

Yıldız Suna - Mustafa Durmuşçelebi

Türkiye'de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi

Aydoğan Durmuş

Küresel Ekonomik Krizden Çıkma Yöneticinin Rolü

Şükran Erdoğan - Hatice Güzel

Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması

Adem Şat

Eğitim Örgütlerinde Performansa Dayalı Denetim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Özel Okul Örneği

Murat Sağır- Alpaslan Gözler

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri

EĞİTİM ve TOPLUM





Sayı - *Issue* - 5, 2013/2



Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi

Turkish Journal of Social Policy and Labour Life Studies

Sayı Issue 5 • 2013/2

ISSN: 2146-5177

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Owner and General Director

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Şti. adına

Emir Osmanoğlu

Editörler • Editors

Hasan Bozgeyikli • Susran Erkan Eroğlu

Hakem ve Danışma Kurulu • Advisory Board*

Yusuf Alper (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi), Musa Yavuz Alptekin (Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi), Mustafa Aykaç (Prof. Dr., Kırklareli Üniversitesi), Veysel Bozkurt (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi), Mehmet Bulut (Dr., Gençlik ve Spor Bakanlığı), Münir Dedeoğlu (Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi), Sevda Demirbilek (Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi), Uğur Dolgun (Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi), Tefik Erdem (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Naci Gündoğan (Prof. Dr., Anadolu Üniv.), Tuncay Güloğlu (Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Deniz Kağncıoğlu (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Nuray Karaca (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Ersin Kavi (Yrd. Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Aşkın Keser (Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi), Güray Kırpık (Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Fatma Kocabaş (Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Türker Kurt (Dr., Gazi Üniversitesi), Verda Canbey Özgüler (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi), Mehmet Merve Özyayın (Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi), Süleyman Özdemir (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi), Zeki Parlak (Doç. Dr., Marmara Üniversitesi), H.Yunus Taş (Yrd. Doç. Dr., Yalova Üniversitesi), Arif Yavuz (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi), İbrahim Yenen Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi), Osman Yıldız (Dr., Hak İş), Engin Yıldırım (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi), Sayım Yorgun (Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi), Oğul Zengingönül (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi),

* Soyadına göre alfabetik sırada *In alphabetical order*

Genel Yayın Danışmanı

Ekrem Eraslan

Yayın Danışmanları

Yahya Düzenli, Şahin Ali Şen
Murat Kalem

Abonelik

Yıllık: 30 TL

Kurumsal Yıllık: 50 TL

Yapı Kredi Bankası Kızılay Şubesi

IBAN:TR61 0006 7010 0000 0083 7963 30

Yayın Türü

Altı Aylık, Yerel Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş Publisher

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Baskı

Aralık-December- 2013

İletişim Correspondence

Nasuh Akar Mahallesi 1401. Sok. 11/2
Balgat/ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.adamor.com.tr

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS, yılda iki sayı yayımlanan ulusal hakemli akademik bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

İçindekiler

- 7 *Yıldız Suna -Mustafa Durmuşçelebi*
Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlenmesi
- 25 *Aydoğın Durmuş*
Küresel Ekonomik Krizden Çıkma da Yöneticinin Rolü
- 31 *Şükran Erdoğan – Hatice Güzel*
Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması
- 49 *Âdem Şat*
Eğitim Örgütlerinde Performansa Dayalı Denetim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Özel okul Örneği
- 67 *Murat Sağır – Alpaslan Gözler*
Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri

Contents

- 7 *Yıldız Suna -Mustafa Durmuşçelebi*
A Compilation Work about Why Turkey Suffers From Learning and Teaching English
- 25 *Aydoğan Durmuş*
The Role of The Maneger to Exit From Global Crisis
- 31 *Şükran Erdoğan – Hatice Güzel*
Comparison of Learning and Teaching Styles of Successful and Unsuccessful Students in Physics Lessons
- 49 *Adem Şat*
The Views on The Practices of Performance-Based Supervision of The Teachers at Educational Organization: The Private School Sample
- 67 *Murat Sağır – Alpaslan Gözler*
Primary School Teachers' Views and Awareness Levels About Child Abuse and Neglect



Sayı – Issue - 5, 2013/2

Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi

*

Yıldız Suna* - Mustafa Durmuşcelebi**

Öz

Günümüz küresel dünyasında uluslararası iletişim kaçınılmaz hale gelmiştir. Ticari, ekonomik, sosyal, kültürel ilişkiler ortak bir dil kullanımını zorunlu kılmaktadır. İngilizce bunun için dünya dili olarak kabul görmüş, tüm iletişim İngilizce aracılığıyla sağlanır olmuştur. Bunun farkında olarak Türkiye İngilizcenin öğrenimi ve öğretimine önem vermiş ve bunu başarmak için birçok çaba sarf etmiştir. Bütün bu çabalara rağmen Türkiye uzun yıllardan beri dil öğretiminde başarı sağlayamamıştır. Dil öğretimindeki bu başarısızlığın nedenleri birçok araştırmada ele alınmış, her bir araştırma farklı bir neden öne sürmüştür. Bu çalışma dil öğretiminde başarısızlığın nedenlerini ve çözümlerini ele almış birçok farklı tezler, makaleler, bildiriler ve raporların bir araya getirildiği bir derleme çalışmasıdır. Her bir çalışma sorunu farklı bir boyuttan ele alsa da tüm bu boyutların ortak noktası Türkiye’de güçlü bir dil politikasının ve dil öğretim programının uygulanması için iyi tasarlanmış bir planlamanın olmamasıdır. Bu araştırma için geniş çaplı alan yazın taraması yapılmış ve yabancı dil öğretiminde ortaya konan çabaları göstermek amacıyla Türkiye’de yabancı dil öğretim tarihine de kısaca değinilmiştir. Her bir araştırmanın ana fikirlerine değinilerek farklılıkları ve benzerlikleri ele alınmıştır. Benzer noktaları Türkiye’de oturmuş bir dil öğretim politikasının olmamasıdır. Farklı görüşler ise dil öğretimindeki başarısızlığın yönetsel nedenlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığı konusudur. Sonuç olarak Türkiye’nin kendi gerçekleriyle örtüşen bir dil öğretim politikası geliştirmesi ve programların hedef kitlenin ihtiyacına göre iyi planlanıp uygulanması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce öğrenme ve öğretme, derleme, yabancı dil sorunu, yabancı dil politikası

* İngilizce Öğretmeni, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, E-Posta: yldzsna@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, 38039 Melikgazi, Kayseri, E-Posta: mcelebi@erciyes.edu.tr

A Compilation Work About Why Turkey Suffers from Learning and Teaching English

*

Abstract

In today's global world the need of communication with other countries and the need of transmitting knowledge, culture and many other issues bring out the necessity of knowing a language that will able people to communicate and transmit knowledge, culture and many other issues all over the world. English stands out for the common communication language of that global world. Taking this into consideration there have been many efforts in Turkey to teach and learn English. Turkey has long been suffering from teaching and learning a foreign language which is especially English. Despite too many efforts to take over this problem it is still hard to say it is done. Many surveys and advices have been done on this subject each focusing on a different issue as a reason for the problem in teaching and learning of English. This study is a compilation work that brings together many different theses, articles, reports, surveys taking the same problem from different points. Although they point to different aspects of the problem, all these aspects point out for the lack of a well-built language teaching policy and a well-designed plan for the application of the language teaching programme of the state. A large scale of literature review on the issue has been done going back to 1990s. Each has been referred and at the end a compile resolution has been offered making comparisons between the studies, pointing to their similarities and differences.

Keywords: *Teaching and learning English, work compilation, language problems, foreign language policy*

Giriş

Eğitim ile ülkenin gelişmişlik düzeyi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Eğitim bir ülkenin gelişmesini sağlarken, gelişmiş bir ülke daha iyi bir eğitim imkânı sunabilir. Eğitimin amacı istendik davranışların bireye kazandırılmasıdır. Günümüzde eğitimin amacı kendini bilen, kendi kendine öğrenmeyi bilen, çağın gereksinimlerine ayak uydurabilen, araştıran, akıl yürüten, sorgulayan ve gerçeğe ulaşan bireyler yetiştirmek ve bireylerin psikolojik ve sosyal yönden sağlıklı olmasını sağlamaktır. Bilgi ve teknolojinin hızla yayıldığı çağımızda dünya küreselleşmiş, toplumlar kendi kendilerine yeterlikten uzaklaşmış, birbirlerine bağlı hale gelerek karşılıklı ilişkiler kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu gelişmeler yabancı dil öğrenme gereksinimini doğurmuştur ve bu gereksinimi karşılamak eğitimin hedefi haline gelmiştir.

Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimine Genel Bir Bakış

Demirel (2003) Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimini ele alır. Türkiye tarihinde “ ... batılılaşma hareketinin başlangıcı sayılan Tanzimat devrinde, yabancı dil öğretiminin orta dereceli okul programlarında yer alması, bugünkü liselerin çekirdeğini oluşturan Sultanilerin açılmasıyla başlamıştır. Bu nedenle, 1 Eylül 1868 yılında Galatasaray Sultanisinin açılması, Türkiye’de yabancı dil öğretimi açısından dönüm noktası olmuştur” (s.8). Cumhuriyetin ilanıyla birlikte ülke ilişkileri artık batıya dönük olmaya başlamıştır bu yüzden yabancı dilde eğilim Doğu dillerinden Batı dillerine kaymıştır. Cumhuriyet Türkiye’sinin eğitim alanında attığı ilk ve en önemli adım, 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” nun çıkarılması olmuştur. Bu kanunla tüm ülke çapındaki eğitim faaliyetleri tek bir çatı altında birleştirilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu’nun eğitim kurumlarının çoğunda uzun süre yabancı dil olarak öğretilen Arapça ve Farsça yerine batı dillerinden Almanca, Fransızca ve İngilizce yabancı dil olarak okul programlarına konuldu. Farsça tamamen kaldırıldı. Arapça’ya sadece dini eğitim veren İmam Hatip Liselerinin programlarında yer verildi. Üniversitelerde İngilizce, Fransızca, Almanca

bölümleri açılmağa başlandı. Uzun yıllar Fransızca'nın popüler olduğu Türkiye'de Almanca ve İngilizce de popüler olmağa başladı (s.11-12).

Türkiye, Birleşmiş Milletler (United Nations), Avrupa Konseyi (Council of Europe), NATO ve OECD gibi birçok uluslararası kuruluşlara üyedir. Bu uluslararası kuruluşlarda birkaç ulusun, özellikle batılı ulusların dilleri konuşulmaktadır. Bu durum da Türkiye'de Batı dillerini öğrenme gereksinimini doğurmuştur (Demirel, s.5).

Cumhuriyet dönemi dünyada da önemli gelişmelerin olduğu bir dönemdir ve bu gelişmelere ayak uydurmak için Türkiye yabancı dil öğretimini bir gereklilik olarak görmüş ve bunun için çalışmalar yapmıştır.

Bu çalışmaların başında cumhuriyet tarihinin ilk özel okulu olan Türk Eğitim Derneği(TED) kolejlerinin 31 Mart 1928 tarihinde kurulması yer almaktadır. Bu okulların öncelikli amacı Türk çocuklarına yabancı dil öğretmek olmuştur (URL-1).

"Memleketimizle dünya milletleri arasında günden güne artan kültürel ve ekonomik temaslar ve yurdumuzda büyük bir hızla gelişen iktisadi ve teknik çalışmalar için belli başlı dünya dillerini hakkıyla öğrenen, ilmi çalışmalardan daha geniş ölçüde faydalanmasını bilen gençlere şiddetle ihtiyaç hissedilmektedir" (T.B.M.M. Tutanak Dergisi, 1955).

Bu karar üzerine, 1955/56 yılında İstanbul, İzmir, Eskişehir, Diyarbakır, Konya ve Samsun'da İngilizce öğretim yapan "Maarif Koleji" adı altında okullar açılmıştır. Buna dair yabancı dilde eğitim veren bazı özel kurumlar ortaya çıkmış bu şekilde yabancı dilin daha iyi öğrenileceği kanısına varılmıştır. Daha sonra 1970'li yıllarda devlet okullarında da bazı derslerin İngilizce anlatılması gündeme gelmiş ve Anadolu liseleri ortaya çıkmıştır. Anadolu liseleri bir yıl yabancı dil hazırlık programları ve sınavla öğrenci alan kurumlar olarak ortaya çıkmıştır. Anadolu Liseleri, bazı derslerin öğretimini yabancı dilde (İngilizce, Almanca, Fransızca) yapan, Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı ile hazırlık sınıflarına öğrenci alan, yabancı dil dışında lise müfredatlarını uygulayan orta öğretim kurumlarıdır (Çetintaş ve Genç).

Toplum tarafından kısa zamanda benimsenen bu okullar, zaman içinde yalnız iyi yabancı dil öğretimi için değil, aynı zamanda klasik lise-lerden daha iyi eğitim ortamı sunmaları yönünden de Türk halkının talep ettiği okullar haline gelmişlerdir. Ancak gerçekten amacına uygun, dil ve

genel kültür eğitimi yapılması, araç-gereç, maddi olanaklar ve öğretmenlere bağlı olduğundan, sayılarının kısa zamanda artması, okulların özellikle, fen ve matematik derslerini yabancı dilde öğretecek nitelikli öğretmen bulma sorunlarını da, her geçen gün daha da arttırmıştır. Bu ihtiyacı karşılamak üzere, eğitim fakültelerinde yabancı dille öğretim yapan öğretmenlik programları açılmıştır.

1997-98’de gerçekleşen eğitim reformuyla 5 yıllık zorunlu temel eğitim 8 yıla çıkarılmıştır ve bu reform ilkokuldan sonra sınavla öğrenci alan ve 1 yıl yabancı dil hazırlık eğitimi veren Anadolu Liselerini de etkilemiştir. Reform sonrası artık bu okullar ilköğretimden sonra öğrenci seçen ve yine 1 yıl yabancı dil hazırlık olmak üzere 4 yıllık eğitim kurumu haline gelmiştir.

Reformla birlikte yabancı dille tanışma ilkokul 4. sınıfa kadar uzanmıştır. Ancak yine de reform öncesi ortaokul öğrencilerinin aldığı yabancı dil ders saatine ulaşılmamıştır ve hazırlık sınıflarının ortaokul sonrasına kaymasıyla da dil öğrenme yaşı gecikmiş ve bu da olumsuz etkilemiştir. Hazırlık sınıfı yabancı dil öğretim programı reform öncesinde, 11 yaşındaki öğrencilere uygulanmakta iken yeni düzenleme sonrasında öğrenci 15 yaşında hazırlık sınıfına başlamaktadır. Bazı dilbilimciler, ergenliğin yabancı dil öğrenme sürecinin kritik yaş dönemi olduğunu belirterek, yabancı dile ancak ergenlik öncesi başlanması ile ana dile benzer bir yabancı dil edinilebileceğini savunmaktadırlar (Çetintaş, 2001). Ancak Yule (2006) dil ediniminin en etkin 10-16 yaş arasında gerçekleştiğini savunmaktadır. Bu yaşlar hem kritik dil edinim sürecinin tam olarak bitmediği hem de daha erken yaşlarda sahip olunmayan yetilerin de mevcut olduğu bir dönem kapsadığı için oldukça verimli bir dönem olarak algılanmaktadır (165).

2013 yılında 4+4+4 reformuyla ortaokullar yeniden bağımsızlaştırılmıştır ve 5. sınıfta yoğunlaştırılmış İngilizce dersi gündeme gelmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürü Funda Kocabıyık, 5. sınıflara yönelik İngilizce ağırlıklı müfredat çalışmalarına ilişkin, AA muhabirine şu şekilde açıklamada bulunmuştur: "Bizim planladığımız sisteme yönelik yeni bir müfredat hazırlanacak. Henüz daha 5. sınıfların müfredatının felsefesini hazırlıyoruz. Şu anda planladığımız bunlar. Hedefimiz yabancı dil eğitiminin haftalık 16 saatle 20 saat arasında ol-

ması. 6-8 saat matematik, bilim ve fen uygulamaları, 6-8 saat Türk dili uygulamaları, 4-6 saat arasında da spor, sanat uygulamaları gibi bir planlamamız var. Fakat bu saatler biraz aşağı, biraz yukarı olabilir (URL-2).

Üniversitelerde yabancı dil eğitime bakıldığında, İngilizce ile yükseköğretim yapan ilk kurum Robert Koleji'nin Yüksek kısmıdır. Robert Koleji bu etkinliğini Cumhuriyet döneminde de devam ettirmiştir. Robert Koleji'nin Yüksek kısmı 1971-72 öğretim yılında "Boğaziçi Üniversitesi"ne dönüştü. 1955-56 öğretim yılında ODTÜ'nün açılmasıyla yabancı dille yükseköğretim kurumsal hale geldi. Yükseköğretim kurumlarında öğretimi, yabancı dil öğretimi kapsamında İngilizce, iki şekilde uygulanmıştır: Biri yıllara dağıtılmış olan A, B,C, kur sistemi; diğeri ise ilk iki yarıyılta uygulanan ve öğretimi bir yarıyıl uzatan "Yabancı Dil Hazırlık Öğretimi"dir.

Özellikle Tanzimat'tan bu yana yoğun bir şekilde gerçekleştirilmeye çalışılan, okullarda yabancı dil öğretme çabaları mevcuttur. Peki, bu çalışmalar yeteri kadar verimli olabilmiş midir? Yabancı dil eğitim ve öğretimi ile ilgili uygulanan programlar Türkiye'nin gerçeği ile örtüşüyor mu? Yabancı dil artık bir araç değil de amaç haline mi gelmiştir?

Türkiye'de bu sorular üzerine yazılan farklı türde çalışmalar olmuştur. Her biri farklı bir yönden konuyu ele almıştır. Bu makalede bu çalışmalara değinilerek ortak bir sorun ortaya konulacak ve çözüm önerileri sunulacaktır.

