. Genel olarak gelecekte kötü bir olay olacaktı gibi algılanan ve bireyin kendisini güvensiz hissettiği durumlar karşısında gösterdiği bu tepki, geleceğe yönelik endişe, kararsızlık, karmaşa, korku, kötümserlik ve umutsuzluk duygularını ifade etmekte, dolayısıyla da bireyin yaşamda başarısız olmasına neden olmaktadır. Kaygı, bireyi normal yaşamda fazlasıyla etkileyebilen ve çoğu kez tedirgin edebilen bir duygu olup bireyin davranışlarını büyük ölçüde etkileyerek belirli bir uyumsuzluğa neden olarak okul ortamlarında sık sık kendini göstermektedir (Hill & Sarason, 1966).



Kaygı, eğitim alanında yapılan çalışmalarda sıklıkla yer alan değişkenlerden birisi olmuştur. Okullarda kaygının en yoğun yaşandığı anlar sınavlardır. Bu noktada sınav kaygısı, özel bir kaygı çeşidi olup bireyin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda hissedilen korkuyla karışık bir tedirginlik duygusudur. Sınav kaygısı birçok ülkede ilkokuldan sonraki eğitim ve öğretime hazırlanmada yoğun olarak yaşanan ve beraberinde bir çok olumsuzluğu getiren güncel bir konudur (Öner, 1989). Bu yüzyılın basından itibaren kaygı ve okul başarısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu literatürde sıklıkla vurgulanmıştır.

Sınav kaygısı; Afrika, Amerika, Çin, Çekoslovakya, Mısır, Almanya, Hollanda, Hindistan, İsrail, İtalya, Japonya, Kore, Ürdün, Suudi Arabistan, Türkiye ve Uruguay gibi pek çok ülkede, pek çok araştırmada çalışılmış ve kültürel ve coğrafi sınırları aşan bir kavram olduğu anlaşılmıştır (Bodas ve Ollendick, 2005). Öner ve Kaymak (1987) Türk gençlerinin sınav kaygısı düzeyleriyle çalışmışlar ve sadece Kore, İran, Ürdün'deki gençlerden daha düşük sınav kaygısına sahip olduklarını bulmuşlardır. Sınav kaygısının bir ülkede sınava verilen önemin artmasıyla doğru orantılı olarak artış gösterdiği görülmüştür (McDonald, 2001). Dereli (2003) heyecanlı kişilik yapısının sınav kaygısıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Alyaprak (2006) da sürekli kaygı düzeyi ile sınav kaygısı arasında olumlu yönde ilişki olduğunu saptamıştır.

Sınav kaygısı öğrenciler için büyük bir tehdittir. Sınav kaygısı, son zamanlarda akademik performansa etki eden davranışlar bütünü olarak kullanılmakta olup, doğal olarak sınav kaygısı, yetersiz ders çalışma becerilerini, aşırı fizyolojik tepkileri ve sınavla ilişkili olmayan zihinsel etkinlikleri kapsamaktadır. Bir çok araştırmacı sınav kaygısını, kaygılı davranışları içeren aşırı tepkiler olarak da tanımlamaktadır (Kirkland & Hollandswort, 1980). Spielberger ve Vagg (1987)'a göre, sınav kaygılı öğrenciler sınavı oldukça tehdit edici, korkutucu olarak algırlarlar. Yüksek sınav kaygılı öğrencilerin, düşük sınav kaygılı öğrencilere göre, kendilerini küçülten kuruntu ve duyuşsal reaksiyonlar şeklindeki tepkileri daha yoğundur. Yüksek sınav kaygılı bireylerin değerlendirme ortamlarında düşük sınav kaygılı bireylere göre daha fazla olumsuz düşünceleri bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrencilerin sınav esnasında duyuşsallık düzeyinin gittikçe azaldığını, kuruntu düzeyinde ise sınavın başlamasından bitimine kadar bir azalmanın olmadığını göstermektedir (Doctor & Altman 1969; Spielberger, Morris & Liebert 1968; Morris & Fulmer, 1976). Öğrencilerin sınav kaygısını tamamen ortadan kaldıramayız. Ama Sınav kaygılarını azaltacak eğitim programlarla öğrencilerin sınav kaygılarını azaltabiliriz. Bu çalışma öğrencilerin sınav kaygısının kuruntu ve duyuşsallık boyutlarına ilişkin bilişsel terapi, gevşeme eğitimi, ders çalışma, ders planlama gibi teknikleri pratik bir grup rehberliği ortamında öğrencilerimize uygulamaktır. Böylelikle hızla değişen ve gelişen dünyamızda gecikmeden yerimizi alabilmek için eğitime gerekli hassasiyeti göstermeliyiz. Bu çalışma farklı yaşlardaki öğrencilere de grup rehberliği programları da uygulanabilir.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri sosyo-demografik özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu temel problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır: Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri;

1. cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
2. annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
3. babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
4. ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
5. kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
6. akademik başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?
7. bilgisayar kullanım amacına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?



8. ders dışı kitap okuyup okumamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

9. ders dışı kitap okuma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişten ya da şu anda halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırma Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Girne ilçesinde öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri çalışma evreni olarak seçilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen %48.1'i (n=77) kız ve %51,9'si (n=83) erkek olmak üzere toplam 160 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory)

Bu araştırmanın belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için kullanılacak veri toplama aracının seçilmesi aşamasında, daha önce yapılmış olan çalışmalar belirlenmiş, buna ek olarak, şimdiye kadar geliştirilen ve kullanılan sınav kaygı envanterleri incelenmiştir. Bu inceleme sonunda Necla Öner ve Deniz Albayrak-Kaymak tarafından Türkçe'ye çevrilen C.D. Spielberger ve arkadaşlarının ABD'de 1980 yılında geliştirdiği Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory), bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Kaygı Envanteri'nin Türkçe çevirisi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner tarafından yapılmış, tüm test için KR-20 Cronbach Alpha değeri 0.87 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis kullanılmıştır. Bu araştırmada önem düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmada ulaşılan bulgular ve bu bulgulara dayanılarak yapılan yorumlar şöyledir:

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Cinsiyete göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacı ile t- testi uygulanmıştır. Tablo 1’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin kaygı puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. [$t_{(158)} = 2,692$ $p < 0,5$] Kız öğrencilerin kaygı puanları ortalamaları ($\bar{x} = 41,766$), erkek öğrencilerin kaygı ortalamaları ($\bar{x} = 37,734$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Cinsiyet	Kız	77	41,766	10,251	158	2,692	0,008
	Erkek	83	37,734	8,670			

Araştırmanın ikinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin



olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 2’de görüldüğü görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin annenin eğitim durumuna göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Annenin Eğitim Düzeyine Göre F-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Annenin Eğitim Düzeyi	Okur yazar değil	7	46,714	11,982				
	Okur yazar	2	37,000	7,071				
	İlkokul	44	39,413	9,934				
	Ortaokul	38	40,789	9,997	5,159	0,286	0,920	-
	Lise	46	39,869	9,516				
	Üniversite ve üzeri	23	39,043	10,133				

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 3’de görüldüğü görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin babanın eğitim durumuna göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Babanın Eğitim Düzeyine Göre F-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Babanın Eğitim Düzeyi	Okur yazar	2	37,000	7,071				
	İlkokul	44	38,886	10,021	4			
	Ortaokul	39	39,546	10,246	155	0,128	0,887	-
	Lise	39	39,546	8,795	159			
	Üniversite ve üzeri	36	41,027	9,844				

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ailenin gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin ailenin gelir düzeyine göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 4’de görüldüğü görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyine göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Ailenin Gelir Düzeyi Göre F-Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ailenin Gelir Düzeyi	0-1000 lira kadar	7	39,571	7,678				
	1000-2000 lira kadar	67	41,164	10,999	3			
	2000-3000 lira kadar	50	37,520	7,754	156	1,381	0,251	-
	3000 lira üstü	36	39,916	9,460	159			



Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 5’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin kardeş sayısına göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Kardeş Sayılarına Göre Kruskal-Wallis Testi Sonucu

Kardeş sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
tek çocuk	15	46,80				
iki kardeş	82	82,07				
üç kardeş	36	85,75	4	9,391	0,052	-
dört kardeş	14	82,96				
beş kardeş ve üzeri	13	92,31				

Araştırmanın altıncı alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri akademik başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 6’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin akademik başarısına göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Akademik Başarıya Göre F- Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Akademik başarı	Pekiyi (a)	62	37,112	8,731	3	5,569	0,001	a-c*
	İyi (b)	71	39,614	9,038	156			
	Orta(c)	21	46,381	11,315	159			
	Zayıf (d)	6	43,333	9,373				

Araştırmanın yedinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri bilgisayar kullanım amacına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 7’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin bilgisayar kullanım amacına göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.