Özcan Demirel (2003), bu sorunu şu şekilde dile getirmiştir:

İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve Avrupa Birliği üyesi olma yolunda hızlanan adımlarıyla Türkiye'de yabancı dil eğitimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır. Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil eğitimi konusunda uğraş verilen zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir.

Belma Haznedar (2010) Türkiye'de yabancı dil öğretimi-öğrenimine dair yapılan yenilikler ve meydana gelen gelişmeleri ele alarak karşılaşılan sorunlara değinmiştir. Karşılaşılan sorunların Dil Politikası ve uygu-

lama alanlarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. Yabancı dil eğitiminde en güzel adım 1997’den bu yana benimsenen erken yaşta dil öğrenimi politikası olmuştur. “Erken yaşta yabancı dil öğretimi, başta Avrupa Birliği üyesi ülkeler olmak üzere ve son yıllarda pek çok Asya ülkesini de içine alan geniş bir coğrafyada ciddi bir biçimde tartışılabilen önemli bir olgudur.”.

Yabancı dil becerilerinin ana dili becerileriyle paralel olduğu ve ana dili becerisinin kazandırılmasının yabancı dil üzerinde de etkili olacağını savunan araştırmalar da mevcuttur.

Yabancı dil öğretimi konusunda değişik fikirler öne sürülürken, en çok tartışılan konulardan birisi, ne zaman yabancı dil öğretimine başlanacağıdır. Bilim insanları bu konuda ikiye ayrılmış gibi görülmektedir: yabancı dilin küçük yaşta başlaması gerektiğini savunanlar ve yabancı dilin çocukta anadil bilinci geliştikten sonra başlamasını düşünenler. Her ne şekilde olursa olsun anadili becerileri ile yabancı dil becerisi arasında bir ilişki olması beklenir, çünkü ortak nokta dildir ve her iki durumda da kişiden aynı beceriler göstermesi beklenir (Durmuşçelebi, 2013).

2006 yılında yürürlüğe giren yeni yabancı dil öğretim programı da yeni yaklaşımlar getirmiştir. Program geleneksel yaklaşımın sunduğu dil bilgisi ağırlıklı öğretilmesinden uzaklaşarak kural öğretmek yerine öğrenci odaklı sürece dayalı bir yaklaşımı benimsemiştir. Dili günlük yaşamda işlevsel olarak kullanabilmeyi gerçekleştiren öğretimin tekniklerine yer verilerek eski programdan farklılaşmıştır.

Haznedar (2010) Türkiye’de İngilizce öğretim programlarında bütün iyileştirme çabalarına rağmen bugün geline noktanın halen parlak olmadığını ileri sürmüş ve bunun nedeni olarak, kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği ile nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki açmazlar, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi etkenleri sıralamıştır. Durumun giderek daha da kötüleştiğini dile getirmiştir, çünkü dil politikaları ve çağdaş dil öğretim yaklaşımlarında yanlışlar yapılmakta ve öğrenci sayısı da artmaktadır. Alınan kararlar öğretmenden uzakta alınmakta ve buna rağmen işin temel sorumlusu olarak öğretmen görülmektedir. Bu gidişata dur demenin yolu yabancı dil eğitiminde standartların saptanmasıdır ve bu saptamayı yapacak akademik bir kurula ihtiyaç vardır.

Güney A. ve K. birlikte ele aldıkları makalelerinde ülkemizdeki yabancı dil sorununa karşı yeni bir yöntemin etkili ve faydalı olacağını savunmuştur. Eğitim sistemindeki bazı eksik ve aksaklıkların öğrencinin dile hâkim olmasını engellediğini belirterek Total Physical Response yönteminin bu soruna bir nebze çare olacağını belirtmişlerdir.

Özçakır A.İ. milliyet gazetesinde ele aldığı yazısında Anadolu Liselerinde hazırlık sınıfı uygulamasının kaldırılmasının yabancı dil öğretimine büyük bir ket vurduğunu savunmuştur. Ders saati arttırılarak İngilizce öğretiminin amacına ulaşacağını şöyle belirtmiştir:

2004-2005 Öğretim yılında Anadolu Liselerinin hazırlık sınıfları kaldırılınca, yıllık İngilizce ders saati de %70 oranında azaltılarak bu okullar kuruluş amacının dışına itilmiş oldu. Önemli olan yabancı dil ders programlarının değiştirilmesi değil, yabancı dil ders saatinin haftalık gerektiği kadar arttırılmasıdır. Bir de günümüz teknoloji hakkıyla dersler de kullanıldığında okullarımızda yabancı dil çok daha güzel öğretilecek ve konuşturulabilecektir.

M. Bahaddin Acat ve Seyfettin Demiral'ın birlikte kaleme aldığı makalelerinde dil öğrenimindeki sorunun motivasyon eksikliğinden kaynaklı olduğunu ileri sürmüşlerdir. "Küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizceyi öğrenmeleri ve kullanmaları, her açıdan zorunluluk olmuştur, Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlisi ve üzerine en az vurgu yapılan belki de "motivasyon eksikliği" dir." (Acat ve Demiral).

Acat ve Demiral'a göre Türkiye'deki yabancı dil öğretim yöntemleri ve izlenceler batı ülkelerinde geliştirilmişlerdir ve Türk öğrencilerin dünya görüşlerini, yaşam biçimlerini ve öğrenim gereksinimlerini göz ardı etmektedir. Oysa öncelikli olan dil öğrenimine motive edecek unsurun belirlenmesidir. Bu da öğrenen kitlesinin ihtiyaçlarının göz önüne alınmasıyla olabilir.

Şahin, Türk eğitim sisteminin tarihinde yer alan yabancı dil eğitim politikalarını eleştirel olarak incelemeyi amaçlamış ve sorunun dil eğitim politikasından kaynaklı olduğunu ileri sürmüştür. Dil öğretiminin makro seviyede planlanıp mikro seviyede öğretilmesi dil öğretiminde sorun oluşturmaktadır. Dil öğretim politikasıyla uygulama arasında farklılık vardır.

Politika-uygulama uyumsuzluğundan kaynaklı sorunların yanı sıra öğrencilerin dil öğrenim için gerekli yetilerde eksik oluşu ve yeteri kadar motive olmamaları, okulların dil kaynaklarında eksik oluşu ve öğrencilerin dil becerilerini yansıtacak alanlarının olmamasını da diğer nedenler olarak sıralamıştır.

Işık, Dil ve Dil Bilim dergisinde ele aldığı makalesinde yabancı dil öğretiminin tarihçesine okullar ve öğretmenler açısından değinmiş ve bunca çabaya rağmen başarısızlığın sebebi olarak yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemini ve bundan kaynaklanan yöntemsel hatalar ve dil planlamasındaki eksiklikleri göstermiştir. Işık, yabancı dil eğitim sistemindeki en önemli hatayı yöntemsel hata olarak görmüştür. Yöntemsel hatanın kaynağını da Osmanlı İmparatorluğundan gelen kültürel bir aktarım olarak görmüştür. O zamanlarda Osmanlı İmparatorluğu bünyesinde başlatılan Batılılaşma sürecinde önem kazanan Batı dillerinin öğretiminde, yabancı öğretmenler yoluyla, dil hakkında bilgi veren, bu dilbilgisi-çeviri ve okuduğunu anlama-metin çözümlemesi yöntemi ülkemize aktarılmıştır. Yine benzer şekilde, Osmanlı okullarında Arapça ve Farsça dersleri, konuşulan, yaşayan dili değil bu dillerde yazılmış eserlerin çözümlemesi, ezberlenmesi, tercümesi ve o dillere ait dil bilgisi kuralların öğrenilmesi şeklinde yürütülmüştür. O zamandan günümüze gelen Dilbilgisi –Çeviri yöntemi yabancı dil öğretiminde yerleşik bir yöntem olarak günümüze gelmiştir. Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar Translation Method) adı verilen bu geleneksel yöntem, günümüze kadar ortaya çıkan hemen hemen bütün yöntemler ve yabancı dil öğretimi üzerinde etki bırakmıştır (Richards ve Rodgers, 2002). Yine Batılılaşma süreci içerisinde açılan Türk okullarında yabancı ve Türk öğretmenler tarafından da aynı geleneksel yöntem uygulanmıştır. Bu yöntemlerde dil öğretilmemiş dil hakkında bilgi verilmiştir. Bu nedenle, Osmanlı İmparatorluğu’ndan bu yana süregelen bir yabancı dil eğitim yöntemi kültürü oluşmuş ve bu yöntem günümüzdeki yabancı dil uygulamalarını da etkilemiştir.

Oysa günümüzde bir dil hakkında bilgi veren değil dili işlevsel olarak kullanabilmeyi sağlayan bir yöntem gereksinim vardır. Her ne kadar bu gerçekleştirilmeye çalışılsa da ders içi uygulamalar ve kitaplar incelendiğinde, hala bu yöntemin etkilerini görmek mümkündür.

Işık'a göre diğer bir sorun da öğretim materyalleri ile ilgilidir. Yabancı dil eğitiminde, merkez ülkelerin, dil eğitimi ile ilgili her türlü yöntem, teknik ve malzemeyi üreten ve ihraç eden durumunda olmaları ve uydu ülkelerin bunları olduğu gibi kabullenmeleri dil öğretiminde sorunlara neden olmaktadır çünkü uydu ülkeler, kendi ortamlarını, kendi öğrenci ve öğretmen istek ve gereksinimlerini, kendi ülkelerinin politika ve amaçlarını, merkez ülkelerdeki bir araştırmacıya ya da kitap yazarına kıyasla daha iyi bilebilirler ve bu yüzden kendilerine özgün yöntem teknik ve malzemeleri geliştirmeleri gerekir ancak bu Türkiye'nin de içinde bulunduğu bu uydu ülkeler kendilerinde yabancı dil öğretim yöntem, teknik ve malzeme üretiminde gerekli gücü bulamamışlardır. Sonuç olarak, yabancı dil öğretmenleri merkeze bağımlı, tüketici teknisyen durumunda kalmışlardır (2005).

Işık'a göre diğer bir temel sorun da yabancı dil eğitim planlamalarıdır; daha doğrusu gerçek anlamda böyle bir planlamanın olmamasıdır. Yabancı dil eğitimi üzerinde bu kadar durulmasına ve kaynak ayrılmasına rağmen, alınan kararlar bilimsel verilere dayanmamaktadır. Kararlar daha çok siyasi iktidarların görüşlerine ve bürokratların kişisel düşüncelerine dayanmaktadır. Yabancı dil eğitim politikası ve planlamasından sorumlu olan Talim Terbiye Kurulu, bu görevini yerine getirecek durumda değildir.

Bu sorunlara karşın Işık, yeni bir bakış getirerek çözüm sunmuştur. Buna göre Türkiye'nin çıkarlarına ve gerçeklerine uygun bir yabancı dil eğitimi için, yabancı dil eğitimindeki sorunları çözmek için, eğitimi koordine edecek ve derleyip toplayacak akademik bir kurula ihtiyaç vardır. Bu amaçla bir koordinasyon kurulu oluşturulmalı koordinasyon kurulunun yapacağı en önemli görev yabancı dil planlaması olacaktır. Yabancı dil eğitimi planlamasının, gerçekçi ve bilimsel verilere dayandırılmasının, planlanan eğitimin amacına uygun ve başarılı olması için temel şart olduğu değerlendirilmektedir. Bir yabancı dil programının başarısı, toplumun iyi incelenmesi ile elde edilen veriler üzerine kurulmasına bağlıdır. Yabancı dil eğitimi bir fanusun içinde değil, bir toplumun içinde gerçekleşir. Dolayısıyla, yabancı dil eğitiminin başarısı da, toplumu göz önüne alması ile orantılıdır. Bu nedenle, bütün ülkelere ve durumlara hitap eden bir ortak yabancı dil programından bahsedilemez. Ülkemiz, dil eğitim ala-

nında kuram ve malzeme üreten ülkelerin sunacakları hazır elbiseler yerine, kendi vücut ölçülerimize uygun, kendi hazırladığımız elbiseleri giymeli ve amaca daha hızlı ve ekonomik şekilde gidebilmelidir.

Özetle, bir yabancı dili öğrenmenin tek yolu, o dil ile ilgili zengin anlaşılabilir girdiye maruz kalmaktır. Bu nedenle, hem ders içi hem de ders dışı ortam, öğrencilerin bol miktarda anlaşılabilir girdi elde edebileceği şekilde hazırlanmalıdır. Yabancı dil öğretmen yetiştirme ve hizmetçi eğitim sistemi, ortam ve gereksinim analizine dayalı bilimsel veriler ışığında, amaca doğrudan hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir. Bu düzenleme ile üniversiteler ve MEB arasında eşgüdüm sağlanabilir. Öğretmen adayları, uygulamaya etkisi tartışılan gereksiz kuramsal bilgi yüklemelerinden kurtarılarak, nasıl bir ortamda ne şekilde yabancı dil öğreteceklerinin bilincinde olarak daha gerçekçi bir şekilde hazırlanabilirler.

Bayraktaroğlu (2012a) Türkiye’nin Avrupa Yabancı Diller Ortak Çerçevesi standartlarına uygun bir politika gerçekleştirerek dil öğretiminde seviyenin artırılabilirliğini savunmuştur. Orta ve yükseköğretimde “Yabancı Dil Eğitimi” sorunu sadece bir “iç mesele” olmanın ötesinde Avrupa’ya uyumun da önemli unsurlarından biridir. Bu nedenle, bu konuda Avrupa’nın hedeflerini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu nedenle, eğitim sistemimizde yabancı dil eğitimi alanında hem yaşanan birçok sorunu çözmek hem de AB’nin Lizbon Hedefleri doğrultusunda kalite standartlarına ulaşmak ve aynı zamanda bu tür eğitim faaliyetini işgücü piyasasına uyumlu hale getirmek amacıyla özellikle yükseköğretimdeki yabancı dil eğitim uygulamasının bu hedeflere göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bayraktaroğlu (2012b) ayrıca “yabancı dille eğitim” yönteminin yabancı dil sorununu çözeceğini düşünenlere karşı çıkmış ve bunun bir yöntem olmadığını savunmuştur. “... yabancı dille eğitim yoluyla her ne kadar bir yabancı dilin öğreniminin o dili sınıfta işlevsel hale getirerek kolaylaştırabileceği düşünülürse de, böylesine bilimsel temele oturmayan dolaylı bir uygulamayı, ne kuramsal ne de uygulamalı olarak pedagojik niteliğe sahip bir yabancı dil öğretim-öğrenim yöntemi şeklinde kabul etmek mümkündür. Özetle, Aydın Köksal’ın belirttiği üzere, “yabancı dille öğretim, bir yabancı dil öğretme yöntemi değildir” saptaması bilimsel bir gerçektir.”.

Tosun (2012) ise yabancı dil öğrenme ve öğretme sorununun sadece yönteme bağlanmasının yanlış bir algı olduğunu ileri sürmüştür.

Yurdumuzda, yabancı dili öğrenme ve öğretme konusunda başarısız olduğumuz kanısı yaygındır. Başarısız futbol takımlarının sık sık teknik direktör değiştirdikleri gibi biz de sık sık yöntem değiştiririz. Amaç başarıysa, yöntem en kısa yoldan bizi ona ulaştırmıyorsa doğaldır ki yöntem suçludur deriz. Gerçekte yöntemin suçlu olup olmadığını anlamak için bu süreçte yer alan öteki öğeleri dikkatle incelemek gerekir.

Tosun, yöntemi tek suçlu olarak ilan etmenin yersiz olduğunu ileri sürmüştür çünkü öğretimi etkileyen tek öge yöntem değildir o yüzden diğer öğelerinin de incelenmesi gerekir. Bu öğeler sırasıyla: Hedef Dil, Öğrenci, Öğretmen, Ortam ve Yöntem'dir. Bu şekilde ele alındığında başarısızlığın nedeni olarak yönetime gelene kadar suçlanacak çok şey vardır.

Bayyurt (2012) 2012-2013 akademik yılında uygulamaya giren 4+4+4 sisteminin dil öğretimine getirileri üzerinde durmuştur ve sorunları ön plana çıkarmıştır. Sistemle birlikte gerekli çalışmaların yapılmadığı, ona yönelik planlamaların bulunmadığı ve öğretmenlerin daha erken yaşta dil öğretimi konusunda eğitime tabi tutulmadığını ileri sürmüştür ve yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilerin yaş gruplarına yönelik izlençe geliştirme ve uygulama,
2. Yeni eğitim reformunda erken yaşta öğrencilere yabancı dil dersi verecek formasyona sahip öğretmen yetiştirme,
3. Yeni izlençe kapsamında 2. sınıftan itibaren yabancı dil öğrenmeye başlayacak olan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik ders malzemesi geliştirme ve değerlendirme,
4. Yeni izlençe kapsamında erken yaşta dil öğrenmeye başlayacak öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme araçları geliştirme süreçleri.

Hidayet Tok ve Sebahattin Demirbaş çalışmalarında Türkiye ve Avrupa'daki İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve Türkiye'deki programların başarılı olması için üyesi olmak üzere olduğu Avrupa Birliği ülkelerindeki gelişmeleri takip etmesi gerektiğini önermiştir. Bu bağlamda yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır.