Tablo 7. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Bilgisayar Kullanma Amacına Göre F- Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Bilgisayar kullanım amacı	Oyun oynama	42	39,000	10,626	257 159	0,186	0,831	-
	Oyun ve ders çalışma	46	40,300	8,919				
	Diğer amaçlar	78	39,717	9,557				

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı puanları ders dışı kitap okuyup okumamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla t- testi uygulanmıştır. Tablo 8’de görüldüğü gibi yapılan t-testi sonucunda öğrencilerin ders dışı kitap okuyup okumamasına göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Ders Dışı Kitap Okuyup Okumamasına Göre T- Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	t	P
Ders dışı kitap okuyup okumadığı	Kız	41	38,682	8,945	104	-0,356	0,723
	Erkek	65	39,353	9,758			

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ders dışı kitap okuma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir ?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısına göre kaygı puanları ortalamaları arasında istatistiksel olarak bir değişimin olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tablo 9’de görüldüğü gibi yapılan ANOVA testi sonucunda öğrencilerin ders dışı kitap okuma sürelerine göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 9. Ortaokul Öğrencilerin Sınav Kaygı Düzeylerinin Ders Dışı Kitap Okuma Sürelerine göre F- Testi Sonuçları

		n	\bar{x}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Ders dışı kitap okuma süresi	30 dakikadan az	137	39,401	9,474	157	0,397	0,673	-
	30 dakika kadar	21	41,190	11,133				
	30 dakikadan 1 saate kadar	2	42,500	6,363				

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelemektir. Bu amaçla öğrencilere Sınav Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile sınav kaygı puanları ile karşılaştırılmış ve



yorumlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada kız öğrencilerin kaygı puanları ortalamaları erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Alan yazın incelendiğinde Duman (2008), Kısa (1996), Beydoğan (1993), Bacanlı ve Sürücü (2006), yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu saptamışlardır. Öğrencilerin anne – babanın eğitimi, ailenin geliri, kardeş sayısına akademik başarısı, bilgisayar kullanım amacı, ders dışı kitap okuyup okumaması ve ders dışı kitap okuma süresine göre kaygı puanları ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Duman (2008), Sekmenli (2000), Gökçedağ (2001) kendi araştırmalarında anne-babanın eğitim düzeylerinin öğrencilerin kaygı düzeylerini etkilemediğini belirlemişlerdir. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan Alyaprak (2006) araştırmasında baba öğrenim düzeyi ile sınav kaygısı arasında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Kayapınar (2006), araştırmasında sınav kaygı puanlarına göre anne – baba öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık belirlemiştir.

Araştırmanın sonucuna göre ailenin aylık gelirine bağlı olarak öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Alyaprak (2006), Kayapınar (2006), Kısa (1996) araştırmasında ailenin gelir düzeyine bağlı olarak sınav kaygısında anlamlı bir farklılaşma olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak durumluk kaygı, sürekli kaygı ve sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Gökçedağ (2001) ve Gençdoğan (2003), yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin kardeş sayıları ile öğrencilerin sürekli kaygıları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmaması bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

ÖNERİLER

- Sınav kaygısı farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen farklı yetenekteki öğrencilerin oluşturacağı örneklem üzerinde de incelenebilir.
- Benzer araştırmalar ilköğretim, lise ve üniversite öğrencileri üzerinde de yapılabilir.
- Sınav kaygısının öğrenciyi nasıl etkilediği konusunda eğitim bakanlığına ,öğrenci ve velilerin bilgilendirilmesi yararlı olabilir.
- Okullarımızda grup rehberliği yaygınlaştırılmalıdır. Böylece rehberlik hizmetleri geliştirilerek daha fazla öğrenciye ulaşılması yararlı olabilir.
- Okullarda sınav kaygısıyla baş çıkma programları daha kapsamlı ele alınarak yürütülmesi önerilebilir.
- Öğrencilere yönelik; verimli ders çalışma, sınav teknikleri, öğrenme stilleri gibi konuları içeren grup çalışmalarına ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygıları ve Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Cilt 12, Sayı 45: 7 – 35.

Bodas J, Ollendick TH (2005) Test Anxiety: A Cross-cultural perspective clinical child and family psychology review, 8 (1).

Duman, Gül Keziban, *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk sürekli Kaygı ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gençdoğan (2003). *Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Boyun Eğicilik Düzeyleri ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler*. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. (09 – 11 Temmuz 2003). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne – Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



Hill, K. T. & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to intelligences, and school performance, over elementary school years. A Futjer Longitudinal Study. *Monographs of The Society for Research in Child Development*. 3, 92-104.

Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 'na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Pegem Yayıncılık, İstanbul.

Kısa, S. S. (1996). *İzmir İl Merkezinde Dershaneye Devam Eden Lise Son Sınıf öğrencilerinin Sınav Kaygılarıyla Ana – Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kirkland, K. & Hollandsworth, J. G. (1980). Effective test taking: Skillacquisition versus anxiety-reduction on techniques: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 431-439.

McDonald AS (2001) *The prevalence and effects of test anxiety in school children*. *Educ Psychol*, 21: 89-101.

Morris, L. W. & Fulmer, R. S. (1976). Test anxiety (Worry and Emotionality) changes during cademic testing as a function of feedback and test importance. *Journal of Educational Psychology*, 68, 817-824.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri El Kitabı*. İstanbul :Yüksek Öğretimde Rehberliği Yayma Vakfı:1-2.

Öner N, Kaymak DA (1987) *The transliteral equivalence and the reliability of the Turkish TAI*. Unpublished manuscript, University of Missouri- Columbia.

Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Mesleki Olgunluk Düzeyleri İle Sürekli Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. (3. Basım). A

Spielberger, C. D. , Morris, L. W. & Liebert, R. M. (1968). Cognitive and emotional components of test anxiety temporal factors. *Psychological Reports*, 5, 179-186.

Extended Abstract

Anxiety is a universal feeling and experience which was faced by the individual during specific phases of his/her life. Generally speaking, this reaction showed by the individual against the situations that individual thinks that there would happen a negative event in the future and he/she feels unsafe indicates feelings of future anxiety, uncertainty, complex, fear, pessimism and hopelessness, and as a result, causes individual to be unsuccessful in life. Anxiety is a feeling which may seriously effect and most often may frighten the individual, and it is effective over school averages by considerably effecting the behaviors of the individual and causing a particular disharmony (Hill & Sarason, 1966). Anxiety is one of the variables often taking place in the studies performed in education field. At schools, moments during which anxiety most often experienced are exams. At this point, exam anxiety is accepted as a particular anxiety type and is a feeling of uneasiness mixed with fear which is felt when the individual is evaluated. Exam anxiety is a to-day issue which is being experienced intensely in many countries during preparation for the education and training after elementary school and accordingly has several negative results (Öner, 1989). Since the start of this century, it has been often emphasized that there is a negative relation between anxiety and school success. Exam anxiety is a big thread for students. Recently, exam anxiety is recited as the collection of behaviors which effects academic performance, and thus it includes insufficient study skills, physical overreactions, and mental effects disconnected with exam. Most researchers identify exam anxiety as overreactions having anxious behaviors (Kirkland & Hollandswort, 1980). According to Spielberger and Vagg



(19887), students experiencing exam anxiety cognized exam as being seriously threatening and frightening. Reactions of students having high level of exam anxiety, which is in form of delusion causing inferiority and affective reactions, are denser when compared with students suffering from low level exam anxiety. Compared with individuals having low level exam anxiety, individuals having high level exam anxiety have much more negative ideas in evaluation environments. Studies show that affection level of the students gradually decreases during exams, and there happens no decrease in the level of the delusion until the end of the exam (Doctor & Altman 1969; Spielberger, Morris & Liebert 1968; Morris & Fulmer, 1976). Exam anxiety was examined in many countries such as Africa, China, Czechoslovakia, Egypt, Germany, Holland, India, Israel, Italy, Japan, Korea, Lebanon, Saudi Arabia, Turkiye and Uruguay, and it was understood that it is a notion which goes beyond the cultural and geographic boundaries Bodas and Ollendick, 2005). (Sample and Source, 1987) it was studied and found that exam anxiety of Turkish young people is lower than young people only from Korea, Iran and Lebanon. It was observed that exam anxiety increases in parallel with the level of the importance attached to an exam by a country with a direct proportion (McDonald, 2001). (Dereli, 2003) Dereli stated that anxious personality has a relation with exam anxiety. (Alyaprak, 2006). Alyaprak found that there is a positive relation between constant anxiety level and exam anxiety. We cannot completely remove exam anxiety of the students. But, we can decrease their exam anxiety levels through education programs. Within the frame of this study, techniques such as cognitive therapy related to delusion and affection scopes of exam anxiety, relaxation training, studying, course planning has been applied to our students under a practical group counseling atmosphere. By this way, in order to take our places in a fast changing and developing world without any delay, we should pay necessary attention to education. This study may also be applied to students from different age groups under a group counseling program. Results of this research may be applied to for psychological counseling and guidance services maintained in order to decrease exam anxiety levels of secondary school students. Aim of this study is to examine exam anxiety levels of secondary school students in Girne, Turkish Republic of Northern Cyprus in terms of socio-demographic variables. In this study, 6th, 7th and 8th grade secondary school students from Girne, Turkish Republic of Northern Cyprus were preferred as the target population of the study. 48,1 % (n= 77) girl students and 51,9 % (n= 83) boy students-totally 160 students- defined by random sampling were included in this study. Test Anxiety Inventory translated into Turkish by Necla Oner and Deniz Albayrak-Kaynak, and developed by C.D. Spielberger and his friends in 1980, USA was used as data collection tool of this study. Translation of the Anxiety Inventory into Turkish Language, reliableness and validity studies were made by Oner, and KR-20 Cronbach Alpha was calculated as 0.87 for the whole study. “The Test Anxiety Inventory” which was adapted to Turkish by Oner(1990) was used as data collection tool. Arithmetic average, t-test and single sided variant analysis (ANOVA), and Kruskal-Wallis were calculated in parallel with the aims of the study for the analysis of the data. Importance level of this study is accepted as 0,05. At the end of the study, in the comparison made based on gender, it is found that anxiety point averages of girl students were considerably higher than boy students. Duman (2008), Kisa (1996), Bacanli and Surucu (2006) found out that anxiety levels of girl students are higher than boy students, and their result shows parallelism with other studies when field literature was examined. In the studies it is found that there is not a considerable change in anxiety points in terms of education levels of the parents, income of the family, sibling quantity, academic success, computer usage aim, whether student reads book except from course books and reading periods. These advices may be given at the end of the study: Exam anxiety may be examined on different examples composed student having



different socio-economic levels and different skills. Similar studies may be made at both private and state elementary schools, high schools and universities. It will also be helpful to inform the ministry of education, students and parents about how exam anxiety affects students. Group counseling should be generalized at our schools. By this way, guidance services may be developed and it will be helpful to reach more students. It may also be advised to handle exam anxiety management programs in a more comprehensive way.



ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARIN TANILANMA SÜRECİNDE AİLELERİN ROLÜNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ (KKTC ÖRNEĞİ)

DETERMINING VIEWS ON PARENTS' ROLE IN DIAGNOSE AND SPECIAL EDUCATION PROCESSES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS (TRNC SAMPLE)

Yrd. Doc. Dr. Hasan AVCIOĞLU

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi

Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü, Haspolat/Lefkoşa Kıbrıs

hasana@ciu.edu.tr

Öğretim Görevlisi Ayşe BENGİSOY

Lefke Avrupa Üniversitesi

Dr Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Lefke, Kıbrıs

abengisoy@eul.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, özel gereksinimi olan çocuğa sahip olan ve herhangi bir nedenden dolayı çocuğunun incelenmesi için başvuran veya çocuğu incelemeye gönderilen ebeveynlerin tanılama sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri ve tanılama ile ilgili genel görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi seçilmiş ve görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, KKTC’de özel gereksinimli çocuğu olan ve herhangi bir nedenden dolayı çocuğu için incelemeye başvuran ebeveynlerden oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucunda, ebeveynlerin tanılama sürecine katılımlarına ilişkin bulgulara bakıldığında; ebeveynler çocuklarında yetersizlik fark ettiklerinde; çocuk doktoruna başvurdıkları, çocukta havale, geç konuşma, gelişiminde akranlarına göre gerilik olması gibi nedenlerden dolayı çocuk doktoruna kendilerinin götürdükleri, ailelerin çoğunlukla çocuklarını değerlendirme sürecine hazırlamadıkları, değerlendirme esnasında çocuklarının yeterli performans gösteremediği, bu durum öğrencilerin değerlendirme esnasında performanslarını etkilediğini düşündükleri ve bu konuda herhangi bir önlem alınmadığı yönünde bilgiler edinilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel gereksinimi olan çocuklar, tanılama, aile

ABSTRACT

This study aims at obtaining the families of the families of children with special needs and of the parents who have consulted an expert for their children to be observed for some reasons or of the parents whose children have been observed, concerning their participation in the diagnostic process and their general beliefs about diagnosis. In this study, a face to face interview method and a semi-structured interview technique were used in order to obtain accurate data. The participants were the families of children with special needs and those who have consulted an expert for their children to be observed and were from the TRNC. In the analysis of the research data, a descriptive analysis approach was used. As a result of the interviews with families and considering the findings about the families' participation in the diagnosis process, it was found that when the families recognised some inabilities in their children, they consulted a doctor; they took their children to a doctor due to convulsion in their children, late-talking and delayed development in children compared to their peers; the families did not prepare their children for the assessment process; the children could not perform well enough during the assessment process; they believed this affected the performance of the students during the assessment process and no measures were taken against this problem.

Keywords: Children with special needs, diagnosis, family.