1. Yabancı dil eğitim ve öğretimi, toplumda çok dilliliği yaşama geçirebilme bağlamında, öncelikli eğitim hedefleri arasında olmalıdır.
2. Yabancı dil dersi ilköğretim birinci sınıftan itibaren verilmelidir

3. İlköğretim okullarında yabancı dil dersinin diğer derslere oranı %6 dır. Ancak AB ülkelerinde bu oran %10-%15 arasındadır. Dolayısıyla, yabancı dil dersinin haftalık ders saati artırılmalıdır.
4. Yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesinde okullara yetki ve sorumluluk verilmelidir.
5. Zorunlu eğitim içerisinde iki yabancı dilin öğretilmesi sağlanmalıdır.
6. İlk ve ortaöğretimde belli okullarda öğretim tamamen yabancı dille yapılmalıdır.
7. Yabancı dil eğitim ve öğretim programlarında, öğrenci ve öğrenme merkezli eğitim esas alınmalı.
8. Avrupa Dil Kriterleri yabancı dil eğitiminde esas olmalıdır.
9. Okul öncesi eğitim aşamasında, yabancı dil farkındalığını geliştirme etkinlikleri haftalık ders programlarında yer almalıdır.
10. Yabancı dil farkındalığı geliştirme etkinlikleri bir program çerçevesinde, yaş grubuna uygun hizmet öncesi veya hizmet içi eğitimi almış öğretmenler tarafından yapılmalıdır.

Muhammet Raşit MEMİŞ ve Mehmet Dursun ERDEM, çalışmalarında yabancı dil öğretiminde ikincil materyaller kullanılmasından kaynaklı yöntem sıkıntılarının olduğunu vurgulamış. Yabancı dil öğretiminde genel olarak kullanılan yöntemleri açıklayarak yöntemlerin daha anlaşılır olmasını amaçlamışlar. Yöntemleri olumlu ve olumsuz yönleriyle ele almışlar. Bu şekilde yöntemlere dair Türkçe bir metin oluşturularak bir başvuru kaynağı ortaya çıkarmışlar ve yöntemleri anlaşılır kılmışlardır. Bu şekilde dil öğretim sorununun bir boyutunun aşılacağı sonucuna varmışlardır.

Selami Aydın ve Buğra Zengin kaygının dil öğrenimindeki olumsuz etkisini inceleyerek kaygının yenilmesiyle öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmuşlardır. Gerek dil öğrenim sürecinde karşılaşılan sorunların çözümlenmesi gerekse dil edinimi ve öğrenmede başarının artırılması, öğretmenler, öğrenciler, müfredat geliştiriciler, akademisyenler gibi hedef grupların, dil öğrenme süreci üzerinde etkili olan bireysel farklılıklara yönelik farkındalık düzeylerinin artırmaları ile sağlanabilir. Kaygının nedenlerine değinerek muhatapların farkındalıklarının arttırılmasını hedeflemiştirler Sonuç olarak, çalışmaların sentezi, yabancı dil öğrencilerinin

yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmenlerin davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri ve kültürel farklılıkların kaygı doğuran unsurlar olduklarını göstermektedir. Kaygının ortadan kaldırılması ya da iyi yönlendirilmesiyle dil ediminin gerçekleşeceğini ancak Türkiye’de bu soruna değinen akademik çalışmaların yetersizliğini dile getirmişler ve bu konuda çalışmaların yapılmasını önermişlerdir.

Sonuç

Bütün bu çalışmalar ve araştırmalar Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme probleminin mevcutluğuna işaret etmektedir ancak araştırma ve çalışma konularının çeşitliliği bu problemin tek bir nedeninin olmadığını göstermektedir. İncelenen çalışmaların ortak noktası yabancı dil öğretim politikası ve planlamasının olmamasından kaynaklı birçok sorunsalın ortaya çıktığı fikridir. Türkiye’nin kendine özgü dil öğretim programı ve yönteminin olmaması ve yurtdışındaki programları kendi öğrencilerinin yapısına bakmadan olduğu gibi alması, yabancı dil öğrenme ve öğretmede başarısızlığı neden oluşturmaktadır.

Dil öğretim politikasının eksikliği, uygulama ve politikadaki farklılıklardan kaynaklı sorunlar, dil öğretiminde dilbilgisi ağırlıklı yöntemin kullanılması, öğrencilerin yeteri kadar zaman ayırmamasından kaynaklı dil becerisi eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu, dilin kullanım alanının olmayışı, motive eksikliği, ölçme-değerlendirmedeki yanlış yöntemler, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının yetersizliği ve hizmet-içi eğitimin niteliksizliği, ders saati yetersizliği gibi nedenler çalışmaların değindiği sorunları oluşturmaktadır.

Dil öğreniminde en belirgin etmen olarak motivasyon da ön plana çıkmaktadır ancak bu konuda çalışmalar yeterli değildir. Bireylerin öğrenme ve algılama stillerinin farkında olması da onların motive edilmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu konuda Lightbown ve Spada (2007) özellikle yetişkinlerin bu konuda bilinçsiz olması ya da kendilerini yanlış tanıyarak belirli bir yolla iyi öğrendiğini sanarak yanlış yöntem izlemelerinin öğrenme güçlüğüne neden olduğunu ve bunun da motivasyonu düşürdüğüne dikkat çekmişlerdir.

Aslında dil öğrenmekten neyin kastedildiği belirlenmelidir. Türkiye’de dil öğretimi doğal olarak dile maruziyetin en aşağı seviyede olduğu bir ortamda gerçekleşmektedir. Öğrenim sadece okul ortamıyla sınırlı kalmaktadır. Yule (2006) yabancı dili öğrenme ve edinme olarak iki grupta inceleyerek bu konuya açıklık getirmiştir. Yule’e göre dil edinimi dili bütün özellikleriyle aktif olarak kullanabilme yeteneğini ifade ederken dili öğrenme dili yapısal olarak kelimeleri, dilbilgisini ve kurallarını öğrenirken iletişimsel olarak kullanmamayı ifade etmektedir (s.163). Bu açıdan bakıldığında Türkiye’de yabancı dil kullanımına gereksinim olmasından kaynaklı dil edinim sorunu yaşandığı söylenebilir.

Öneriler

1. Türkiye’de dil öğrenme-öğretme sorununa dair çalışmalar oldukça eski tarihlere gidebilmektedir. Bu da bu sorunun Türkiye’nin genel yapısıyla ilgili olduğuna işaret etmektedir. O halde dış ülkelerdeki programlar göz ardı edilmeksizin mevcut yapının özelliğine hitap eden bir dil politikası geliştirilmelidir.
2. Dil öğretim programları ve yöntemleri dünyadaki gelişmeler takip edilerek sürekli değiştirilip geliştirilirken uygulama konusunda herhangi bir eğitim ve planlama çalışması olmadığından programın esas uygulayıcıları olan dil öğretmenleri yeni uygulama ve eğilimlerden uzak kendi tarzında öğretime devam etmektedir. Dil öğretiminin iyi planlanması ve uygulayıcıların yeni gelişen programlara yönelik yetiştirilmeleri gerekmektedir.
3. Çalışmalar gösteriyor ki esasen sorun sadece dil öğrenme sorunu değildir. Genel olarak eğitim politikası ve uygulama arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Dil uygulamalı bir alan olduğu için daha çok sorun olarak öne çıkmaktadır. Eğitim programındaki gelişme ve değişimler yüzeysel değil gerçekçi olmalıdır. Bunun için alanında uzman ve bilgin kişiler göz ardı edilmemeli ve onların önerileri ve gözlemleri doğrultusunda değişim ve gelişmeler gelişmelidir.

Kaynakça

- Acat, B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Arıbaş, S. Ve Tok, H. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.4, No.1.
- Bayraktaroğlu, S. (2012a). Neden yabancı dil eğitiminde başarılı olamıyoruz? İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı?* (9-14). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bayraktaroğlu, S. (2012b). Yabancı dil eğitimi gerçeği, yabancı dille eğitim yanlılığı. İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı?* (117-128). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı?* (1-7). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(1).
- Çetintaş, B. ve Genç, A. (2001). Eğitim reformu sonrası Anadolu Liselelerinde yabancı dil öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 51 –56.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Durmuşçelebi, M. (2013). Anadilde okuma becerilerinin ikinci dilde okumaya etkilerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science* , 6(4), 817-835.
- Erdem, M.D. ve Memiş, M.R. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(9), 297-318, Ankara.

- Genç, A. (2012). 4+4+4 Uygulaması: yabancı dil öğretimine yönelik görüşler. İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı?* (129-137). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Güney, Ajda ve Kaan (2007). Devlet okullarında ilköğretim 4.sınıflarda en uygun İngilizce öğretme yöntemi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, Cumhuriyet Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu, Sivas.
- Haznedar B. (2010), Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 4(2).
- Ligbtown, P.M. and Spada, N. (2007) Individual differences in second language learning. In *How Languages Are Learned*, Newyork: Oxford Press.
- Özçakır, A.İhsan. (2015, 2 Şubat). Ah, bu “İngilizce dersleri”! Erişim tarihi: 8 Mayıs 2015, <http://blog.milliyet.com.tr/ah--bu--ingilizce-dersleri--/Blog/?BlogNo=489745>:
- Şahin, C.A. (2013). *Türkiye’de yabancı dil eğitim politikasının İngilizce öğretimi bağlamında değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- T.B.M.M. Tutanak Dergisi, 1955
- Tosun, C. (2012). Yurdumuzda yabancı dil öğretme ve öğrenme sürecinde başarısızlığın Nedeni yöntem mi? İçinde A. Sarıçoban ve H. Öz (Eds.), *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne olmalı?* (37-42). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- URL-1 <https://www.tedankara.k12.tr/index.php/hakk-m-zda/tarihce>
- URL-2 <http://www.aa.com.tr/tr/haberler/497421--5-siniflarda-yabanci-dil-egitimi-seneye-basliyor>
- Yule, G. (2006). Second language acquisition. In *The study of language*. (162-169). Newyork: Cambridge University Press. (3rdedt.)

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Suna, Y. & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.7-24

Küresel Ekonomik Krizden Çıkma Yöneticinin Rolü

*

Aydoğan Durmuş*

Öz

Küreselleşmenin arttığı günümüzde dünya ülkeleri daha sık olarak krizlerle karşılaşmaktadır. Finansal krizler firmaların ayakta kalmasını da etkilemektedir. Kriz döneminde işletme yönetiminin kriz becerisi işletmenin başarısını doğrudan etkilemektedir. İşletme yönetimi, kriz yönetim becerisine haiz olmalıdır. Kriz durumu yönetimin krizine dönüşmeden, yönetim krizi yönetmelidir. Yöneticilik becerisine en fazla kriz anlarında gereksinim duyulur. Çünkü kriz acil bir durumu ifade eder. İdeal olan, örgütün önceden muhtemel kriz durumlarını tespit etmesi ve gerekli önlemleri almasıdır. Fakat bir örgütün olası tüm kriz durumlarını önceden tahmin etmesi ve bunları önleyici tedbirler alması bilimseldir. Kriz; örgütün önlem ve uyum mekanizmalarını yetersiz hale getirerek mevcut değer, amaç ve varsayımlarını tehdit eden beklemediği ve de sezemediği gerilim durumudur. Başka bir deyişle kriz; bir örgütün rutin sistemini bozan ve aniden ortaya çıkan istikrarsız bir durumdur. Yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm içerisinde, önceden tahmin edilemeyen bazı olayların olması kaçınılmazdır. Bu durumda, yapılması gereken şey, kriz anlarına karşı hazırlıklı olmak ve krizi etkili şekilde yönetmektir.

Anahtar Kelimeler: Küresel Kriz, Yönetim, Yönetici Rolü

* Yrd. Doç. Dr., Karabük Üniversitesi İşletme Fakültesi Aktüerya ve Risk Yönetimi Bölümü, Karabük
E-Posta: aydogandurmus@karabuk.edu.tr

The Role of The Maneger to Exit From Global Crisis

*

Abstract

World countries are met crisis often at these days which globalism increased. Financial crises also affect the survival of firms. The crisis period, crisis management, business skills directly affect the success of the business. Business management, crisis management skills should have. Crisis management of crisis situation, management should manage the crisis. Management skills are needed at most moments of crisis. Because, in a state of emergency means the crisis. Ideally, the organization is that the necessary measures and to determine in advance the possible crisis situations. ; But an organization to anticipate every possible crisis situations, and it seems not possible to take preventive measures. The rapid change and transformation over the unpredictable, some events are inevitable. In this case, something must be done, be prepared for moments of crisis and to manage the crisis effectively.

Keywords: Global crisis, Manegement, Role of Managers

Giriş

Küreselleşmenin arttığı günümüzde dünya ülkeleri daha sık olarak krizlerle karşılaşmaktadır. Finansal krizler firmaların ayakta kalmasını da etkilemektedir. Kriz döneminde işletme yönetiminin kriz becerisi işletmenin başarısını doğrudan etkilemektedir. İşletme yönetimi, kriz yönetim becerisine haiz olmalıdır. Kriz durumu yönetimin krizine dönüşmeden, yönetim krizi yönetmelidir. Yöneticilik becerisine en fazla kriz anlarında gereksinim duyulur. Çünkü kriz acil bir durumu ifade eder. İdeal olan, örgütün önceden muhtemel kriz durumlarını tespit etmesi ve gerekli önlemleri almasıdır. Fakat bir örgütün olası tüm kriz durumlarını önceden tahmin etmesi ve bunları önleyici tedbirler alması bilimseldir. Kriz; örgütün önlem ve uyum mekanizmalarını yetersiz hale getirerek mevcut değer, amaç ve varsayımlarını tehdit eden beklemediği ve de sezemediği gerilim durumudur. Başka bir deyişle kriz; bir örgütün rutin sistemini bozan ve aniden ortaya çıkan istikrarsız bir durumdur. Yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm içerisinde, önceden tahmin edilemeyen bazı olayların olması kaçınılmazdır. Bu durumda, yapılması gereken şey, kriz anlarına karşı hazırlıklı olmak ve krizi etkili şekilde yönetmektir.

Küresel Ekonomik Kriz Kavramı

Kriz kelimesinin kökeni “karar vermek” anlamındadır. Ayrıca kriz kelimesi “birden bire meydana gelen kötüye gidiş yönündeki gelişme”, “büyük sıkıntı”, “buhran” ve “bunalım” gibi kelimelerle eşanlamlı olarak da kullanılmaktadır. Kökenine bakıldığı zaman “karar vermek” anlamında olan kriz geçmiş ve geleceğe ilişkin yeni kararları ve sorgulamaları da gerekli kılmaktadır. Bu sorgulamalar, gelecekte ne oluşacağını ve nasıl oluşacağını şimdi yapılanlara bağlamaktadır (Keyder, 1981: 3).

Küresel bağlamda ele alındığında, krizler çevresel konumlu ekonomileri değersizleştirip çökertirken, merkez ekonomilerin gücünü korumasına hizmet etmektedir. Yaşanan krizler sonucunda, üretim birimleri merkez ekonomilere doğru kayarken, çevresel konumlu ekonomiler giderek değersizleşme ve yoksullaşma girdabı içinde erimeye yüz tutarlar (Önder, 2001: 45-46).

Kriz Döneminde Krizden Çıkış ve Krizi Yönetmek İçin Yönetici Yeterlilikleri

Kriz döneminde işletme yönetimini üstlenen yönetici veya yöneticilerin, kriz ortamına özgü olan gerginliğe hâkim olması, çatışma ortamını oluşturmada yerinde teşhisler yapması gerekir. Yapılan teşhis noktalarında tatmin edici sonuçların elde edilebilirliği ön plana çıkarılarak bu noktalar üzerinde odaklaşmayı sağlamalıdır (Ataman, 2002: 51).

Çatışmalar, bütün organizasyonlarda bir dereceye kadar meydana gelir ve sosyal ilişkilerin doğal bir parçasıdır. Bir işletme için oldukça kritik olan kriz dönemlerinde yöneticiler bir üst hedef belirleyip personeli bu hedef için motive ederek olası çatışmaların ortaya çıkmasını engellemelidirler

Problem çözme; makinelerin bozulması, gerekli hammadde eksikliği, müşteri şikâyeti, işle ilgili yanlış bir kanı, kaza veya üst yönetim tarafından anlaşılmadık bir rica gibi normal faaliyetlerdeki bazı ani karışıklıklara cevap olarak meydana gelir (Peker ve Aytürk, 2002: 79).

Yönetmel alanda verimlilik elde etmek, yöneticinin problem çözme becerisi ile ilişkilidir (Başaran 1982, 99). Yönetim bir bakıma işletmede yaşanan problemleri çözmek için mevcuttur. Yeterli bir yönetici işletme yaşanan problemleri algılar, girişimci ve tecrübeli bir yönetici de bu problemleri çözer (Başaran, 1985: 45-51).

Kriz Döneminden Çıkışta Stratejik Karar Alma

Krizden çıkışta yöneticinin atacağı adımlar ve alacağı stratejik kararlar büyük önem taşımaktadır.

Mintzberg (1973) tarafından önerilen üç stratejik karar verme yöntemi, girişimci yöntem, uyumlayıcı yöntem ve planlayıcı yöntem şeklindedir. Bu yöntemler literatürde genellikle kabul edilen yöntemlerdir (Mintzberg, 1973: 44).

- **Girişimci Yöntem:** Stratejik karar, güçlü, otoriteye sahip bir kişi tarafından alınır ve kurucunun bakış açısına göre şekillenir. Girişimci yöntemde kararlar problemlerden ziyade fırsatlara odaklanır ve ana hedef işletmenin büyümesidir.

- **Uyumlayıcı Yöntem:** Stratejik karar, yeni fırsatların araştırılmasından ziyade, mevcut problemlere çözüm bulmaya yöneliktir ve işletmenin aşamalı olarak ileriye götürülmesi amacına hizmet eder.
- **Planlayıcı Yöntem:** Bu yöntemle, stratejik karar üç aşamalı bir sürecin sonucunda alınır: (1) Durum analizi için uygun bilgiler sistematik bir şekilde bir araya getirilirler, (2) Uygulamaya yönelik uygun alternatifler oluşturulur ve (3) En uygun alternatif seçilir. Bu yöntemde stratejik kararlar yeni fırsatların araştırıldığı proaktif kararlar ya da mevcut bir probleme çözüm oluşturulan reaktif kararlar olabilir.