GİRİŞ

Her çocuk, bir diğerinden farklıdır. Bu farklılıklar çok genel olarak bedensel, bilişsel ve duyuşsal olarak gruplanabilir. Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya ve işlevlere, çeşitli alanlarda öğrenme özelliklerine ve hızına, duygusal özelliklere sahiptir (Kırcaali-Ğftar, 1998). Eğitim bireylerin bu farklılıklarına duyarlı olarak bireylerin içinde yaşadıkları toplumda bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri için onları gerekli bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefler. Bu durum normal gelişim gösteren bireyler için olduğu kadar, gelişim geriliği ve yetersizlik durumu olan bireyler için de geçerli



olmaktadır. Gelişim geriliği ve yetersizlik durumu olan çocuklar ilk olarak çocuk, sonrasında özel ihtiyaçları olan çocuk olarak tanımlanır. Ancak, onların özel ihtiyaçları, bu çocuklara sağlanacak olan hizmetlere özel dikkat gerektirir. Fakat bu durum, özel gereksinimleri olan çocukların ayrı bir eğitime tabi tutulması gerektiği anlamına gelmez. Burada önemli olan, çocuğun ihtiyaçlarının kesin olarak belirlenip, kendisine en uygun eğitimin verilmesidir (Wolery ve Wilbers, 1994). Bu uygun eğitimin verilebilmesi için; çocuğun gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim programına yerleştirilmesi gerekmektedir. Yani, yetersizliği olan bireylerin gereksinimlerine uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için, öncelikle tanılamaya dayalı olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir (Eripek, 1996; Fiscus ve Mandell 1983). Bu çocukların gereksinimlerine uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için, tanılama süreci ve bu sürecin doğasında yer alan değerlendirmeler önem kazanmaktadır (Heward, 2009; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Değerlendirme çocukların akademik, davranışsal ya da fiziksel özelliklerini belirlemek ve bu özelliklere göre kararlar vermek amacıyla veri toplama sürecidir. Çocukların özel eğitime gereksinimi olup olmadığı, ne tür bir programdan yararlanacağı, hangi tür özel eğitim hizmetlerine katılacağı gibi kararların alınabilmesi için, çeşitli ekip üyelerinin değerlendirme sürecine katılması beklenir (Gürsel, 2005).

21. yüzyılda bütün dünyada özel eğitim alanındaki büyüme ve gelişmeye bağlı olarak; özel gereksinimi olan bireylere yönelik çeşitli yönetmelik ve yasaların çıkarılmasıyla birlikte, bilimsel araştırmalarda artış ve alanda olumlu düzenlemeler görülmektedir. Bu yasalardan 2004 yılında ABD’de çıkarılan Engelliler Eğitim Yasası (ABD Eğitim Bakanlığı, 2006), Türkiye’de 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (Milli Eğitim Bakanlığı, 1997) ve 2005 yılında çıkan Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun’da (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Bakanlığı, 2005) özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenmeleri, değerlendirilmeleri ve eğitimlerine ilişkin esaslar yer almaktadır. Bu yasalarda belirtilenler doğrultusunda, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler hakkında önemli eğitsel kararların tek bir eğitimciden çok bir ekip tarafından verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Çeşitli alan uzmanlarından oluşan bir ekip özel eğitime gereksinimi olan çocuk için çeşitli kararlar alabilir. Kararlar sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, psikolog, dil ve konuşma uzmanı, sağlık personeli, aile ve uygun olduğunda öğrencinin de dahil olduğu bir ekibin ortak çalışması ile verilir. Her ekip üyesi öğrenci hakkında gerekli bilgileri toplar. Topladığı bilgiyi ekip üyeleri ile paylaşır, analiz eder ve çocuk hakkında uygun kararlar alınır. Bu ülkelerde çeşitli yasa ve yönetmeliklerde tanılamının nasıl yapılacağı ve tanılama sürecinde kimlerin yer alacağı öngörülmektedir. KKTC’de özel eğitim yasası olmadığı gibi, tanılama süreçleri ve tanılama sürecinde ailenin rolüne ilişkin herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu nedenle de ailenin süreç içerisindeki yerine ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Yukarıda belirtilen yasalardaki tanılama sürecine ilişkin belirtilen ekip içerisinde ailenin bu sürece KKTC’de ne oranda katıldığı ve tanılamaya ilişkin görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda bu çalışmada, özel gereksinimi olan çocuğa sahip olan ve herhangi bir nedenden dolayı çocuğunun incelenmesi için başvuran veya çocuğu incelemeye gönderilen ebeveynlerin; (a) tanılama sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri ve (b) tanılama ile ilgili genel görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi seçilmiş ve görüşme tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).



Katılımcılar

Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemi tekniklerinden olan tipik durum örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, bu örnekleme yönteminin zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına imkân tanınmasıdır. Ailelerin tanılama sürecine katılımlarına ilişkin görüşleri ve tanılama ile ilgili genel görüşlerinin belirlenmesine ilişkin bilgi sahibi olmak istenmesi nedeniyle de tipik durum örnekleme benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buna göre araştırma katılımcıları, KKTC’de özel gereksinimli çocuğu olan ve herhangi bir nedenden dolayı çocuğu için incelemeye başvuran ebeveynlerden oluşturulmuştur. Öncelikli olarak, herhangi bir nedenden dolayı çocuğu için incelemeye başvuran ebeveynler belirlenmiş daha sonra bu ebeveynler arasından gönüllülük esasına göre görüşmeyi kabul eden 10 (on) anne araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur.

Verilerin toplanması

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme soruları araştırmacılar tarafından yapılan alan yazın taraması ile oluşturulan toplam 16 sorunun bulunduğu soru havuzundan seçilmiştir. Oluşturulan sorular 3 alan uzmanı tarafından soru maddeleri, soruların ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığı, açık ve anlaşılır olup olmadığı göz önünde bulundurularak kontrol edilmiştir. İncelemenin sonucunda, görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve toplam 12 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunda aşağıda belirtilen sorular yer almıştır:

1. Çocuğunuzdaki yetersizliği(problem) fark ettiğinizde ilk olarak kime ve nereye başvurduunuz?
2. Çocuğunuzun değerlendirme süreci nasıl başladı? Çocuğunuzun incelemeye hangi problemden dolayı nasıl götürdünüz? (kendiniz mi götürdünüz yoksa başka birileri mi istedi)
3. Başvurduğunuz kurum tarafından çocuğunuza yapılacak olan değerlendirmenin içeriği hakkında bilgilendirildiniz mi? Bilgilendirildiyse, ne tür bilgi verildi?
4. Çocuğunuzun değerlendirme sürecinde yapılan işlemleri uygun bulduunuz mu? Uygun bulduysanız, bu süreci desteklemek için neler yaptınız?
5. Çocuğunuzun değerlendirme sürecine hazırladınız mı? (Değerlendirmenin ne olduğu, neler olacağı, neden gerektiği, vb gibi konularda)
6. Kültürel farklılığımızdan dolayı çocuğunuzun yeterli performans gösteremediğini ve bu kültürel farklılığın değerlendirme esnasında da performansını etkilediğini düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız değerlendirme ekibi tarafından bu farklılığı gidermeye yönelik önlem alındı mı ve sizden destek istendi mi?
7. İnceleme yapılan kurumda çocuğunuza yönelik yapılan değerlendirmenin uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz?
8. İnceleme yapılan kurumda çocuğunuza yönelik uygulanan testler hakkında neler düşünüyorsunuz?
9. İnceleme yapılan kurumda çocuğunuzun değerlendirilmede görevli olan uzmanların yeterliliği konusunda neler düşünüyorsunuz?
10. İnceleme yapılan kurumda çocuğunuz için yapılan değerlendirme sürecinde sizinle çocuğunuz hakkında görüşme yapıldı mı? Eğer görüşme yapıldıysa bu görüşmede sizden ne tür bilgiler toplamaya yönelik sorular soruldu?(Yapılan görüşmede çocuğun gelişimsel özellikleri dışında ev ve sosyal çevresindeki performansı ve etkileşimine yönelik bilgiler alındı mı?)
11. Çocuğunuz için belirlenen eğitsel değerlendirme ve tanıyı uygun buluyor musunuz?
12. Çocuğunuza önerilen eğitim hizmetini nasıl buluyorsunuz?

Soruların anlaşılabilirliği ve amaca yönelik olup olmadığını belirlemek amacıyla daha önce öğrencisi tanılama sürecinden geçmiş olan iki ebeveyn ile ön görüşme yapılmıştır. Bu iki ebeveyn ile birlikte uygun gün ve saat belirlenmiş ve kendileriyle görüşme yapılmak istendiği bildirilmiştir. Bu görüşmenin başlangıç aşamasında, görüşmeciler araştırmanın amacı hakkında bilgi vermişler ve nasıl



uygulanacağını da yine ebeveynlere anlatmışlardır. Ebeveynlerin sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda araştırma sorularında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Görüşme formunda bulunan soruların araştırmacılar tarafından temaları tespit edilmiştir.

Araştırma sorularının belirlenmesinden sonra araştırmada katılımcı olarak yer alan on ebeveyn ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacılar yapılan görüşmeler öncesinde ebeveynlere araştırmanın amacının ne olduğunu açıklamıştır. Ebeveynlerin bütün görüşlerini ve önerilerini açıkça anlaşılacak şekilde ifade etmelerinin ve herhangi bir şeyden çekinmeden aktarmalarının çok önemli olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar görüşme yapacakları ebeveyne, görüşme sırasında akıcılığın bozulmaması, görüşme sonuçlarının daha ayrıntılı değerlendirilebilmesi ve söylediklerinin eksiksiz kaydedilebilmesi için görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılarak görüşmelerin kayıt edileceğini de belirtmişlerdir. Ayrıca bu kayıtların ve dökümlerinin güvenilirlik çalışması yapacak olan uzman dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceği veya okunmayacağı da vurgulanmıştır. Sorular önceden ebeveynlere gösterilmediğinden, ebeveynler görüşme öncesinde sorulardan haberdar olmamışlardır. Ebeveynler görüşme esnasında konu dışı şeylerden söz ettiklerinde yeniden konuya yönlendirilmişlerdir. Araştırmacılar, soruların anlaşılmadığı takdirde tekrar okunabileceğini özellikle belirtmişlerdir.

Görüşme soruları önceden belirlenen sırayla ebeveynlere sorulmuştur. Görüşme sırasında ebeveynler sorunun cevabını tam olarak vermezse, soruyu daha açık ve anlaşılır cevaplaması istenmiş daha sonra eklemek istediği başka bir şeyin olup olmadığı sorulmuştur. Soruların cevaplanması sırasında, sorulan soruyla birlikte bir başka sorunun cevabı da verilmişse, o soru tekrar sorulmamıştır. Görüşme sırasında gerekli görüldüğünde herhangi bir yönlendirme olmadan gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler yapılırken, görüşme yapılacak ebeveynlerin isimlerinin kullanılmamasına karar verilmiş, ancak ebeveynlere istedikleri takdirde isimlerini kullanabilecekleri de söylenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; formlarda yer alan sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Ayrıca iç geçerliği sağlamaya yönelik, katılımcıların % 30'una (3 ebeveyn), verilerin analizinden sonra, ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar gösterilerek, katılımcı teyidi sağlanmıştır. Bu araştırma içerisinde ebeveynlerin görüş bildirdiği cümlelerden örnekler sunulmuş yani “doğrudan alıntılar” yapılarak araştırmanın aktarılabilirliği (dış geçerliği) sağlanmıştır. İç güvenirligi sağlamak için, bir uzmandan tutarlık incelemesi yapılması istenmiştir. İnceleme sonucunda analiz yaklaşımları ve ulaşılan sonuçlarla veriler arasında kurulan ilişkilerin tutarlı olduğu saptanmıştır. Dış güvenirligi sağlamak için ise, araştırmada elde edilen ham veriler ve bu veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve yapılan yorumlar, alan uzmanına teyit incelemesi için sunulmuş ve alan uzmanının teyidi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan analiz yaklaşımlarından betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde betimlemektir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmacılar, görüşmeleri sonuçlandırdıktan sonra kayıtların dökümü aşamasına geçmişlerdir. Kayıtların dökümünde her bir ebeveyn için ayrı bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında kullanılan ses kayıtlarının, her ebeveyn için, hiçbir değişiklik yapılmadan aktarımı yapılmıştır. Bu dökümlerin % 50'si alan uzmanı tarafından ses kayıtları ile karşılaştırılmış ve dökümlerin doğruluğu



incelenmiştir. Ebeveynlerden alınan demografik bilgiler ve araştırma sorularına ilişkin bilgiler tablolara dökülmüş, demografik bilgilerin ve tabloların daha net ortaya çıkması için analiz formu oluşturulmuştur. Veriler bu analiz formuna aktarılmıştır. Analiz aşamasında elde edilen veriler bulguların oluşturulmasında karşılaştırmalı olarak kullanılmıştır. Soruların tespiti aşamasında belirlenmiş olan şu temalar doğrultusunda bulgular ortaya konmuştur: Ebeveynlerin; 1. Tanılama sürecine katılımı ve 2. Tanılama ile ilgili görüşleri.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde toplanan verilerin analizinde ulaşılan sonuçlar, önceden belirlenmiş olan iki tema içerisinde verilmiştir.

Ebeveynlerin Tanılama Sürecine Katılımlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ebeveynlere 1, 2, 3, 5, 6 ve 10 numaralı sorular sorulmuştur. Birinci sorudan başlayarak aşağıdaki bulgulara yer verilmiştir.

Çocuğunuzdaki yetersizliği (problem) fark ettiğinizde ilk olarak kime ve nereye başvurduunuz? sorusuna ilişkin bulgular

10 ebeveynden 9'u bu soruya çocuk doktoruna başvurduklarını söylerken bir ebeveyn ise çocuk psikiyatrisine başvurdukları yönünde cevap vermiştir.

Çocuğunuzun değerlendirme süreci nasıl başladı? Çocuğunuzun incelemeye hangi problemden dolayı nasıl götürdünüz? (kendiniz mi götürdünüz yoksa başka birileri mi istedi) sorusuna ilişkin bulgular

Konuyla ilgili görüşü alınan ebeveynlerin tamamı; çocukta havale(üç ebeveyn), geç konuşma(üç ebeveyn), gelişiminde akranlarına göre gerilik olması(dört ebeveyn) gibi nedenlerden dolayı çocuk doktoruna kendilerinin götürdüklerini belirtmişlerdir. E6 bu soruya "Havale ile başladı. Havale geçirip göz kayması ve kasılmaların başlaması ile kendim götürdüm.", E2 "Çocuk doktoruna götürmekle başladı. Havale geçirmesiyle ilgili götürdük biz götürdük." Şeklinde ifade ederlerken, E7 "Konuşmamasından dolayı götürdük. Onlarda bizi çocuk doktoruna ve çocuk psikiyatrisine yönlendirdi." ve E8 "Konuşması geç olduğundan dolayı süreç başladı ve dil terapistine götürüldü. Ailesi götürdü." Şeklinde cevaplandırmışlardır.