Sonuç

Kriz dönemlerinde örgüt açısından hızlı ve doğru karar verme gerekliliğinin artması, örgüt içerisinde yetkilerin merkezileşmesi eğilimini doğurur. Bu durum olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Kararların merkezde toplanmasını, karar verme sürecini hızlandırabilir ancak, eğer işletmenin çeşitli şubeleri varsa karar vermede gecikmeler olabilir. Yetkilerin merkezde toplanmasının en önemli nedeni, krizin işletmelerde normal karar alma süreçlerini bozmasıdır. İşletmenin tepe yöneticileri, merkezden alacakları kararlarla tüm gelişmelerden haberdar olmak isterler

Krizin işletme fonksiyonları üzerinde pek çok etkileri bulunmaktadır. Kriz ortamından başarıyla çıkabilmek için işletmelerin liderlik özellikleri gelişmiş, hızlı karar verebilen, kriz sinyallerini önceden alabilen, gerekli önlemleri alabilen, çalışanları ortak amaç etrafında toplayabilen, krizi fırsata çevirebilecek yöneticilere ihtiyacı vardır.

Krizde işletmelerin başarılı olabilmesi için krizi iyi yönetmeleri gerekmektedir. Kriz sinyallerini önceden alabilen işletmeler krizle ilgili tedbirleri önceden alıp krizi başarıyla atlatabilirler. Kriz durumuyla karşılaşıl-
dığı anda krizi fırsata çevirebilen işletmeler daha iyi konumlara gelebilirler.

İşletmelerin geleceklerini güvence altına alabilmeleri için krize hazırlıklı olmaları, krizle ilgili sinyalleri önceden alabilmeleri, kriz yönetimi konusunda tecrübeli yöneticilerle çalışmaları, kriz yönetimi konusunda çalışanlarını eğitmeleri, muhtemel krizlerle ilgili senaryolara karşı krizden çıkış stratejileri ile ilgili çalışmalar yapmaları gerekmektedir.

Kaynakça

- Ataman, G. “İşletme Yönetimi”, 2. Baskı, İstanbul: Türkmen Kitabevi, 2002.
- Başaran, İ. “Örgütsel Davranışın Yönetimi”, Ankara: Ankara Üniv. Eğitim Bilimleri Fak. Yayınları, 1985.
- Keyder, Çağlar, “Kriz Üzerine Notlar” , *Toplum ve Bilim Dergisi*, Sayı: 14, 1981, s. 3
- Mintzberg, H. “StrategyMaking in Three Mode”, *California Management Review*, (Winter 1973), p. 44.
- Önder, İzzettin, “İktisadi Krizler”, *Yeni Türkiye Dergisi Kriz Özel Sayısı*, Cilt: I, Sayı:41, 2001, s.45–46.
- Peker, Ömer ve Aytürk, Nihat, *Yönetim Becerileri*, 2.Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi, 2002.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Durmuş, A. (2013). Küresel Ekonomik Krizden Çıkmada Yöneticinin Rolü, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.25-30

Fizik Derslerindeki Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Öğrenme ve Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması

*

Şükran Erdoğan* - Hatice Güzel**

Öz

Fizik derslerindeki başarının düşük olduğu hususunda dünyanın pek çok ülkesinde genel bir şikâyet bulunmaktadır. Öğrenciler arasındaki farklılıklar, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu farklı öğretim ortamlarını gerektirir. Nitekim bazı öğrenciler kalabalık sınıflarda öğrenimi tercih ederken bazıları daha az kalabalık olan sınıfları tercih ederler. Yine bazı öğrenciler, materyaller işitsel olarak sunulduğunda, bazıları ise görsel olarak sunulduğunda daha iyi öğrenirler. Bu durumlar ise bireylerin öğrenmede tercih etmiş oldukları yollardır. Bir başka ifade ile onların öğrenme stilleridir. Yine öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olan bir diğer bireysel farklılık da düşünme stilleridir. Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültesinde Genel Fizik dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin ve düşünme stillerinin, Genel Fizik dersi başarılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmaktır. Araştırmanın katılımcıları, eğitim fakültesinde öğrenim gören ve Genel Fizik-I dersini alan, 89'u (%56) kız ve 70'i (%44) erkek olmak üzere toplam 159 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin Genel Fizik-I derslerindeki başarılarını belirlemek için okul idaresinden dönem sonu başarı notları temin edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için de Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoynlu (1993) tarafından Türkiye'de uygulanabilirliğine yönelik çalışması yapılan 12 maddelik Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE) kullanılmıştır. Öğrencilerin düşünme stillerini belirlemek için de Sternberg-Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve Sünbül (2004) tarafından revize edilen Düşünme Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için bağımsız t-testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fizik Başarısı, Öğrenme Stili, Düşünme Stili.

* Doktora Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, 42090, Konya,
E-Posta: sukranerdogan@selcuk.edu.tr

** Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi A. K. Eğitim Fakültesi, 42090, Konya,
E-Posta: hguzel@konya.edu.tr

Comparison of Learning and Teaching Styles of Successful and Unsuccessful Students in Physics Lessons

*

Abstract

There is a general complaint about the low achievement level in physics lessons in many countries of the world. Differences among the students require different educational environments which consider the individual differences. Indeed, while some students prefer crowded classes, some prefer to study in less crowded ones. Yet, some students learn better when the audio materials are presented while some others are better when visual materials are presented. These cases present the ways of learning which the individuals prefer. In other words, these are their learning styles. Another individual difference which has an impact on the success of individuals is thinking styles. The purpose of this study is to investigate whether the learning and thinking styles of students taking General Physics lesson at education faculty differ according to success in General Physics lessons or not. The study has been conducted with a total number of 159 students, 89 (56%) female and 70 (44%) male, studying at education faculty and taking General Physics – I lesson. In order to determine the success of students in General Physics – I lessons, the final grades of the students has been obtained from the administration. In an attempt to obtain information about learning style of these students, 12 -point Kolb Learning Style Inventory (KLSI) which was developed by Kolb (1985) and adapted into Turkish by Askar and Akkoyunlu (1993) has been used. To determine the thinking style of students, Thinking Styles Scale which was developed by Sternberg and Wagner (1992) and revised by Sunbul (2004) has been used. Independent t-test has been used to analyze the data obtained.

Keywords: *Success in Physics, Learning Style, Thinking Style.*

Giriş

Öğrenmenin insan zihninde nasıl meydana geldiği, uzun zamandan beri eğitim bilimcilerin uğraştığı bir konudur. Eğitim bilimcilerin çoğu öğrenmenin, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirildiğini savunmaktadır. Bunlardan John Dewey, öğrenmenin öğrencinin öğrenme ortamına katılmasıyla ve yaşantıyı kazanmasıyla oluştuğunu belirtmektedir. Bu konuda en güçlü kuramcılardan biri olan Piaget ve takipçileri de benzer biçimde, bireyin bilgiyi kendi yaşantısı yoluyla oluşturacağını iddia etmektedirler. Bugün bilişsel kuramcılar ve yapısalcılar öğrenmenin, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirildiğini ve de öğrenilen konunun yapısına uygun olması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Post, 1998).

Yukarıda bahsedilenler öğrenmenin bilişsel boyutuyla ilgilidir. Öğrenmeye etki eden diğer bir grup etken ise duyuşsal faktörler adı altında toplanmıştır. Bloom, öğrenmeyi etkileyen faktörleri bilişsel, duyuşsal ve diğer olmak üzere üç grupta toplamış ve bunlardan duyuşsal faktörlerin öğrenmeyi dörtte bir oranında etkilediğini belirtmiştir (Özçelik, 1998). Bununla ilgili olarak Reiff (1992), “Bireyler psikolojik ve biyolojik farklılıklarından dolayı farklı şekillerde ve hızlarda öğrenirler” demiştir. Öğrencilerin bilgiyi nasıl elde ettikleri (dinleyerek, görerek, dokunarak veya yaşantı haline getirerek) ve nasıl işledikleri (analitik olarak, somut veya soyut olarak) ile ilgili tercihleri vardır. Bireyin becerilerini nasıl kullandığına ilişkin tercihleri “stil” olarak tanımlanmıştır (Sternberg, 1997). Stil kavramı, özellikle eğitim psikologları tarafından önemli derecede ilgi görmüş ve birbirinden farklı birçok kavram üretilmiştir. Bunların içinde öğrenme ve düşünme stillerinin en sık kullanılanları olduğu göze çarpmaktadır (Buluş, 2006).

1960’lı yılların başlarında araştırmacıların öğrenenler ve bireysel öğrenme süreci üzerine odaklanmalarıyla “öğrenme stili” kavramı alan yazında yer almaya başlamıştır. Öğrenme stilini pek çok araştırmacı farklı biçimlerde tanımlamış olmakla birlikte literatürde daha çok üzerinde çalışılan öğrenme stili modelinin Kolb’un (1985) öğrenme stili modeli olduğu görülmektedir.

Kolb'un Öğrenme Stili Modeli

Kolb öğrenme stili modeli, “Yaşantısal Öğrenme Kuramı” (Experiential Learning Theory) üzerine kurulmuştur (Kaf Hasırcı, 2006). Kolb, Lewin'in Yaşantısal Öğrenme Kuramı üzerine yaptığı çalışmalarını biçimlendirerek ve Jung, Piaget ve Guilford'un görüşlerini de dikkate alarak bir öğrenme stili modeli geliştirmiştir. Yaşantısal öğrenme, öğrenme sürecinde deneyimlerin rolünün önemi üzerinde durur. Yaşantısal öğrenme kuramı öğrenmeyi, deneyimlerin dönüştürülmesi yoluyla oluşturulan bilgi şeklinde tanımlar (Kolb, 1984). Kolb'un modelinin temelinde insan yaşantılarının kavramlara nasıl dönüştüğü ve yeni yaşantıların seçiminde rehber olan dönüşümler yer almaktadır (De Bello, 1990). Kolb, öğrenme sürecini bir döngü olarak düşünmüş ve bu döngüyü oluşturan dört tip öğrenme stili tanımlamıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005):

- Somut Yaşantı (SY) (Concrete Experience)
- Yansıtıcı Gözlem (YG) (Reflective Observation)
- Soyut Kavramsallaştırma (SK) (Abstract Conceptualization)
- Aktif Yaşantı (AY) (Active Experimentation)

Bu öğrenme stillerini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla; somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). Kolb, öğrenme sürecinin iki temel boyutu olduğunu belirtir. Bunlar soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanan birinci boyut ve aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanan ikinci boyut şeklindedir (Peker, 2003). İki boyut içerisinde yer alan dört öğenin ikişer ikişer birleşimleri (SY/YG, SK/YG, SK/AY ve SY/AY), bireylerin dört baskın öğrenme stillerinden hangisini tercih ettiklerini göstermektedir. Bunlar “değiştiren”, “özümseyen”, “ayrıştıran” ve “yerleştiren” öğrenme stilleridir. Bu öğrenme stillerinin belirgin özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993; Oral, 2003; Peker, 2003; Veznedaroğlu ve Özgür, 2005; Kaf Hasırcı, 2006).

Değiştiren: Bu öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme stillerini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip bireyler, somut durumlara pek çok açıdan bakabilme konusunda yeteneklidirler. Bir olay karşısında ha-

rekete geçmek yerine gözlem yapma eğilimindedirler. Bilgi toplamayı severler ve geniş kültürel bilgiye sahiptirler. Öğrenme sürecinde, sabırlı, nesnel, dikkatli yargıda bulunurlar fakat eylemde bulunmazlar.

Özümseyen: Soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinin birleşiminden oluşur. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin en önemli özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneğine sahip olmalarıdır. Sosyal konularla pek ilgilenmezler, daha çok soyut kavramlarla ve fikirlerle ilgilenirler. Yapılandırılmış sistematik bilgiyi tercih ederler. Bu öğrenme stiline sahip bireylere sunulan bilgi, sıralı, mantıklı ve ayrıntılı olmalıdır. İşitsel, görsel sunumları ve ders anlatımlarını tercih ederler. Genellikle matematik ve temel bilimlerde uzmanlaşırlar.

Ayrıştıran: Bu öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yeteneklerine sahip olan bireylerdir. Problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama yapmada başarılıdır. Yapararak, yaşayarak öğrenme bu bireyler için önemlidir. Sosyal ve kişilerarası konulardan ziyade problem çözme ve teknik konulara eğilimlidirler. Zayıf yönleri; çabuk karar verme, odaklanamama, düşünceleri test etmeme ve dağınık düşüncelere sahip olmadır. Öğrenme stillerini geliştirebilmeleri için yeni düşünme ve uygulama yolları oluşturma, yeni düşünceleri uygulama, en iyi çözümü seçme, hedef belirleme ve karar verme konularında pratik yapma ihtiyacı duyarlar. Bu öğrenme stiline ayrıştıran denmesinin sebebi; bu stile sahip bireyler, bir soru veya problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel (conventional) zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır.

Yerleştiren: Somut yaşantı ve aktif yaşantının birleşimi yerleştiren öğrenme stiline oluşturur. Bu öğrenme stiline sahip bireylerin belirgin özellikleri plan yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer almaktır. Öğrenme sürecinde yapararak ve hissederek öğrenmeyi tercih ederler. Araştırma yapmaktan ve keşfederek öğrenmeden hoşlanırlar, yani uygulamaya ve keşfetmeye dayalı öğrenmeyi tercih ederler. Farklı fikirlere açıktırlar. Bu stile sahip bireylerin en zayıf yönleri; anlamsız etkinliklerde bulunma, bir işi zamanında bitirememesi, pratik olmayan planlar yapma ve hedefe yönelik olmamasıdır.

Şekil 1. Kolb'un Öğrenme Stillerinin Matris Gösterimi

	Aktif Yaşantı (AY)	Yansıtıcı Gözlem
Somut Yaşantı (SY)	Yerleştiren (SY/AY)	Değiştiren (SY/YG)
Soyut Kavramsallaştırma (SK)	Ayrıştıran (SK/AY)	Özümseyen (SK/YG)

Kolb öğrenme stili modelinde, somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani; Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar, izleyerek veya yaparak işlerler. Kolb, yaşantısal öğrenme kuramını, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır. Burada bireyin öğrenme stili tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir. 1976 yılında Kolb tarafından geliştirilen ve eleştiriler sonucunda yeniden 1985 yılında yine Kolb tarafından düzenlenen öğrenme stili envanterindeki puanlar, bireyin soyuttan somuta (SK-SY), aktiften yansıtıcıya (AY-YG) kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır. Aşkar ve Akkoyunlu tarafından yapılan çalışmada Kolb öğrenme stili envanterinin Türkiye’de uygulanabileceği belirtilmiştir. Bireylerin puanları toplamı ile bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenir. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve uyumsayan (yerleştiren) öğrenme stilleridir (Peker, 2003).

Öğrenciler arasındaki farklılıklar, farklı öğretme durumlarını gerektirir. Nitekim bazı öğrenciler kalabalık sınıflarda öğrenimi tercih ederken bazıları daha az kalabalık olan sınıfları tercih ederler. Yine bazı öğrenciler, materyaller işitsel olarak sunulduğu zaman daha iyi öğrenirler. Bu durumlar ise bireylerin öğrenmede tercih etmiş oldukları yollardır. Bir başka ifade ile onların öğrenme stilleridir.

Düşünme Stilleri

Düşünme stilleri, bireyin karşılaştıkları çeşitli problemlere, olaylara, olgulara ve değişkenlere karşı zihinsel süreçler sonucu sergilediği yaklaşım ve eğilimlerdir. Bireyler düşünme stilleri açısından farklılıklar gösterirler. Birbirlerinden farklı biçimlerde düşünürler, düşünürken farklı yollardan giderler. Ancak düşünme stilleri ile ilgili sınıflamaların, ya o ya öbürü mantığından ziyade bu özellikler açısından yüksek ya da düşük ele alınması yaygındır. Düşünme stilleri, farklı kuramlar tarafından ele alınmış olsa da (Holland, 1973, Renzulli ve Smith, 1978), ülkemizde daha çok Sternberg'in (1997) Zihinsel Öz-Yönetim Kuramına (Theory of Mental Self-Government) dayalı olarak ele aldığı düşünme stilleri modelinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Balkıs & Işıker, 2005; Buluş, 2006; Duru, 2004; Sünbül, 2004). Sternberg (1997) tarafından geliştirilen bu kuramda düşünme stilleri, dünyada yaygın olan yönetim biçimleriyle (kuralcı, yetkili, yargısal, monarşik, hiyerarşik, oligarşik) benzer bir şekilde ele alınmış olmasıdır. Sternberg'in yaklaşımında düşünme stilleri; işlevler, biçimler, düzeyler, kapsam ve eğilimler olmak üzere 5 kategoride 13 stilden oluşmaktadır. Bu beş kategori ve 13 stil, temel özellikleriyle birlikte Tablo 1'de özetlenmiştir (Sünbül, 2004).