Başvurduğunuz kurum tarafından çocuğunuza yapılacak olan değerlendirmenin içeriği hakkında bilgilendirildiniz mi? Bilgilendirildiyse, ne tür bilgi verildi? Sorusuna ilişkin bulgular

Bu soruya ebeveynlerin tamamı başvurdukları kurum tarafından çocuklarıyla ilgili olan değerlendirme içeriği hakkında bilgilendirildikleri yönünde bilgi vermişlerdir. Ebeveynler bu düşüncelerini şu şekilde ortaya koymuşlardır. E1 "Evet bilgilendirildik neler yapacağımız hakkında anlatıldı.", E2 "Biraz bilgilendirildik. Uygulanacak olan tahliller, testler, onlar anlatıldı.", E3 "Kurumda yapılacak olan testlerle ilgili bilgilendirildim. Testin neden yapılacağı ve hangi içerikte olduğu anlatıldı", E4 "Evet. Testin neden yapıldığını anlatıldı.", E5 "Evet. Birçok sorun vardı. Yapmamız gereken çok şey vardı. Hepsini yapmaya çalıştık.", E6 "İlk gittiğimiz yer devlet hastanesiydi. Çocuk servisinde 2 gün kaldık yeterli bilgi alamadığımız için oradan Türkiye'ye gittik.", E7 "Evet. Yaşadığımız sorunun nereden kaynaklı olduğunu bulmamız için neler yapabileceğimizi söylediler. Ona göre bizde birçok test yaptık.", E8 "Evet bilgilendirildik. Tanı için yapılacak olan testler hakkında bilgilendirildik.", E9 "Evet. Neler yapılacak anlatıldı." ve E10 "Özel eğitim okulunda süreçle ilgili bilgilendim."



Çocuğunuzu değerlendirme sürecine hazırladınız mı? (Değerlendirmenin ne olduğu, neler olacağı, neden gerektiği, vb gibi konularda) sorusuna ilişkin bulgular

Konuyla ilgili görüşleri alınan ebeveynlerin ikisi dışında tamamı çocuklarını değerlendirme sürecine hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Çocuğunu değerlendirmeye hazırladıklarını söyleyen ebeveynlerden E8 “Doktora gideceğimizi söyledim. Okula gideceğimizde okula gideceğimizi söyledim.” ve E6 ise “Evet hazırladık. Bize söylenen emar, eeg, test ve tahlilleri yaptırdık.” diye bu soruya cevap vermişlerdir.

Kültürel farklılığınızdan dolayı çocuğunuzun yeterli performans gösteremediğini ve bu kültürel farklılığın değerlendirme esnasında da performansını etkilediğini düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız değerlendirme ekibi tarafından bu farklılığı gidermeye yönelik önlem alındı mı ve sizden destek istendi mi? sorusuna ilişkin bulgular

Bu soruya araştırma kapsamında yer alan ebeveynlerin biri dışında dokuzu çocuklarının yeterli performans gösteremediğini ve bu durumun öğrencilerin değerlendirme esnasında performanslarını etkilediğini düşündüklerini ve herhangi bir önlem alınmadığını belirtmişlerdir.

İnceleme yapılan kurumda çocuğunuz için yapılan değerlendirme sürecinde sizinle çocuğunuz hakkında görüşme yapıldı mı? Eğer görüşme yapıldıysa bu görüşmede sizden ne tür bilgiler toplamaya yönelik sorular soruldu?(Yapılan görüşmede çocuğun gelişimsel özellikleri dışında ev ve sosyal çevresindeki performansı ve etkileşimine yönelik bilgiler alındı mı?) sorusuna ilişkin bulgular

Bu soruya ebeveynlerin tamamı inceleme yapılan kurumda çocukları için yapılan değerlendirme sürecinde çocukları hakkında kendileriyle görüşme yapıldığını ve çoğunlukla hamilelikten itibaren sürecin nasıl geçtiği, aile ilişkilerinin nasıl olduğu, çocuğun neleri yapabildiği ve çevresiyle ilişkilerine yönelik sorular sorulduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynlerden; E1 “Evet yapıldı. Gelişimiyle ilgili sorular soruldu.”, E2 “evet hamilelikten itibaren sorular soruldu benim ve eşimin aileleriyle ilgili sorular soruldu.”, E3 “Evet. Çocuğumla ilgili hamilelikten itibaren sürecin nasıl geçtiği soruldu. Ev ortamında ve arkadaşlarıyla olan durumları soruldu.”, E4 “Özel eğitim ve fizik tedaviye başladığı zaman ben den bilgi alındı. Çocuğumun neler yapabildiği neleri yapamadığını konuştuk ona göre program yapıldı.”, E5 “Evet. Hamileliğimden itibaren neler yaşadığımı sordular. Evet.”, E6 “Her yapılan testte ve her gittiğimiz doktorda eğitime başlamadan önce hep bizimle görüşüldü.”, E7 “Her değerlendirmeden önce görüşüldü. Çocuğumun gün içerisinde yapabildikleri ve yapamadıkları kardeşim ve arkadaşları ile ilişkileri bizimle olan ilişkisi.”, E8 “Evet. Tüm gidilen yerlerde görüşüldü. Sık sık çocukla ilgili benim hamileliğimle ilgili. Çocuğun neler yaptığı ile ilgili. Arkadaşları kardeşleriyle ilgili sorular soruldu.”, E9 “Evet çocukla ilgili çok soru soruldu yürümesi konuşması bizimle ilişkisi falan..” ve E10 “Her gittiğimiz yerde bizimle görüşüldü. Hamilelik bebekliği ilişkileri oyun oynaması falan...” diye bu soruya cevap vermişlerdir.

Ebeveynlerin Tanılama İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, ebeveynlere 4, 7, 8, 9, 11 ve 123 numaralı sorular sorulmuştur. İlk sorudan başlayarak aşağıdaki bulgulara yer verilmiştir.

İnceleme yapılan kurumda çocuğunuza yönelik yapılan değerlendirmenin uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Bu soruya ebeveynlerin tamamı inceleme yapılan kurumda çocuklarına yönelik yapılan değerlendirmeyi uygun buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. Ebeveynlerden; E1 “Evet uygun buldum, söylenenleri yaptım.”, E2 “Uygun bulduk. Eğitime başlamak için birçok şey yapmak zaman



kaybettirdi. Söylenen her şeyi yaptık”, E3 “Değerlendirme sürecinde yapılan işlemleri uygun buldum. Bu süreçte söylenenleri araştırıp uyguladım.”, E4 “Evet. Elimden her şeyi yaptım.”, E5 “Evet. Maddi ve manevi elimizden geleni yaptık. Birkaç kez yurt dışına gittik.”, E7 “Evet. Yurt içi yurt dışı bir çok uzmanla görüştü.”, E8 “Uygun bulduk. Bu süreci desteklemek için doktorun önerdiği ilaçları kullanmaya başladık.” ve E9 “Evet. Uygun buldum. Gerekenleri yaptım. Birçok yere gittik.” diye ifade etmişlerdir.

İnceleme yapılan kurumda çocuğunuza yönelik uygulanan testler hakkında neler düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Görüşme yapılan ebeveynlerin tamamı inceleme yapılan kurumda çocuklarına yönelik uygulanan testlerin uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ebeveynler bu soruya görüşmede şu şekilde cevaplar vermişlerdir. E2 “Çok fazla yurt dışına gitmek zorunda kaldık onun dışında birçok şey uygundu.”, E3 “Uygun buluyorum. Gerekli tüm çalışmalar yapılmaya çalışıldı.”, E4 “Zaten doğduğu zaman down sendromlu doğmuştu.25 günlük.25 günden itibaren takip edilmekte. Şu an özel eğitim ve fizik tedavi almakta.”, E5 “Uygun olduğunu düşünüyorum. Zaten birkaç tane engel durumu var.”, E6 “Uygun olduğunu düşünüyorum.”, E7 “Yapılan değerlendirme çok uygundur.”,E8 “Birçok yere gittik uygundu.” ve E10 “Okulda yapıldığı değerlendirmeyi uygun buluyorum.”