Araştırmalar, öğrenci başarısının sadece yetenek düzeyleri ve çeşitleriyle değil, aynı zamanda öğrenme ve düşünme stilleri ile de ilişkili olduğunu göstermektedir (Bernardo, Zhang & Callueng, 2002; Chapelle, 1995; Grigorenko & Sternberg, 1997; Kagan & Kagan, 1970; Riding & Cheema, 1991; Zhang & Sternberg, 1998). Fizik derslerindeki başarının düşük olduğu hususunda pek çok ülkede genel bir şikâyet bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Genel Fizik-I dersini alan üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerini ve düşünme stillerini başarı yönünden karşılaştırmaktır. Bu amaçla, çalışmada aşağıdaki iki soruya cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin öğrenme stilleri Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin düşünme stilleri Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 1: Sternberg Düşünme Stilleri, Boyutları ve Temel Özellikleri

Kategori	Stiller	Temel Özellikleri
İşlevsel açıdan	Özerk	İşleri kendi yöntemiyle üretmeyi, oluşturmayı, tasarlamayı ve yapmayı severler.
	Kuralcı	Kendisine denileni yapmayı, yönergeleri izlemeyi severler.
	Yargısal	İnsanları, eşyaları değerlendirmekten ve yargulamaktan hoşlanırlar.
Biçimsel açıdan	Tekil	Bir işi bir anda yapmayı, neredeyse bütün enerjisini o işe adamayı severler.
	Aşamalı	Birçok işi hemen yapmayı, her birini ne zaman yapacağını, hangisine öncelik vereceğini ayarlamayı severler.
	Eşdeğerci	Birçok işi hemen yapmayı severler; fakat öncelikli olanları ayarlama sıkıntıları vardır.
	Kuralsız	Problemlere karşı rasgele bir yaklaşım izlemeyi severler. Yönergelerden hoşlanmazlar.
Düzey açısından	Bütüncül	Büyük resimle, genellemelerle ve soyut şeylerle ilgilenmeyi severler.
	Ayrıntıcı	Ayrıntılarla, özel şeylerle ve somut örneklerle ilgilenmeyi severler.
Kapsam açısından	İçe dönük	Yalnız başına çalışmayı severler; kendi içinde yoğunlaşırlar, kendi kendine yeterler.
	Dışa dönük	Başkalarıyla çalışmayı severler; dışarı yoğunlaşır, kişilerle ilişki kurmaktan hoşlanırlar.
Eğilim açısından	Yenilikçi	İşleri yeni yöntemlerle yapmayı, geleneklere meydan okumayı severler.
	Gelenekçi	İşleri denenmiş doğru yöntemlerle yapmayı ve gelenekleri izlemeyi severler.

Yöntem

Araştırmalar çeşitli kaynaklarda farklı yönlerden sınıflandırılmaktadır. Bunlardan en yaygın olanı, kullanımlarına göre temel ve uygulamalı araştırmalar; yöntemlerine göre survey ve deneysel araştırmalar biçiminde yapılan sınıflamalardır (Kaptan, 1991). Temel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek, yeni yöntemler geliştirmek kısaca bilimsel bilgilere yenilerini katmak amacıyla yapılır. Bu araştırmada, öğrencilerin öğ-

renme stillerinin fizik dersindeki başarıları ve cinsiyetleri açısından farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Bu yüzden bu çalışma temel araştırmalar sınıfına dâhil edilebilir.

Çalışma grubu

Bu çalışma, 2005-2006 güz yarıyılında bir Anadolu üniversitesinin Eğitim Fakültesindeki Fizik, Kimya, Matematik ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde Genel Fizik-I dersini alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmaya toplam 198 öğrenci katılmıştır, fakat bazı öğrenciler veri toplama araçlarına düzgün cevap vermedikleri veya eksik cevap verdikleri için bu öğrencilerden elde edilen veriler değerlendirilmemiştir. Veri toplama araçlarına düzgün cevap veren 159 öğrencinin bölümlere ve cinsiyetlerine göre dağılımlarını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlere ve cinsiyetlerine göre dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Fizik	19	11,95	20	12,58	39	24,53
Kimya	21	13,21	13	8,18	34	21,38
Matematik	26	16,35	22	13,84	48	30,19
Fen Bilgisi	23	14,47	15	9,43	38	23,90
Toplam	89	55,97	70	44,03	159	100

Veri Toplama Araçları

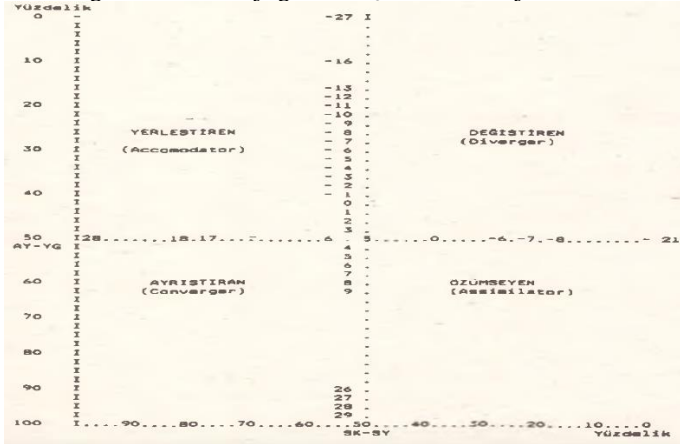
Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve özellikleri aşağıdaki gibidir:

Kolb Öğrenme Stili Envanteri (KÖSE): Kolb (1985) tarafından yine kendisine ait olan öğrenme stilleri modeline uygun olarak geliştirilmiştir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bu ölçekte, her biri 4 sıralı kategoriden oluşan 12 madde bulunmaktadır. Her maddedeki 4

kategori Kolb'un öğrenme modelindeki Aktif Yaşantı (AY), Yansıtıcı Gözlem (YG), Somut Yaşantı (SY), Soyut Kavramsallaştırma (SK) boyutlarından birine yöneliktir. Her maddedeki kategoriler, cevaplayanlar tarafından öğrenme esnasında en çok kullandıkları ya da kendilerine en yakın hissettiklerine "4", daha az kullandıklarına ya da daha uzak hissettiklerine göre "3", "2", "1" şeklinde sıralayarak cevaplanmaktadır.

Cevaplayanların her bir seçeneğe verdiği puanlar sonucu 12 ile 48 arasında bir puan elde edilir. Daha sonraki adımda, (SK – SY) ve (AY – YG) birleştirilmiş puanları elde edilir. Bu farklardan elde edilen puanlar da – 36 ile + 36 arasında değişir. SK – SY farkından elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan öğrenmenin somut olduğu anlamına gelir. Aynı şekilde, AY - YG farkından elde edilen pozitif puan öğrenmenin aktif, negatif puan öğrenmenin yansıtıcı olduğu anlamına gelir. Her bir cevaplayanın (SK – SY) ve (AY – YG) puanları belirlendikten sonra diyagramda sözü edilen bu iki puanın kesiştiği nokta belirlenir. Diyagramda bu noktanın bulunduğu bölge cevaplayanın baskın öğrenme stilini (Yerleştiren, Değiştiren, Ayrıştıran, Özümseyen) gösterir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) envanterin Türkçe versiyonun dört kategorisine (SY, YG, SK, AY) ait puanlar ile birleştirilmiş puanların [(SK-SY) ve (AY-YG)] Cronbach-alpha güvenirlik katsayılarını sırasıyla .58, .70, .71, .65, .77 ve .76 olarak hesaplamışlardır.

Şekil 2. Kolb Öğrenme Stili Diyagramı (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993)



Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ): Bireyin genel olarak düşünme biçimlerini belirlemek amacıyla Sternberg and Wagner (1992) tarafından geliştirilen bu ölçeğin orijinalinde 104 madde bulunmaktadır. Bu ölçeğin her bir maddesinde kişinin karşılaştığı bir bilgi ve sorun durumunda zihinsel olarak hangi düşünce kalıplarını ve biçimlerini ortaya koyabileceği bir durum sunulmakta, bireylerin bu durumu ne sıklıkla gerçekleştirdiklerini ölçek üzerinde belirtmeleri istenmektedir. Olumlu yöndeki ifadeleri içeren ölçek maddeleri: Her zaman: 5, sık sık: 4, bazen: 3, nadiren: 2, hiçbir zaman: 1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek beş ana başlık altında toplam 13 alt boyuttan oluşmaktadır. Orijinalinde her bir alt boyut 8 maddeden oluşmaktadır. Bireyin bir boyuta giren maddelerden aldığı puanlar toplanarak, her bir birey için 13 boyutta ölçek puanı elde edilmektedir. Bu on üç boyut sırasıyla: A) İşlevsel Stil: özerk, kuralcı, yargılayıcı; B) Biçimsel stil: tekil, aşamalı, eşdeğerci, kuralsız; C) Düzeye göre: bütüncül, ayrıntıcı; D) Kapsama göre: içe dönük, dışa dönük, E) Eğilime göre: yenilikçi ve gelecekçi düşünme stilleridir. Kuramsal olarak her bir madde için puanlama 1 ile 5 arasında değiştiği için ölçeğin bir alt boyutundan elde edilebilecek toplam puan en yüksek 40, en düşük 8'dir. Puan arttıkça adı geçen alt boyutta düşünme stiline yüksek düzeyde olduğu kabul edilmektedir. Yüksek puan, ilgili düşünme stiline yüksek düzeyde olduğunun bir göstergesidir (Sünbül, 2004). Sünbül (2004) tarafından revize edilen düşünme stilleri ölçeğinin son halinde 94 madde bulunmaktadır. Ölçeğin alt boyutları değişmemiştir, beş ana başlık altında toplanan ölçek yine 13 alt boyuttan oluşmaktadır.

Fizik dersindeki başarı durumunu belirlemek için çalışma grubundaki her bir öğrencinin, araştırmanın yapıldığı öğretim yılının güz dönemi sonunda Genel Fizik – I dersi notları okul idaresinden temin edilmiştir. Genel Fizik – I dersinden dönem sonunda geçen öğrenciler başarılı; dönem sonunda dersten geçemeyen öğrenciler ise başarısız olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak $\alpha = 0,05$ alınmıştır.

Bulgular

1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri İlgili Bulgular

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerinin betimleyici frekans ve yüzdelerinin dağılımları Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3: Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Alt Kategori	N	%
Cinsiyet	Kız	89	56
	Erkek	70	44
Anabilim Dalı	Fizik	39	24,5
	Kimya	34	21,4
	Matematik	48	30,2
	Fen Bilgisi	38	23,9
Fizik Dersindeki Başarı	Başarısız	56	35,2
	Başarılı	103	64,8
Baskın Öğrenme Stili	Değiştiren	16	10,1
	Özümseyen	48	30,2
	Ayrıştıran	69	43,4
	Yerleştiren	26	16,4
Toplam		159	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışma grubu 89'u (%56) kız, 70'i (%44) erkek olmak üzere toplam 159 öğrenciden oluşmaktadır. Bu 159 öğrencinin 39'u (24,5) Fizik eğitimi, 34'ü (21,4) Kimya eğitimi, 48'i (%30,2) Matematik eğitimi ve 38'i (%23,9) Fen Bilgisi eğitimi anabilim dallarında öğrenim görmektedir. Çalışma grubu öğrencilerinden 56'sı (%35,2) o dönem almış olduğu Genel Fizik-I dersinden başarısız iken 103'ü (%64,8) bu dersten başarılı olmuştur. Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri incelendiğinde yaklaşık yarısının (%43,4) baskın olarak "Ayrıştıran" öğrenme stiline sahip oldukları görülmektedir. "Özümseyen" ve "Yerleştiren" öğrenme stiline

sahip öğrencilerin toplam oranı %46,6'dır. "Değiştiren" öğrenme stili başkın olan öğrencilerin oranı ise %10,1'dir (yaklaşık olarak her on öğrenciden biri).

2. Öğrencilerin Genel Fizik-I Dersindeki Başarı Durumlarına Göre Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın birinci alt problemi, "Öğrencilerin öğrenme stilleri Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu alt problemin cevabını ara-
mak için yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4: Öğrencilerin Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre öğrenme stillerinin farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Öğrenme Stilleri	Fizik Başarısı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Değiştiren	Başarılı	103	55,22	7,27	-,667	,506
	Başarısız	56	56,07	8,33		
Özümseyen	Başarılı	103	63,28	8,01	,174	,862
	Başarısız	56	63,05	7,67		
Ayrıştıran	Başarılı	103	64,75	7,28	,691	,490
	Başarısız	56	63,87	8,38		
Birleştiren	Başarılı	103	56,69	8,02	-,148	,882
	Başarısız	56	56,89	7,59		

* $p < ,05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, genel olarak öğrencilerin öğrenme stillerine ait aritmetik ortalamaları, Genel Fizik-I ders başarısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Genel Fizik-I dersinden başarılı olan ve olmayan öğrencilerin öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

3. Öğrencilerin Genel Fizik-I Dersindeki Başarı Durumlarına Göre Düşünme Stillerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Öğrencilerin düşünme stilleri Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt problemin cevabını aramak için yapılan bağımsız örneklem t-testinden elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5: Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin t-testi sonuçları

Düşünme Stilleri	Fizik Başarısı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Özerk	Başarılı	103	14,03	3,30	,254	,800
	Başarısız	56	13,89	3,73		
Kuralcı	Başarılı	103	18,61	3,88	,693	,489
	Başarısız	56	18,16	3,98		
Yargılayıcı	Başarılı	103	18,00	4,11	,870	,386
	Başarısız	56	17,39	4,55		
Tekil	Başarılı	103	16,32	3,06	-1,754	,081
	Başarısız	56	17,25	3,41		
Aşamalı	Başarılı	103	14,79	3,56	-1,065	,288
	Başarısız	56	15,44	3,87		
Eş değerci	Başarılı	103	18,66	4,06	1,050	,295
	Başarısız	56	17,98	3,71		
Kuralsız	Başarılı	103	20,04	5,17	,856	,393
	Başarısız	56	19,35	4,23		
Bütüncül	Başarılı	103	17,59	3,72	-1,009	,314
	Başarısız	56	18,25	4,27		
Ayrıntıcı	Başarılı	103	16,74	3,86	,108	,914
	Başarısız	56	16,67	3,84		
İçe dönük	Başarılı	103	17,74	5,10	,390	,697
	Başarısız	56	17,41	5,38		
Dışa dönük	Başarılı	103	11,62	2,84	,605	,546
	Başarısız	56	11,32	3,23		
Yenilikçi	Başarılı	103	15,84	3,93	,499	,619
	Başarısız	56	15,51	3,97		
Gelenekçi	Başarılı	103	19,45	5,48	,011	,991

Düşünme Stilleri	Fizik Başarısı	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	p
Özerk	Başarılı	103	14,03	3,30	,254	,800
	Başarısız	56	13,89	3,73		
Kuralcı	Başarılı	103	18,61	3,88	,693	,489
	Başarısız	56	18,16	3,98		
Yargılayıcı	Başarılı	103	18,00	4,11	,870	,386
	Başarısız	56	17,39	4,55		
	Başarısız	56	19,44	5,62		

* $p < ,05$

Tablo 5'te görüldüğü gibi, genel olarak öğrencilerin Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre düşünme stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Genel Fizik-I dersinden başarılı olan ve olmayan öğrencilerin düşünme stilleri arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen betimsel istatistiklere göre, öğrencilerin yaklaşık yarısının (%43,4) "Ayrıştıran" öğrenme stiline baskın olarak sahip oldukları görülmektedir. "Özümseyen" ve "Yerleştiren" öğrenme stiline sahip öğrencilerin toplam oranı %46,6'dır. "Değiştiren" öğrenme stili baskın olan öğrencilerin oranı ise %10,1'dir (yaklaşık olarak her 10 öğrenciden biri).

Öğrencilerin Genel Fizik-I dersindeki başarılarına göre baskın öğrenme stillerinde anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Genel Fizik-I dersinden başarısız öğrencilerin %39,2'si "ayrıştıran" stiline sahip iken %30,4'ü "özümseyen" stiline sahiptir. Genel Fizik-I dersinden başarılı öğrencilerin öğrenme stillerinde %45,7 "ayrıştıran" stil ve %30,1 "özümseyen" stil oranları söz konusudur. Burada görüldüğü gibi başarılı ve başarısız öğrencilerin baskın öğrenme stilleri "ayrıştıran" öğrenme stildir.

Genel olarak öğrencilerin Genel Fizik-I dersindeki başarıları ile düşünme stilleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Genel

Fizik-I dersinden başarılı olan ve olmayan öğrencilerin düşünme stilleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Sonuç olarak bu araştırmada, öğrencilerin Genel Fizik-I dersi için öğrenme stillerinin başarıya göre farklılık göstermediği, yaklaşık yarısının öğrenme stillerinin aynı olduğu, öğrenme stili ile Genel Fizik-I dersi başarıları arasında manidar bir ilişki bulunmadığı bulguları elde edilmiştir. Ancak, öğrenme stili ile başarı arasında manidar ilişkinin bulunduğu dair araştırmalar da vardır. Bu araştırmalarda, genellikle farklı ölçekler kullanılmıştır. Diğer taraftan, ölçeklerin güvenirlik katsayıları çeşitli araştırmalarda, birbirinden oldukça farklı bulunabilmektedir.

Ortaya çıkan bu durum, öğrenme stili ve düşünme stili konusunda, ölçeklerin güvenirlik ve geçerlikleri başta olmak üzere, daha detaylı çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Kaynakça

- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 17(87), 37-47.
- Balkıs, M. & Işiker, B.G. (2005). The relationship between thinking styles and personality types. *International Journal of Social Behavior and Personality*, 33(3), 283-294.
- Bernardo, A.B.I., Zhang, L.F., & Callueng, C.M. (2002). Thinking styles and academic achievement among Filipino students. *Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 149-164.
- Buluş, M. (2006). Assessment of Thinking Styles Inventory, Academic Achievement and Student Teachers' Characteristics, *Eğitim ve Bilim*, 31(139), 35-48.
- Chapelle, C. (1995). Field-dependence/field-independence in the second language classroom. In J. Reid (ed.), *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- De Bello, T.C. (1990). Comparison of eleven major learning styles models: Variables, appropriate populations, validity of instrumentation

- and the research behind them. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 6, 203-222.
- Duru, E. (2004). Düşünme Stilleri: Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve. *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 14.
- Grigorenko, E. & Sternberg, R.J. (1997). Styles of thinking, abilities and academic performace. *Exceptional Children*, 63, 295-312.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kaf Hasırcı, Ö. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Kagan, J. & Kagan, N. (1970). Individual variation in cognitive processes. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (3rd Ed. Vol. 1). New York: Wiley.
- Kaptan, S. (1991). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (1985). *Learning Style Inventory and technical manual*. Boston: McBer & Company.
- Oral, B. (2003). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 418-435.
- Özçelik, D.A. (1998). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, [Online]: 25.04.2006 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/peker.htm> adresinden indirilmiştir.
- Post, T.R. (1998). *Teaching Mathematics in Grades K-8*. Allyn and Bacon Massachusetts.
- Reiff, J.C. (1992). *Learning Styles*. Washington, DC: National Education Association.
- Renzulli, J.S. & Smith, L.H. (1978). *Learning styles inventory*. Storrs, Conn: Creative Learning Press.
- Riding, R., ve Cheema, I. (1991). Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*, 11, 193-215.

- Sternberg, R.J. & Wagner, R.K. (1992). *Thinking Styles Inventory*. (Unpublished test, Yale University).
- Sternberg, R.J. (1997). *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sünbül, A.M. (2004). Düşünme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 29(132), 25-42.
- Veznedaroğlu, R.L., Özgür, A.O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri. *İlköğretim-Online*, 4(2), 1-16.
- Zhang, L. F. & Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities and academic achievement among Hong Kong University students. *Educational Research Journal*, 13(1), 41-62.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erdoğan, Ş. & Güzel, H. (2013). Fizik derslerindeki başarılı ve başarısız öğrencilerin öğrenme ve düşünme stillerinin karşılaştırılması, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.31-48

Eğitim Örgütlerinde Performansa Dayalı Denetim Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Özel Okul Örneği

*

Adem Şat*

Öz

Bu araştırmanın genel amacı, Kayseri ilinde, 2012-2013 eğitim öğretim yılında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin, performansa dayalı denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırmanın örneklemini 92 kadın öğretmen ve 110 erkek öğretmen olmak üzere toplam 202 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 114'ü evli 88'i bekâr öğretmenlerdir. Bu katılımcıların 122'si ilkokulda 80'i ise ortaokulda çalışmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlerin denetimi kimin yapması gerektiği, ne sıklıkla yapılması gerektiği ve yapılan denetimin amaç ve ilkelere uygun olup olmadığına dair düşünceleri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılar hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ve öğretmenlerin performanslarına dair yapılacak denetim hakkındaki görüşleri için Performans Değerlendirme Anketi kullanılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre, performans değerlendirmede yer alması gereken veri kaynakları ile ilgili yapılan sıralamaya bakıldığında, öğretmenlerin %42,6'sı 1.sıraya okul müdürü, %22,3'ü zümre öğretmeni, %16,3'ü öğretmenin kendisi, %10,9'u öğrencileri, %4,5'i müfettişi, %3,5'i de veliyi yerleştirmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler denetlemeyi müfettişin yapmasını değil, okul müdürlerinin yapmasını tercih etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Denetim, Performans Değerlendirme, Öğretmen Görüşleri

* Pdr Uzmanı, Özel Akansu Koleji, Kayseri E-Posta: pdrmerkezi@hotmail.com

The Views on The Practices of Performance-Based Supervision of The Teachers at Educational Organization: The Private School Sample

*

Abstract

This study aims to investigate the views on the practices of performance-based supervision of the teachers working at private school in Kayseri in the 2012-2013 academic year. The research model of this study is descriptive survey model. The research sample consists of 202 private school teachers including 92 female and 110 male. The number of married and single participants is 114 and 88, respectively. The 122 of participants are working in primary school and 80 in secondary school. The teachers' views on who should do supervision, what needs to be done at supervision, how often it should be done, and whether supervision is in accordance with the purposes and principles is investigated. Demographic Information Form developed by researchers and Performance Evaluation Questionnaire for the teachers' views on the practices of performance based supervision are used on this study. The results shows that 42,6% of the teachers prefer the supervision of head of school. 22,3% of them rated group teacher supervision, 16,3% rated themselves, 10,9% the students, 4,5% the school inspector, 3,5 % parents. In conclusion, the teachers prefer the head of school supervision to the school inspector supervision.

Keywords: Supervision, Performance Evaluation, Teachers' views

Giriş

Kurumsal örgütler sanayi devriminden bu yana önemini arttırmakta ve gelişmektedir. Bu değişim ve gelişimler sonucunda örgütler daha karmaşık bir yapıya bürünmüş ve kurumsal örgütler üzerine yapılan çalışmaların sayısı ve önemi de giderek artmıştır. Örgüt içerisindeki sistemin doğru işlemesi, örgütün büyümesi ve gelişmesi için o örgüt içerisinde çalışanların performansı, performanslarının yönetimi ve performans denetimi gibi çalışmalarda bu süreçlerle ortaya çıkmıştır. Eğitim-öğretim kurumları da böyle karmaşık bir örgütsel kurumdur ve performans denetiminin yaygın olduğu yerlerdendir (Aygün, 2008).

Denetim, insanların oluşturduğu birimler içerisinde mevcut olan ve çok eskilere dayanan bir süreçtir. Denetim sayesinde mevcut düzen, düzenin işleyişi, var olan kişisel ve sistemsel sorunlar tespit edilir ve faydacı yollarla bu sorunların ortadan kaldırılması amaçlanır. Bu zamana kadar pek çok yazar tarafından denetimin tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan bir tanesi şöyledir: var olan durumu belirleme, değerlendirme, elde edilen sonuç eğer olumsuz ise düzenlemeler yapma ve var olan bu düzenin daha iyi işlemesi için onu geliştirme çalışmalarında bulunma (Başar, 1993). Diğer bir tanımda ise denetim, kurumun amaçlarına ulaşması konusunda kurumun ihtiyaçlarını karşılayacak malzemelerin ve insan gücünün sağlanması, bu kaynaklardan yararlanma derecesinin belirlenmesi ve bütün bunların önceden belirlenen kriterlere göre değerlendirilmesidir (Taymaz, 2002).

Eğitim kurumlarında denetimler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen müfettişler vasıtasıyla yapılmaktadır. Bu eğitim sistemi içerisinde müfettişler uzun yıllardan beri eğitim kurumlarının teftişini, yani okul yöneticisinin ve öğretmenlerin görev ve sorumlulukları üzerine denetim ve değerlendirme yapmaktadır (Töremen ve Hozatlı, 2006). Bu denetimlerin amaçlarından bir tanesi de kurum içerisinde yapılan eğitimsel etkinliklerin yetkili kurumlar tarafından önceden belirlenen kural ve ilkelere ne derece uygun yapıldığının ortaya konmaya çalışılmasıdır (Özmen ve Batmaz, 2006). Bunun yanında var olan eksiklikleri giderme ve kurum içerisindeki yanlışlıkları ortaya koyarak kurum yetkililerine bu sorunları gidermeleri için yönlendirme ve teşvik yapılır. Bu yolla eğitim ve öğretimde daha verimli sonuçlar almak amaçlanır (Özgöğü, 2008).

Eğitim kurumlarında denetim sırasında denetmenden beklenti, eğitim-öğretim sürecinin verimini artırma hususunda öğretmene rehberlik yapmak ve yardım etmek doğrultusundadır (Döş, 2005). Bu yüzden denetim boyunca müfettişin ve öğretmenin birbirlerine baskı yapmaması ve uyum içerisinde hareket etmeleri, yapıcı olmaya çalışmaları önem arz etmektedir.

Denetim yoluyla her ne kadar eğitim ve öğretimde olumlu sonuçlar alınması bekleniyor olsa da bazı yazarlar için denetimin amacına uygun olarak yapılıp yapılmadığı tartışma konusu olmuştur. Bu alanda yapılan bazı çalışmalarda müfettişler tarafından yapılan denetimin öğretmenlerin dönem boyunca yaptığı ve yapacağı eğitimsel etkinlikler açısından beklenen düzeyde bir fayda sağlamadığı sonucuna varılmıştır (Memişoğlu, 2001). Bununla birlikte, buna benzer başka bir çalışmada ise denetim sırasında müfettişlerin öğretmenlere olan yardımlarının ve rehberliğinin ise yeterli olmadığı belirtilmiştir (Sağır, 2005).

Denetimin amacına ulaşabilmesi denetimden önce yapılması beklenen hususlar vardır. Bunlardan bir tanesi de denetime tabi tutulacak olan kişilerin görev ve sorumlulukları açık bir şekilde belirtilmesi ve bu kişilerin değerlendirilme kriterlerini önceden bilmeleridir. Bununla birlikte, değerlendirme yönteminin objektif ölçütlerle yapılması, denetim süresince denetimi yapan kişiyle çalışan kişinin birlikte hareket etmesi denetimin amacına uygun olarak yapılması adına önemlidir (Al, 2007).

Yapılan bir çalışma göstermiştir ki; ilköğretim okullarında yapılan denetim olması gerektiği gibi doğal bir süreç dâhilinde yapılmamaktadır; aksine müfettiş tarafından denetim yapılacağı, okul yöneticisi tarafından öğretmenlere önceden bildirilip eksikler müfettişi memnun etmek için tamamlanmaktadır. Okul yöneticisi ve öğretmenler sorumluluğu altında olan şeyleri olduğundan daha iyi göstermektedir. Bununla birlikte okul yöneticisi-müfettiş-öğretmen arasındaki yapay ilişki denetimin nesnel olmasını zorlaştırmaktadır (Can, 2004).

Denetleme boyunca öğretmenlerle müfettişlerin bir iletişim ve etkileşim içerisinde olmaları kaçınılmazdır. Bu ilişki içerisinde güven, saygı, işbirliği ve anlayış hem öğretmenler hem de müfettişler için aynı derecede önem arz etmektedir (Yılmaz, 2007). Buna rağmen öğretmenlerin müfet-

tişler tarafından denetime tabi tutulması, bu denetimin öğretmenlerin performansına olan etkisi ve bu konudaki öğretmen tutumları uzun zamandan beri tartışılmalı bir konudur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin 2012-2013 yılı performansa dayalı denetim uygulaması ile ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır.

Denetleme faaliyetler esnasında öğretmenler ile sık sık iletişim ve etkileşim hâlinde olan müfettişlerin, yapmış oldukları teftişin, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı konusunda fikir sahibi olmak, denetlemenin verimliliğini tartışmak, denetleme süreci ve sonuçlarında oluşan problemler varsa bu araştırma kapsamında denetim sırasında öğretmen ile etkileşim ve iletişim halinde olan müfettişlerin yapmış oldukları teftişin öğretmen tarafından nasıl algılandığı, denetlemenin verimliliği, denetleme süreci ve denetleme sonrasında oluşan problemler varsa bu problemlerin neler olduğu aşağıdaki amaçlar doğrultusunda incelenmiştir.

1. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin performanslarının kim ya da kimler tarafından değerlendirileceği hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Özel okullardaki öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamasının yapılma sıklığı hakkındaki görüşleri nelerdir? Bu görüşler cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem ve branş değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?
3. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamasının; Amaç ve felsefesi, Uygulanma biçimi, Sonuçlarıyla alakalı görüşleri nelerdir; bu görüşler cinsiyet, medeni hal, çalışılan kademe türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel okullarda çalışan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulaması ile alakalı önerilerle ilgili görüşleri nelerdir; bu görüşler cinsiyet, medeni hal, çalışılan kademe türü ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Metodu

Araştırma kapsamında özel okullarda çalışan öğretmenlerin performansa dayalı denetim düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, kıdem ve çalışılan kademe türü açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda betimsel tarama modeli araştırma metodu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmaya 2012-2013 eğitim öğretim yılı içerisinde Kayseri il merkezinde bulunan özel okullarda çalışan 202 öğretmen katılmıştır. Araştırma katılımcıları 114'ü evli ve 88'i bekâr olan 92 Kadın ve 110 erkek öğretmen-den oluşmaktadır. Katılımcıların 122'si ilkökul 80 'i ortaokul da çalışmaktadır. Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı ise 39 kişi 0-5 yıllık öğretmen, 39 kişi 6-10 yıllık öğretmen, 49 kişi 11-15 yıllık öğretmen, 75 kişi 15 yıl ve üstü yıllık öğretmen şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla "Performans değerlendirme" Anketi ve araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu:

Araştırmada öğretmenlerin, cinsiyet, medeni durum, kıdem, çalışılan kademe türlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yukarıda belirtilen değişkenlerle ilgili kapalı uçlu sorular sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerden kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

Performans Değerlendirme Anketi: Aygün 2008, tarafından geliştirilen ankette performansa dayalı denetim uygulamasında öğretmen performansının kimler tarafından değerlendirileceği, değerlendirmenin hangi

sıklıkla yapılması gerektiği sorulmuş ve performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin 40 maddeye yer verilmiştir. Bu maddeler “performans değerlendirmenin amaç ve felsefesi, uygulanma biçimi, sonuçları ve performans değerlendirme ile ilgili öneriler” boyutlarını içermektedir. Bu boyutlar aşağıdaki amaçları kapsamaktadır:

Amaç ve felsefesi alt boyutu: Bu alt boyutta performans değerlendirmenin temel amaç ve felsefesi ile ilgili sorular bulunmaktadır. Örnek madde: Performans değerlendirme yüksek performans gösterenlerle gösteremeyenleri ayırt etmektedir. Örnek madde 2: Performans değerlendirme öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu kısım toplam 7 sorudan oluşmaktadır.

Uygulama biçimi alt boyutu: Bu alt boyut performans değerlendirme uygulamanın nasıl, ne zaman ve kimler tarafından uygulanması gerektiği gibi soruları kapsamaktadır. Ayrıca uygulama biçimi alt boyutu uygulama sırasındaki aksaklıklarla ilgili soruları da kapsamaktadır. Bu alt boyut toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Örnek madde: Değerlendirmeyi yapan kişiler değerlendirilen öğretmen hakkında bilgi sahibidir. Örnek madde 2: Performans değerlendirme için ayrılan yaklaşık 1 aylık süre nedeniyle eğitim-öğretimde aksaklıklar ortaya çıkmaktadır. Bu alt boyut 12 maddeden oluşmaktadır.

Sonuçlar alt boyutu: Bu alt boyut performans değerlendirmenin sonuçlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiği ve sonuçların öğretmenler üzerindeki etkileri gibi konuları ölçmektedir. Örnek madde: Performans değerlendirme okul içindeki ilişkilerin bozulmasına neden olmaktadır. Örnek madde 2: Performans değerlendirme sonucu elde edilen verilerin nasıl kullanılacağı anlaşılır bir biçimde açıklanmaktadır. Bu alt boyut 9 alt maddeden oluşmaktadır.

Öneriler alt boyutu: Bu alt boyut performans değerlendirme ile alakalı önerileri kapsamaktadır. Örnek madde: Öğretmenin hizmet içi eğitimi, hakemli dergilerde yayımlanan makaleleri, bilimsel toplantılara katılımı vb. mesleki çalışmalarına ilişkin belgeleri performans değerlendirmede

kullanılmalıdır. Örnek madde 2: Yüksek performans gösteren öğretmenlere yurt dışı görevlendirmelerde öncelik tanınmalıdır. Bu alt boyut toplam 12 maddeden oluşmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, 2012–2013 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri ili sınırları içindeki özel okullarda görev yapan ve uygulamaya katılan öğretmenlerin, bu uygulamaya ilişkin görüşlerine yer verilecektir. Anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

1) Özel okullarda çalışan öğretmenlerin performanslarının kim ya da kimler tarafından değerlendirileceği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Araştırmaya katılan 202 öğretmenin, performans değerlendirmede ilk sırada hangi veri kaynağı tarafından değerlendirilmek istediklerine ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Performans Değerlendirmede İlk Sırada Yer Alması Gereken Veri Kaynakları İle İlgili Görüşlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Veri Kaynağı	N	%
Okul Müdürü	86	42.6
Öğrenciler	22	10.9
Zümre Öğretmeni	45	22.3
Müfettiş	9	4.5
Öğretmenin Kendisi	33	16.3
Veliler	7	3.5
Toplam	202	100.00

Tablo 1’de performans değerlendirmede yer alması gereken veri kaynakları ile ilgili yapılan sıralamaya bakıldığında öğretmenlerin %42,6’sı 1.sıraya okul müdürü, %22,3’ü zümre öğretmeni, %16,3’ü öğretmenin kendisi, %10,9’u öğrencileri, %4,5’i müfettişi, %3,5’i de veliyi yerleştirmiştir.

Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Performans Değerlendir-

mesinin Ne Sıklıkla Yapılması Gerektiği Konusundaki Görüşlere İlişkin Bulgular

Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamasının ne sıklıkla yapılması gerektiği konusundaki görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Performans Değerlendirmenin Sıklığı ile İlgili Görüşlere İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sıklık	N	%
3 ayda bir	49	24.3
6 ayda bir	57	28.7
Yılda bir	82	40.6
2 yılda bir	8	4.0
4 yılda bir	6	3.0
Toplam	202	100.00

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin %40,6’sı (N=82) performans değerlendirilmenin yılda bir kez yapılması, % 28,7’si (N=57) altı ayda bir yapılması, %24,3’ü (N=49) ve %4’ü (N= 8) 2 yılda bir ve %3’ü (N=6) 4 yılda bir yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 3. Özel okulda çalışan öğretmenlerin Performans Değerlendirme görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi Sonuçları

PDÖ	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Amaç Felsefe	Kadın	92	21.87	7.74	2.589*	.010
	Erkek	110	19.23	6.49		
Uygulama biçimi	Kadın	92	34.65	5.55	.407	.684
	Erkek	110	34.31	6.28		
Sonuç	Kadın	92	26.08	7.06	-.612	.547
	Erkek	110	26.73	8.21		
Öneriler	Kadın	92	38.20	10.27	-7.891*	.000
	Erkek	110	48.22	7.75		

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde Amaç felsefe ve Uygulama biçimi

alt boyutunda kadın öğretmenlerin, Sonuç ve Öneriler alt boyutlarında ise erkek öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde Amaç felsefe ve Öneriler alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguya göre kadın öğretmenlerin amaç ve felsefe boyutunda erkek öğretmenlere göre, erkek öğretmenlerin ise öneriler alt boyutunda kadın öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca uygulama biçimi ve Sonuç alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4. Özel okulda çalışan öğretmenlerin Performans Değerlendirme görüşlerinin medeni hale göre farklılaşmasına ilişkin t-testi Sonuçları

	Medeni hal	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Amaç Felsefe	Evli	114	20.92	6.69	.535	.593
	Bekar	88	20.35	8.04		
Uygulama biçimi	Evli	114	34.88	6.94	-.333	.740
	Bekar	88	34.64	4.15		
Sonuç	Evli	114	27.08	7.30	1.509	.133
	Bekar	88	25.46	7.90		
Öneriler	Evli	114	43.17	10.88	.530	.630
	Bekar	88	42.23	9.93		

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde Amaç felsefe, Uygulama biçimi, Sonuç ve Öneriler alt boyutlarının tamamında evli öğretmenlerin aritmetik ortalaması bekâr öğretmenlerin aritmetik ortalamasından yüksektir. Ancak grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 5. Özel okulda çalışan öğretmenlerin Performans Değerlendirme görüşlerinin çalıştığı kademeğe göre farklılaşmasına ilişkin t-testi Sonuçları

	Kurum	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	P
Amaç Felsefe	İlkokul	122	19.18	7.47	-3.578*	.000
	Ortaokul	80	22.93	6.44		
Uygulama biçimi	İlkokul	114	34.11	6.30	-1.198	.232
	Ortaokul	88	35.08	5.16		
Sonuç	İlkokul	114	25.44	7.22	-2.189*	.030
	Ortaokul	88	27.81	7.96		
Öneriler	İlkokul	114	43.09	10.66	.540	.590
	Ortaokul	88	42.27	10.21		

Öğretmenlerin Performans Değerlendirme ölçeğinin alt boyutlarındaki aritmetik ortalamaları incelendiğinde Amaç felsefe, Uygulama biçimi ve sonuç alt boyutlarında ortaokulda çalışan öğretmenlerin, Öneriler alt boyutunda ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmektedir. Ancak grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin .05 düzeyinde Amaç felsefe ve Sonuç alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre ortaokulda çalışan öğretmenlerin amaç felsefe ve sonuç boyutlarında ilkokulda çalışan öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksektir. Ayrıca uygulama biçimi ve Öneriler alt boyutlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6. Özel okulda çalışan öğretmenlerin Performans Değerlendirme görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin f-testi (ANOVA) Sonuçları

	Kıdem	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	F	p
Amaç Felsefe	0-5 yıl	39	24.41	7.23	6.525*	.000
	6-10 yıl	39	19.69	6.46		
	11-15 yıl	49	17.91	8.37		
	16 yıl üstü	75	21.04	6.15		
Uygulama Bi-çimi	0-5 yıl	39	35.84	7.74	2.267	.082
	6-10 yıl	39	35.81	6.66		
	11-15 yıl	49	33.75	3.15		
	16 yıl üstü	75	33.58	5.55		
Sonuç	0-5 yıl	39	29.20	7.32	2.378	.071
	6-10 yıl	39	25.53	6.33		
	11-15 yıl	49	25.30	9.28		
	16 yıl üstü	75	26.05	6.87		
Öneriler	0-5 yıl	39	39.00	9.96	4.284*	.006
	6-10 yıl	39	46.82	9.05		
	11-15 yıl	49	43.56	11.93		
	16 yıl üstü	75	42.76	9.70		

Tablo 6'daki bulgular incelendiğinde özel okullarda çalışan öğretmenlerin PDÖ alt boyutlarından amaç felsefe ve öneriler boyutlarında, kıdemlerine göre anlamlı bir farkın bulunduğu anlaşılmaktadır. PDÖ'nün alt boyutları olan, amaç felsefe ve öneriler boyutlarındaki öğretmenlerin görüşleri arasındaki farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri analiz olarak TUKEY testi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Özel okulda çalışan öğretmenlerin Performans Değerlendirme görüşlerinin kıdemlerine göre farklılaşmasına ilişkin TUKEY testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) KY	(J) KY	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	P
Amaç Felsefe	0-5 yıl	6-10 yıl	1.58929*	.018
	0-5 yıl	11-15 yıl	1.50602*	.000
Öneriler	6-10 yıl	0-5 yıl	7.82051*	.005

Tablo 7'deki bulgular incelendiğinde PDÖ' nün amaç felsefe alt boyutunda ortaya çıkan farkın 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler amaç felsefe boyutundaki görüşlere 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla katıldıkları gözlenmektedir.

PDÖ' nün öneriler alt boyutunda ise ortaya çıkan farkın 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak özel okullarda görev yapan öğretmenlerin performansa dayalı denetim uygulaması ile ilgili görüşlerine ilişkin şu sonuçlara varılmıştır:

Performans Değerlendirmenin Kimler Tarafından Yapılacağına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin ilk sırada yer verdikleri kişiler önem sırasına göre; “okul müdürü, aynı zümrede yer alan öğretmen, öğretmenin kendisi, öğrenciler, müfettiş ve veliler” şeklindedir. Öğretmenler, değerlendirme yapacak kişiler arasında en çok okul müdürlerini, en az ise velileri tercih etmektedir. Bu durum Altay (2006) tarafından yapılan araştırmayla örtüşmektedir. Öğretmenler, yönetici olarak sürekli iletişim içinde oldukları okul müdürünün ve zümre öğretmenlerinin kendilerini en iyi tanıyan veri

kaynakları olduğunu düşünüyor olabilirler. Müfettişe, okul müdürü ve öğrencilerden sonra yer verilmesinin farklı nedenleri olabilir. Bu nedenlerden biri denetim sırasında müfettişin ders gözleminin genellikle bir ders saati ile sınırlı kalması ve öğretmeni tanıyamamasından duyulan endişe olabilir. Ayrıca müfettiş denetlemesinin öğretmende oluşturacağı sicil kaygısı da sonucu etkilemiş olabilir.

Performans Değerlendirmenin Yapılma Sıklığına İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin yaklaşık % 40,6'sı performans değerlendirmenin yılda bir kez yapılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı ise performans değerlendirmenin %28,7'si altı ayda, %24,3'ü üç ayda bir yapılması yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum öğretmenlerin denetleme konusunda çekincelerinin çok az olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin performans değerlendirmenin yılda bir yapılmasını benimsedikleri söylenebilir. Bu konuyla ilgili literatür incelendiğinde Oğuz (2002), tarafından yapılan ilköğretim okulu yönetici performansının değerlendirilmesine İlişkin Görüşler yaptığı araştırma ile örtüşmektedir. Ancak EARGED (2001) tarafından yapılan, Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları araştırmasının sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Performans Değerlendirmenin Cinsiyete İlişkin Sonuçlar

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin Performans değerlendirme sisteminin amaç felsefe boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Diğer bir ifadeyle Erkek öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamasının amaç ve felsefesi ile ilgili verilen görüşlere kadın öğretmenlere göre daha çok katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgulara göre performans değerlendirme uygulamasının amaç ve felsefesi ile ilgili verilen görüşlere kadın öğretmenlere kıyasla erkek öğretmenlerin daha çok katıldıkları söylenebilir.

Çoklu kaynaklarla öğretmen performansının değerlendirilmesi fikrine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma, performans değerlendirmenin

amaç ve felsefesi ile ilgili görüşlerin cinsiyet değişkenine göre farklılığı konusunda çelik' in bulgusunu desteklemektedir (Çelik, 2006).

Performans değerlendirme sisteminin öneriler boyutuna ilişkin görüşleri de cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgulara göre performans değerlendirme uygulamasının öneriler ile ilgili verilen görüşlere kadın öğretmenlere göre erkek öğretmenler daha çok katıldıkları söylenebilir. Bu bulgu Ankara ili genel liselerde performansa dayalı denetim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri çalışmasıyla çelişmektedir (Aygün 2008).

Performans Değerlendirmenin Medeni Hale İlişkin Sonuçlar

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin Performans değerlendirme sisteminin amaç felsefe, uygulama biçimi, sonuçlar ve öneriler alt boyutlarına ilişkin görüşleri medeni hale göre bakıldığında tüm alt boyutlarda evli öğretmenlerin ortalamaları bekâr öğretmenlerden yüksektir. Ancak grupların puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin. 05 düzeyinde tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin Performans Değerlendirme görüşlerinin medeni hale göre farklılaşmamaktadır. Bu Sonuç Oğuz (2002) ve Aygün S.Ç. (2008) in yaptıkları çalışmalar ile örtüşmektedir.

Performans Değerlendirmenin Çalıştığı Kuruma İlişkin Sonuçlar

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin Performans değerlendirme sisteminin amaç felsefe, uygulama biçimi, sonuçlar ve öneriler alt boyutlarına ilişkin görüşleri çalıştığı kuruma göre bakıldığında öneriler alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda ortaokulda çalışan öğretmenlerin, öneriler alt boyutunda ise ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları yüksektir. Ancak öğretmen görüşlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin. 05 düzeyinde amaç felsefe ve sonuç boyutlarına ilişkin görüşleri çalıştığı kuruma göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgulara göre performans değerlendirme uygulamasının amaç ve felsefesi ile ilgili verilen görüşlere ortaokul öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine daha çok katıldıkları söylenebilir.

lır. Sonuç alt boyutundaki öğretmen görüşlerine göre ise ortaokulda çalışan öğretmenler ilkokulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir. Uygulama biçimi ve Öneriler alt boyutlarına ilişkin görüşleri Çalıştığı kuruma göre öğretmen görüşlerinin puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerlerinin, 05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda bu konuyla ilgili literatür de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Performans Değerlendirmenin Kıdem Yılına İlişkin Sonuçlar

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin Performans değerlendirme sisteminin amaç felsefe boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre amaç felsefe boyutundaki görüşlere daha fazla katılmaktadırlar. Literatüre baktığımızda bu durum literatürle çelişmektedir (Aygün 2008). Öneriler alt boyutunda ise 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre öneriler boyutundaki görüşlere daha fazla katılmışlardır. Bu durum literatürle benzerlik göstermektedir (Erdem & Eroğlu 2012).

Kaynakça

- Al, H. (2007). Kamu kesiminde yeni denetim yaklaşımları: Süreç odaklı denetimden sonuç odaklı denetime geçiş. *Amme İdaresi Dergisi*, 40(4), 45-61.
- Aygün S.Ç. (2008) Ankara ili genel liselerinde performansla dayalı denetimin uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi Ankara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Can, N. (2004) İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. Erişim tarihi: 27 Şubat 2016, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.htm

- Çelik, M. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Öğretmen Performansının Çoklu Kaynaklarla Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van
- Döş, İ. (2005). İlköğretim düzeyinde kullanılan öğretmen teftiş formunun yeterlik düzeyine ilişkin, denetçi, yönetici ve sınıf öğretmeni algıları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2001). Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları, *Ankara: Milli Eğitim Basımevi*.
- Erdem A.R. ve Eroğlu M.G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim Müfettişlerin Öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 31 (Ocak 2012/I), ss. 13-26*
- Memişoğlu, S. P. (2001). “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi”. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuz, E. (2002). İlköğretim Okulu Yönetici Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler ve Öneriler. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Özgörgü S. (2008) İlköğretim ve Orta öğretim Öğretmenlerinin, denetmenlerin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri Eğitim Bilim Toplum Dergisi / Cilt:6 Sayı: 23 Yaz: 2008 Sayfa: 70-93
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri, hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 2, 102-120*.
- Sağır, M. (2005). “İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetişmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Algıları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (5.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Töremen, F. ve Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim denetçilerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim*, 170, 202-217.
- Yılmaz, A. (2007). İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Şat, A. (2013). Eğitim örgütlerinde performansa dayalı denetim uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri: özel okul örneği, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.49-66

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri¹

*

Murat Sağır* - Alpaslan Gözler^{1**}

Öz

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki görüşleri ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas merkez ilçe sınırları içindeki ilkokullarda görev yapan 3123 sınıf öğretmeni arasından tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 369 sınıf öğretmenin ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %79,1'i çocuk istismar ve ihmali ile ilgili hiçbir eğitim almadığını, %75,8'i çocuk koruma kanunu hakkında hiç bilgilendirilmediğini ve %76,1'i bu konuda bilgilendirilme gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %84,4'ü çocuk ihmal ve istismarını kanunlara göre bildirmek zorunda olduklarını, %98'i ise ahlaki anlamda bildirimden sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler çocuk istismar ve ihmali bildirecekleri yer olarak en çok okul yönetimini (x=1,67) tercih etmişlerdir. Fiziksel istismarla ilgili verilen tanım ve belirtilere 369 öğretmenin %81,2'si Duygusal ihmale ve istismara %92,9'u, cinsel istismara %91,4'ü, ekonomik istismara %69,1'i, fiziksel ihmale %61,7'si, eğitimsel ihmale %81'i doğru yanıt vermiştir. Çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili öğretmenler kendilerini orta düzeyde (2,61-3,40) yeterli görmektedir. Tanım ve belirtilere verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaliine yönelik farkındalık düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk istismarı, çocuk ihmali, sınıf öğretmeni, görüş, farkındalık

¹ Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim dalında yapılan "Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaliine yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri" adlı yüksek lisans tezinden çıkarılmıştır.

* Öğretmen, Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Kayseri

** Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kayseri,
Eposta: agozler@erciyes.edu.tr

Primary School Teachers' Views and Awareness Levels About Child Abuse and Neglect

*

Abstract

This study has been carried out to determine opinion and awareness level of primary school teachers about child exploitation and neglect. General scanning method was used during the execution of the study. The 369 samples were randomly chosen among 3123 primary school teachers working at primary schools in center counties of Kayseri- Melikgazi, Kocasinan and Talas. Questionnaires developed by the researchers were applied to those teachers. Of the teachers who took part in the study, 79,1 % had had no education about child exploitation and neglect; 75,8 % hadn't been informed about child protection law; 76,1 % needed to be informed about the subject. 84,4 % of the teachers stated that, according to the laws, they have to report child exploitation and neglect; and 98 % of the teachers expressed that they are responsible to report it in terms of moral worthes. The teachers preferred the school administration ($x=1.67$) the most to report the child exploitation and neglect. 81,2 % of the 369 teachers replied the definitions and symptoms about physical exploitation correctly; with 92,9 % to emotional exploitation and neglect; with 91,4 % to sexual exploitation; with 69,1 % to economic exploitation, with 61,7 % to physical neglect, and with 81 % to educational neglect. The teachers considers themselves competent about child exploitation and neglect at mid-level (2,61-3,40). Examining the answers to definitions and symptoms, it has been found that the awareness of teachers about child exploitation and neglect is at a high level.

Key Words: Child exploitation, child neglect, primary school teacher, opinion, awareness

Giriş

Gelişen ve değişen sosyal hayatın karmaşasında, çocuklara yeterli ilgiyi göstermemenin olumsuz sonuçlarını toplum olarak çekmekteyiz. İlgi gösterilmeyen çocukların diğerlerine göre sosyal, bilişsel, fiziksel ve ruhsal anlamda geride olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Toplumların geleceklerini sağlam temellere oturtabilmeleri için toplumun sosyal yapısını oluşturacak olan çocukların bedensel ve ruhsal sağlıklarının korunması ve eğitilmeleri gerekliliği herkes tarafından kabul gören bir gerçektir (Kocaer, 2006). Çocukları yetiştirmeye vermiş olduğumuz önem toplumun geleceği adına çok büyük önem taşımaktadır.

Çocuğun birey olarak çıkarını gözeten ve çocuğun çıkarını toplumun çıkarı ile bütünleştiren yaklaşım çocuğun toplumun geleceği olduğu düşüncesine içerik kazandırmaktadır. Çocukların sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bir birey olarak yetiştirilmesi toplumun bugünü ve geleceği ile örtüşmektedir. Birey olarak her çocuğun temel hak ve hürriyetlerden, sosyal ve ekonomik haklardan yararlandırılması, geliştirilecek olan çocuk politikalarının ve uygulamalarının özünü oluşturmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001).

Yaşamak, sağlıklı büyümek ve gelişmek, eğitim olanaklarına sahip olmak gibi hakların yanı sıra bu haklarını kullanırken huzurlu ve mutlu olmak, istismar ve ihmale maruz kalmamak da çocukların en doğal hakkıdır (Gökler, 2006). Ülkemizde son yıllarda özellikle kadınlar ve çocuklar üzerinde tacizler, istismarlar ve ihmaller fazlasıyla yaşanmaktadır. Bu konuda en savunmasız ve bilinçsiz olan şüphesizdir ki çocuklardır. Çocukların temel hak ve hürriyetlerinin tam olarak bilinmemesi veya caydırıcı cezaların olmayışı fiziksel, duygusal ve eğitimsel ihmal ile fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismara uğramasına neden olabilmektedir.

Çocuk ihmali ve istismarı; Anne, baba veya çocuğun bakımı, sağlığı ve korunmasından sorumlu kişilerin ihmal ettiği eylemler sonucunda çocuğun her türlü fiziksel, ruhsal veya sosyal açıdan zarar görmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi olarak tanımlanabilir (Meramram, 2013). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından ise; “Çocuğun sağlığını, fiziksel ve psikososyal gelişimini olumsuz etkileyen bir yetişkin, toplumu veya ülkesi tarafından, bilerek veya bilmeyerek yapılan her türlü fiziksel, duygusal, cinsel istismar, ihmal veya ihmalcı davranış veya reklâm ve sömürü

amacı ile çocuğun kullanımıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (UNICEF, 2010).

Tanımlar uluslara, kurumlara, şahıslara göre farklılık göstermekle birlikte ortaya çıkan ortak sonuç nesillerin ihmal ve istismarın ortaya çıkarıldığı durumlardan önemli ölçüde olumsuz etkileniyor olmasıdır.