İnceleme yapılan kurumda çocuğunuzu değerlendirmede görevli olan uzmanların yeterliliği konusunda neler düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Ebeveynlerin tamamı inceleme yapılan kurumda değerlendirmede görev alan uzmanların yeterli olduğunu belirtmişlerdir. İki ebeveyn ise bu durumu şu şekilde ifade etmişlerdir. E7 “Oldukça yeterli olduğunu düşünüyorum.” ve E6 “Uzmanların oldukça yeterli olduklarını düşünüyorum.”

Çocuğunuz için belirlenen eğitsel değerlendirme ve tanıyı uygun buluyor musunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Ebeveynlerin tamamı çocukları için belirlenen eğitsel değerlendirme ve tanıyı uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerden; E3 “Uygun buluyorum. Tanı sonrası çocuğa uygun gerekli tüm çalışmalar yapılmaya çalışıldı.”, E4 “Evet buluyorum. Çünkü zaten doğduğu zaman down sendromlu doğmuştu.25 günlük.25 günden itibaren takip edilmekte. Şu an özel eğitim ve fizik tedavi almakta.”, E5 “Uygun buluyorum. Şu anda fizik tedavi ve özel eğitim alıyor.” ve E8 “Birçok yere gittik uygundu.” diye belirterek bu durumu ortaya koymuşlardır.

Çocuğunuza önerilen eğitim hizmetini nasıl buluyorsunuz? sorusuna ilişkin bulgular

Bu soruya ebeveynlerin tamamı çocuklarına önerilen eğitim hizmetini uygun buldukları yönünde cevap vermişlerdir. Ebeveynlerden; E2 “Daha fazla artırılabilceğini düşünüyorum.”, E5 “Çok uygun buluyorum.” ve E6 “Uygun buluyorum. Ama artırılabilir diye düşünüyorum.” diye ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA

Araştırmada ailelerden elde edilen bilgiler sonucunda, ailelerin tanılama sürecine katılımlarında bazı sorunların olduğu görülmüştür.

Araştırmada gözlenen önemli bulgulardan birisi; ebeveynlerin çocuklarında herhangi bir yetersizlik (problem) fark ettiklerinde ilk olarak çocuk doktoruna başvurmalarıdır. Aileler en çok çocuklarında; havale, geç konuşma, gelişiminde akranlarına göre gerilik olması gibi nedenlerden dolayı çocuklarını çocuk doktoruna götürmekte olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı gibi; ailelerin çocuklarının fizyolojik gelişimlerinde herhangi bir sorun karşısında, çocuklarının sorunlarının



nedeni bulmak ve tedavi amaçlı olarak çocuk doktoruna başvurmuşlardır. Ailelerden herhangi birisi çocuğunun eğitsel gereksinimlerinin belirlenmesi, okulda akranlarından geri olmaları, çocuklarının ne tür özel eğitim ve destek hizmetlere gereksinimi olduğunun belirlenmesi gibi durumlardan dolayı çocuklarının incelenmesi için herhangi bir kuruma başvurduklarını belirtmemişler ve bu yönde talepleri olmamıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların alan yazında bu konuda yer alan bilgiler ile aynı paralellikte olmadığı görülmektedir. Alan yazına göre, çocuğun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve kendisine en uygun eğitimin verilmesi gerekmektedir (Wolery ve Wilbers, 1994). Bu uygun eğitimin verilebilmesi için de, bu çocukların tanılama süreci ve bu sürecin doğasında yer alan değerlendirmeler önem kazanmaktadır (Heward, 2009; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Bu değerlendirmelerde çocukların akademik, davranışsal ya da fiziksel özelliklerini belirlemek ve bu özelliklere göre kararlar vermek amacıyla veri toplanması gerektiği belirtilmektedir. Aynı zamanda, çocukların özel eğitime gereksinimi olup olmadığı, ne tür bir programdan yararlanacağı, hangi tür özel eğitim hizmetlerine katılacağı gibi kararların alınabilmesi için çeşitli ekip üyelerinin değerlendirme sürecine katılması beklenir.

(Gürsel, 2005). Araştırma kapsamında yer alan ailelerin bu yönde taleplerinin olmaması, KKTC de henüz bir özel eğitim yasasının olmamasına bağlı olarak tanı ve değerlendirme sürecinin ülke genelinde belli normlar çerçevesinde yürütülmediğini göstermektedir. Ailelerin çocuklarını herhangi bir yönlendirme olmadan çocuk doktoruna götürmeleri bu durumu desteklemektedir. Ailelerin daha çok kendi bilinç durumlarına göre bağımsız olarak hareket ettikleri düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer önemli bir bulgusu da; ailelerin çoğunlukla çocuklarını değerlendirme sürecine hazırlamadıklarını ve değerlendirme esnasında çocuklarının yeterli performans gösteremediğini belirtmiş olmalarıdır. Bu konuda aileler ile yapılan görüşmede ailelere herhangi bir kurum tarafından bilgi verilmediği ve böyle bir durumda ne yapacaklarına ilişkin yakın çevreden duyduklarıyla hareket ettiklerini belirttikleri belirlenmiştir. Oysa bu konudaki alan yazında, çeşitli alan uzmanlarından oluşan bir ekip tarafından tanı ve değerlendirme yapılması ve özel eğitime gereksinimi olan çocuk için çeşitli kararların bu ekip tarafından alınması gerektiği yönünde bilgi bulunmaktadır. Bu ekip içerisinde; sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, psikolog, dil ve konuşma uzmanı, sağlık personeli, aile ve uygun olduğunda öğrencinin de dahil olacağı belirtilmektedir (Avcıoğlu, 2011; Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Bu çalışmada ailelerden sadece çocuğun gelişimine ilişkin bilgi toplandığı, onun dışında herhangi bir görüş alınmadığı, çocuk hakkında verilecek olan kararda herhangi bir görüşünün alınmadığı belirlenmiştir. Aileler çocuklarını bu sürece hazırlamadıklarını belirtirken bu ifadeden bu süreç içerisinde çocukların kendilerine ilişkin alınacak olan kararlarda herhangi bir görüşlerinin alınmadığı da anlaşılmaktadır. Aile ve çocukların tanı ve değerlendirme sürecinde ve bu değerlendirmeye göre çocuk hakkında alınacak olan kararda görüşlerinin alınmaması; alınan kararların çocuğun en az kısıtlayıcılık ilkesine göre uygun eğitim programına yerleştirilip yerleştirilmediği konusunda soru işaretleri oluşturmaktadır. Başka deyişle, KKTC’de tanı ve değerlendirme sürecinin nasıl yapılacağı ve bu süreçte ebeveyn ve çocuğa düşen görevlerin neler olduğu konusunda ailelerin bilgilendirilmemeleri, bu süreçte çocukların muhtemelen eksik performans sergilemelerine neden olabilecektir.

Çocukların eksik performanslarının da çocuğa uygun olmayan eğitim programlarına yerleştirilmelerine ve uygun gelişim göstermemelerine neden olabilecektir.

Araştırmanın diğer bir bulgusuna göre ebeveynler, inceleme yapılan kurumda çocuklarına yönelik uygulanan testleri, yapılan değerlendirmeyi ve değerlendirme sonucunda konulan tanıyı ve bu tanı doğrultusunda önerilen eğitim hizmetini uygun bulmaktalar ve değerlendirme yapan uzmanları yeterli bulmuşlardır. Ancak bu bulgu bu çalışmada ailelerden elde edilen çocuklarını değerlendirme sürecine hazırlamadıkları, değerlendirme esnasında çocuklarının yeterli performans gösteremediği, bu durumun çocuklarının değerlendirme esnasında performanslarını etkilediğini düşündükleri ve bu konuda herhangi bir önlem alınmadığı bulgularıyla çelişmektedir. Bu çelişki ailelerin tanı ve



değerlendirme konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları düşüncesini pekiştirmektedir.

Ebeveynler ile yapılan görüşmeler sonucunda, ebeveynlerin tanılama sürecine katılımlarına ilişkin bulgulara bakıldığında; ebeveynler çocuklarında yetersizlik fark ettiklerinde; çocuk doktoruna başvurdukları, çocukta havale, geç konuşma, gelişiminde akranlarına göre gerilik olması gibi nedenlerden dolayı çocuk doktoruna kendilerinin götürdükleri, başvurdukları kurum tarafından çocuklarıyla ilgili olan değerlendirmenin içeriği hakkında bilgilendirildikleri, ailelerin çoğunlukla çocuklarını değerlendirme sürecine hazırlamadıkları, değerlendirme esnasında çocuklarının yeterli performans gösteremediği, bu durumun öğrencilerin değerlendirme esnasında performanslarını etkilediğini düşündükleri ve bu konuda herhangi bir önlem alınmadığı, inceleme yapılan kurumda çocukları için yapılan değerlendirme sürecinde çocukları hakkında kendileriyle görüşme yapıldığını ve çoğunlukla hamilelikten itibaren sürecin nasıl geçtiği, aile ilişkilerinin nasıl olduğu, çocuğun neleri yapabildiği ve çevresiyle ilişkilerine yönelik sorular sorulduğu yönünde bilgiler edinilmiştir.

Aynı şekilde ebeveynlerin tanılama ile ilgili görüşlerine bakıldığında ise, ebeveynlerin inceleme yapılan kurumda çocuklarına yönelik uygulanan testleri, yapılan değerlendirmeyi ve değerlendirme sonucunda konulan tanıyı ve bu tanı doğrultusunda önerilen eğitim hizmetini uygun buldukları ve değerlendirme yapan uzmanları yeterli buldukları yönünde de bulgulara ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik şu önerilerde bulunulabilir: (a) Ebeveynlerin tanılama sürecine katılımlarına ilişkin oluşabilecek olan sorunların düzeltilmesinde KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Sağlık Bakanlığı'nın bu araştırmada belirlenen sonuçları göz önüne almaları yararlı olacaktır. (b) Çocukların tanı ve değerlendirme sürecinde tıbbi tanılamamanın yanında, çocukların eğitsel gereksinimlerinin belirlenebilmesi için eğitsel değerlendirmeye daha fazla önem verilmesi konusunda KKTC Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı gerekli önlemleri almalıdır. (c) Yapılacak olan değerlendirmelerde çocuklara uygun değerlendirme araçlarının seçilmesi ve uygulanması çocukların performanslarının daha doğru olarak ortaya çıkmasını sağlayacaktır. (d) İleri araştırmalarda, farklı eğitim tür ve kademesine devam eden ebeveynlerin tanılama sürecine katılımları ve tanılama ile ilgili görüşleri alınarak bu çalışma tekrar edilebilir. (e) Aynı çalışma, farklı eğitim tür ve kademesine devam eden ebeveynlerin tanılama sürecine katılımları ve tanılama ile ilgili görüşleri alınarak farklı eğitim tür ve kademesine göre ailelerin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına bakılarak tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

Avcıoğlu, H. (2011). *Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2005). *Özürlüler ve bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelelerde değişiklik yapılması hakkında kanun*. April 20 2012, from <http://www.ozida.gov.tr/yenimevzuat/2-2.htm>

ABD Eğitim Bakanlığı (2006). History of the IDEA: Thirty years of progress in educating children with disabilities through IDEA. April 20 2012, from www.ed.gov/print/policy/speced/leg/idea/history30.html

Eripek, S. (1996). *Zihinsel engelli çocuklar*. 2. Baskı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.

Fisscuss, D.E., & Mandell, J.C. (1997). *Bireyselleştirilmiş eğitim programının geliştirilmesi*. (Ed. G. Akçamete, Çev: H. Günayer-şenel, E. Tekin). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürsel, O. (2005). *Özel gereksinimi olan çocukları değerlendirme*. O. Gürsel, (Ed.),

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi içinde (1-12). Eskişehir: Anadolu

Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Heward, W.L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education* (9. Edition). Upper Saddle River, NJ:



Merrill/Prentice Hall.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim (s.1-13). *Özel Eğitim* içinde (editör, S. Eripek) Eskişehir: TC Anadolu üniversitesi yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. Retrieved April 20 2012, from <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm>

Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives special education in today's schools*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Wolery, M., & Wilbers, J.S. (1994). *Including children with special needs in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Extended Abstract

Family is the basis of the society and the basis of parents' responsibilities is the aim of looking after and growing their children in the best way. Education of the child starts when is born within the family. Education aims to contribute children live in the best way in current conditions, by being equal to everyone such as different children with special needs teaching them skills and information or knowledge they need to survive. This is the sam efor children who grow normally and the ones who have developmental disabilities. Children with developmental disabilities are called "children" first but then they are called as "children with special needs". However, it requires to have sensitive care and considerations in services to be provided for them. This doesn't mean they need to be trained seperately. Hereby, it is necessary to determined their needs and provide the best education appropriate for them. Some evaluation processes should be carried out in order to provide the education and increase their skills for a living. Then, suitable programs can be designed. The aim of the study is to determine views of the parents who want to have their children evaluated due to developmental disability problem, on dealing with their children who have developmental disabilities, im other words, in diagnosing process, parents' ideas and views are to be investigated. In order to gather data, interview technique of semi- structured type. Participants of the study consists of parents living in Turkish Republic of Northern Cyprus who sent their children with special needs to be evaluated for a better education and life. Descriptive research method was used in the study to analyse data. To collect data, the parents were asked a seeries of questions as follows:

1. Where or to whom did you refer when you noticed your child's problem first?
2. How did the evaluation process of your child start? Due to what problem you took your child into evaluation and how? (you took your child to evaluation or some other people wanted to do that)?
3. Were you informed about content of the evaluation to be performed on your child by the foundation you referred? If yes, what kind of information was given?
4. Did you find things done to your children appropriate? If yes, what did you do to support that process?
5. Did you prepare your child for the evaluation process? (on issues such as what the evaluation is, what to do there, what is needed and so on...)?
6. Do you think your child have insufficient performance due tou your cultural difference and during evaluation of this your child's performance is affected negatively? If yes, did the authorized staff take measurements to prevent this difference and ask help from you?
7. What do you think about appropriateness of the program applied?
8. What do you think about methods used and things done during the evaluation process by the foundation or organization you applied ?
9. What do you think about sufficiency of the authorized staff evaluated and supervised your children?
10. Did the staff talked to you about your children while evaluation and supervision in progress? If yes, what kind of questions asked to you and what was aimed to be known?



11. Do you think the educational evaluation and diagnosis given for your child is appropriate and accurate?

12. How do you think is the education service advised for your child?

After data obtained, it was seen that 9 out of 10 participants saw a pediatrician while 1 out of the participants visited a child psychiatrist. So, it is seen that pediatricians have an important role in this matter. When participants were asked whether they prepared their children for the session, 8 out of 10 stated that they started the process without any preparation. All parents stated that they found the diagnosis and suggested education service appropriate and accepted them. Besides, it is indicated that guidance on special education services is a necessity and should be provided.

In light of the findings of the study, the following advices can be advised for further studies and application:

(a). These findings should be considered by the ministry of health, the ministry of youths and education and the ministry of youths and sports. (b). The ministry of education and the ministry of youths and sports should take the necessary steps to help children with special needs in developing in terms of education, not only medical support is to be enough. (c). Selecting appropriate tools and devices for treatment will lead better results. (d). For further studies, parents can be included who are at a different stage of evaluation session and the same can be repeated. (e). The study can be repeated including parents at different stages of private education services and it can be investigated whether there are differences in different parents' ideas and views or not.