Amerika’da 2002 yılı içinde yaklaşık 3 milyon çocuğun istismara uğradığı raporu çocuk koruma servislerince bildirilmiştir. Aynı yıl 1400 çocuğun çeşitli tacizler nedeniyle hayatını kaybettiği ve bu çocukların % 41’inin bir yaştan altında bebek olduğu rapor edilmiştir. Bu sayı gün geçtikçe artmaktadır. Aslında çocuk istismar vakalarının sıklığını tam olarak tespit etmek mümkün değildir. Çünkü ihmal ve duygusal istismar başta olmak üzere istismarların büyük çoğunluğu gizli kalmakta ve bildirilmemektedir. Bu nedenle istismar sıklığının araştırmalarda bildirilenlerden kat ve kat fazla olduğu rahatlıkla söylenebilir. Kendi toplumumuzda sistemli araştırmalar yetersiz olsa bile klinik gözlemler çocuk istismarının hiçte azımsanamayacak boyutlara ulaştığı gerçeğini açıkça göstermektedir (Öztürk, 2011).

Çocuklar; yetiştirme yöntemiyle aileden, içinde bulunduğu sosyal çevreden, akranlarından ve eğitim sürecinde ise öğretmenlerden zaman zaman fiziksel cezalara maruz kalmakta ve bununla beraber çocukta duygusal hasarlar da ortaya çıkmaktadır. Bazen de cinsel yönden zedelendikleri gözlenmekte ve bilinmektedir. Bu adı geçen gruplar bilerek ya da farkında olmadan çocukların gelişimini olumsuz yönde etkileyecek, ihmal ve istismar şeklinde davranışlar gösterebilmektedirler. Bu nedenle ihmal ve istismarın tanınması, önlenmesi ve suçu işleyen ve maruz kalana müdahalelerde bulunulması gerekmektedir. Bu doğrultuda çocuklarla yakın etkileşim halinde olan öğretmenlerin konuya ilişkin farkındalıklarının artırılması gerek durumun tespit edilmesi gerekse erken dönemde müdahale edilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle okula başladıktan sonra mezun oluncaya kadar ev ortamı dışında çocuğun en çok birlikte zaman geçirdikleri bireyler olan öğretmenlerin, çocuk ihmal ve istismarına ilişkin bilgi düzeyleri artırılmalıdır. Yalnız bunu yaparken durumun tespit edilmesi, kayıt altına alınması, gerekli yasal süreçlerin başlatılması konusunda da uygulamalar getirilmelidir (Tugay, 2008).

Eğitimin ilk basamağının öğretmenleri olan okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk ihmali ve istismarı ile ilgili farkındalık düzeylerinin, görüşlerinin ve hangi değişkenlerin farkındalık düzeylerini ve görüşlerini etkilediğinin ortaya çıkarılması önemlidir.

Ayrıca bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin çocuk ihmali ev istismarı ile ilgili olarak karşılaştıkları durumları ayırt etme, oluşabilecek olumsuzlukları belirleme ve önleme konusuna dikkat çekmesi beklenmektedir.

Çocuk İstismarının Sınıflandırılması

Çocuk istismarı; fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar ve ekonomik istismar olarak sınıflandırılır (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009).

Fiziksel İstismar

Bir çocuğun (18 yaşından küçük her bireyin) kaza ile olmayan, elle ya da herhangi aletle vurma, dövme, itme, ısırma, tırmalama, kesme, yakma, boğma vs. sonucu zarar göreceği bir şiddete maruz kalması fiziksel istismardır (Dinç, 2011). Başka bir ifadeyle; UNICEF fiziksel istismarı, kazara olmayan, yasaklanmış, çocuğa acı veren, gelişimi ve işlevselliğinde sürekli zarara yol açabilecek şiddet hareketleri olarak tanımlamıştır (İşiten, 2011).

Her yıl binlerce çocuğun ebeveynleri ya da yakın akrabaları tarafından fiziksel olarak istismar edildiği tahmin edilmektedir. Bu çocukların arasında ciddi şekilde yaralananlar ve hatta yaşamını yitirenler olduğu söylenmektedir (Meramram, 2013).

Duygusal İstismar

Duygusal istismar, çocuğun iç görüşünü ya da duygusal bütünlüğünü bozan, sistemli bir şekilde çocuğun aşağılanması ya da görmezlikten gelinmesi gibi, onun sağlıklı duygusal gelişimini ve benlik saygısını ciddi bir biçimde etkileyen davranış kalıpları olarak tanımlanır (İşiten, 2011; Meramram, 2013). Duygusal istismar, kişinin kendine olan güvenini zedeler, değersizlik düşüncesi oluşturur ve çaresizlik duygusunu pekiştirir. Kendisini çaresiz ve aciz hisseden kişi, karşısındakine daha bağımlı hale gel-

meye başlar. Kurban, istismarcısına bağımlı oldukça ve bağlandıkça, istismarcı kontrolü daha da eline alır ve kendisini daha çok güçlü hisseder. Böylece kısır bir döngü ortaya çıkar (Hergüner, 2011).

Fiziksel şiddete maruz kalmayan çocukların önemli bir kısmında da duygusal istismar söz konusudur. Bazı anne babalar çocukla iletişimde çocuğu sürekli şekilde reddedici, yıldırıcı, kötü yola teşvik edici, aşağılayıcı ve aldırma bir yaklaşım sergilerler. Okullarda öğretmenlerin öğrencilere bağırma, onlarla alay etmeleri, isim takmaları, onlara şiddet uygulamakla tehdit etmeleri, söz hakkı vermemeleri, bazı öğrencileri sürekli arka sıralara atmaları ve onların derste arkadaşlarıyla konuşmalarını yasaklamaları, sınıfta bazı öğrencileri görmezden gelmeleri, sınıfta tek ayaküstünde bekletmeleri, çöp kutusuna oturtmaları öğrencileri “tembeller, aptallar, salaklar” gibi olumsuz ifadelerle etiketlendirmeleri duygusal istismara örnek olarak verilebilir (Yolcu, 2009; Öztürk, 2011).

Cinsel İstismar

Çocuğa yönelik cinsel istismar, bir yetişkinin cinsel doyum sağlamak amacıyla bir çocuğa yaklaşması ve onu kullanmasıdır. Cinsel istismarda suçlular ve mağdurlar erkek ya da kadın olabilirler, ancak suçlunun erkek, mağdurun kadın olduğu en sık rastlanan durumdur. İstismarcı genellikle çocuğun güvendiği ve düzenli görüştüğü tanıdık- bildik kişidir (Yiğit, 2004).

Cinsel istismar, bireyi ve aileyi yaşam boyu etkileyen, duygusal ve bilişsel olgunluğa erişmemiş çocuk ve gencin tam olarak anlayamadıkları, bilerek onaylamadıkları, sosyal tabuları ve aile içi kuralları çiğneyen eylemlere karıştırılmasıdır. Başka bir anlatıyla, çocuğun, bir yetişkinin cinsel gereksinim ya da isteklerinin doyumunu için cinsel nesne olarak kullanılması ya da kullanılmasına göz yumulmasıdır (Doğan, 2009; Meramram, 2013). Ayrıca, çocukluk döneminde yaşanan cinsel şiddetin yetişkinlikte cinsel saldırganlığa neden olabileceğine dair bulgular, yani şiddetin şiddet doğurduğu gerçeği, şimdiye kadar yapılan araştırmalardan çıkarılacak en çarpıcı sonuçtur (Van der Kolk ve Fisler, 1995).

Çocuğa yönelik cinsel istismar fiziksel, duygusal, sosyal, ahlaki, kültürel ve hukuki boyutları olan geniş kapsamlı ve karmaşık bir sorundur (İşeri, 2008). Bu sorun yüzyıllardan beri, bedensel ve ruhsal varlığı hasar

görmüş bireyler üreterek hücelere saldıran kanser gibi toplumları tahrip etmeyi sürdürmektedir (Topçu, 2009).

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bünyesinde yer alan Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü tarafından Şubat 2009'da yayınlanan Türkiye'de Kadınlara Yönelik Şiddet Ulusal Araştırmasına göre kendileriyle görüşülen kadınların %7'si henüz 15 yaşına gelmeden cinsel istismara maruz kaldıklarını belirtmiştir. Bu istismarın ayrıntıları verilmemiştir. Türkiye'de "çocuk istismarı ve aile içi şiddet" Araştırması ise 7-18 yaş grubundan çocukların en az %10'unun bir tür cinsel istismara tanık olduğunu, en az %1'inin pornografik materyallere bakmaya zorlandığını, gene en az %0,5'inin de dokunma veya dokunulma gibi cinsel davranışlara zorlandığını ortaya koymaktadır. Bildirilen çocuk istismarı vakaları sayısında son yıllarda artış görülmekte, failerin ise çoğunlukla babalar veya yaşça büyük diğer akrabalar olduğu anlaşılmaktadır (UNICEF, 2013).

Son yıllarda basında sık sık yer alan ve toplumun büyük tepkisine yol açan cinsel suçlar artmakta ve cinsel istismar ilk sıralarda yerini almış olmasına rağmen Türkiye'de geçmişten bu güne "cinsel suç işleyen veya cinsel davranım problemi olan çocuk" sorunu küçümsemiş veya göz ardı edilmiştir (Ovayoğlu, Uçan, Serindağ, 2007; Topçu, 2009; Akçan ve Çekin, 2010).

Ekonomik İstismar

Çocuğun gelişmesini engelleyen, hak ve hukukunu ihlal eden işlerde çalıştırılması veya gücünün üzerinde iş verilmesi ya da düşük ücretle çalıştırılması ekonomik istismar kavramı içerisinde yer alır (Çiğdem, 2011). Ülkemizdeki çocukların büyük bir çoğunluğunun (% 74) çalışma hayatına 11-13 yaşlarında başladığı görülmektedir. Bu çocukların % 83,9'u ilkökul, %12,3'ü ortaokul mezunudur. %3,9'u hiçbir okul mezunu olmayıp sadece okur-yazardır (Şahinkesen, 1991).

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin bu alanda 2006 yılında gerçekleştirdiği araştırmaya göre Türkiye'de 6-17 yaş grubundan çocukların %5,9'u (900 bini aşkın çocuk) bir tür ekonomik etkinlik içindedir. Bu çocukların üçte biri 6-14 yaş grubundandır. Çalışan tüm çocukların yarısına yakını aile işletmelerinde ücretsiz işçi olarak

çalışmakta ve bu çocukların büyük bir çoğunluğunun göç ederek büyük kentlere geldikleri, işsizlik, yoksulluk, ve kentte tutunma çabası içerisinde bulunan, düşük eğitilmiş ya da eğitimsiz ailelere mensup oldukları ve ailenin karşılaştığı işsizlik ve yoksulluk ortamından kurtulabilmek için tüm aile üyelerinin, değilse iş bulabilen üyelerinin çalışması yönteminin benimsendiği görülmüştür (<http://www.slideshare.net>). Tarımda çalışanların ise payı %40 civarındadır. Kız çocukları, kentsel alanlarda çalışan çocukların dörtte birini, kırsal alandakilerin ise %40'ını oluşturmaktadır. 6-14 yaş grubundan olup çalışan çocukların yüzde 39'u, 15-17 yaş grubundan çalışan çocukların ise % 83'ü okula gitmemektedir. Daha önceki araştırmanın yapıldığı 1999 yılı ile karşılaştırıldığında çalışan çocuk sayısı özellikle kırsal kesimde ve ücretsiz aile işleri bakımından azalmıştır (UNICEF, 2013).

Günümüz çocuklarının yaşadığı en önemli sorunlarından biri çevrelerinde gördükleri ve yaşadıkları her türlü şiddet ve ihmal olaylarıdır. Dünyada ve Türkiye'de istismar olaylarının sıklıkla yaşanmasına karşın birçok devletin, istismarın önleminde ve istismar gören çocukların tedavisini sağlamada yetersiz kaldığı bilinmektedir (Erol, 2007 kaynakçasını bul).

Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet konusunda kapsamlı, derinlemesine yapılmış araştırma verileri yeterli değildir. Çocuk Hakları Komitesi Türkiye ile ilgili raporunda, boyutunun, kapsamının ve niteliğinin anlaşılmasını sağlamak, gerekli tedbirleri ve politikaları benimsemek ve davranışların değiştirilmesine katkıda bulunmak amacıyla aile içi şiddet, kötü muamele ve cinsel istismar da dâhil olmak üzere istismar alanında araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır (SHÇEK ve Unicef, 2010).

Çocuklarla ilgili istismar ve ihmal gibi problemler uzun yıllar boyunca her toplumda farklı şekillerde görülmektedir. Ancak, bu görülme sıklığına rağmen halen istismar konusunda yeterli bir çözüm bulunamamıştır. İstismara karşı çözüm yolları bulabilmek için öncelikle istismarın ne olduğu, belirtileri ve çocuk üzerine etkileri bilinmeli ve incelenmelidir (Kara, 2010). Ayrıca son yıllarda Türkiye'de çocuk istismarına olan ilgi ve farkındalık yeterli olmamakla birlikte ihmal ve istismar artmaktadır (Tıraşçı, Gören, 2007: 70).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Belirlenen bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeyleri çocuk sahibi olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeyleri bu konuda daha önce herhangi bir eğitim alma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991). Bu çalışmada da Kayseri il merkezi, Melikgazi, Kocasinan ve Talas İlçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinden bir kesit alınarak, bu öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Kayseri il merkezi Melikgazi, Kocasinan ve Talas İlçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırma örneklemini belirlemek için gerekli resmi yazışmalar yapıp izinler alınarak Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma evreni

içerinde yer alan öğretmen sayıları ve okulların listesi alınmıştır. Evrendeki eleman sayısının tespitinden sonra örnekleme girecek okulların türlerine göre okullar içindeki oranı tespit edilip her tür okulun evrendeki temsil edilme durumuna göre örnekleme alınmış, okulların türlerine göre sayısı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örnekleme alınma işlemi yapılırken evrendeki temsil edilme oranı doğrultusunda örneklem belirlenmiştir. Buna göre evrende yer alan 3123 sınıf öğretmeninden 369'u, araştırma örneklemini olarak seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyet, kıdem, yaş, medeni durum, anne-baba olma durumları, çocuk sayısı açısından Tablo 1'de verilmiştir

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri

	Değişkenler	N	%
Cinsiyet	Erkek	221	60,2
	Kadın	147	40,8
Eğitim alma durumları	Evet	40	11,2
	Hayır	329	89,8
Kıdem	1-6	30	8,0
	7-12	79	21,3
	13-18	134	36,4
	19+	126	34,3
Medeni durum	Evli	318	86,2
	Bekâr	41	11,2
	Diğer	10	2,6
Anne-baba olma durumları	Evet	308	83,5
	Hayır	61	16,5
Toplam		369	100

Araştırmaya katılan 369 öğretmeninden 221'i (%60,2) erkek, 147'si (%40,8) kadındır. Çocuk ihmal ve istismarına yönelik eğitim alma durumlarına bakıldığında 40 (%11,2) tanesi eğitim aldığını 329 (%)

Sosyo- demografik özellikleri inceleyecek olursak öğretmenlerden 260'ı (%70,7) 13 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bununla birlikte 117'si (%29,3'u) 1-12 yıl arası öğretmenlik deneyimine sahiptir. Medeni durumu incelediğimizde öğretmenlerin 318'i (%86,2) evli, 41'i (%11,2) bekar ve 10'u (%2,6) diğer olarak bildirmiştir. Öğretmenlerin 308'i (%83,5) anne ya da baba olduklarını, 61'i (%16,5) anne ya da baba olmadıklarını bildirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında Pala (2011)'nın öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi ve farkındalıklarını ölçmeye yönelik hazırladığı anket geliştirilerek kullanılmıştır. Geliştirme aşamasında anket 32 öğretmene uygulanmış ve uygulamadaki hataları alanda bilgi sahibi öğretim üyeleri ile düzeltilmiştir. Ankette, kişisel bilgi formu (1. bölüm) ve öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ile farkındalık düzeylerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanan çoktan seçmeli sorular (2. bölüm) kullanılmıştır.

Birinci bölüm öğretmenlerin "*cinsiyet, kıdem, medeni durum, anne ya da baba olma durumu*" gibi demografik özelliklerini içeren sorulardan oluşmaktadır.

İkinci bölüm ise daha önce çocuk ihmali ve istismarı hakkında eğitim alma, çocuk ihmali ve istismarı konusunda bilgilenme gereksinimi duyma, çocuk ihmal ve istismarı durumunu bildirme gibi 11 kapalı uçlu ve öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda kendilerini yeterli görme durumlarının tespiti için hazırlanan 7 soru ile tanım ve belirtileri verilen çocuk ihmal ve istismarı çeşitlerinden (Fiziksel ihmal ve istismar, duygusal ihmal ve istismar, cinsel istismar, eğitimsel ihmal, ekonomik istismar) uygun olanını seçmelerinin istendiği 6 soru olmak üzere toplam 24 kapalı uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan araçlar katılımcılara Mart-Mayıs (2013) ayı içerisinde, dağıtılmış, uygulanmış ve toplanmıştır. Veri toplama araçları dağıtıldıktan sonra katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yanıtlayıcılara bağlı olarak 15-20 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sorular gerekli dönütler verilerek açıklanmıştır. Çalışma kapsamına alınan hiçbir katılımcı araştırmaya katılmaya zorlanmamış, anketlerin uygulanması ve toplanması sürecinde gizlilik ilkesine özenle uyulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler daha sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analiz edilmiştir.

Toplanan veriler üzerinde “cinsiyet, ihmal ve istismar konusunda eğitim alma” değişkenlerine göre öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmeline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeylerinin farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi, “kıdem” değişkenlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla ileri istatistik tekniği olarak TUKEY testi kullanılmıştır. Araştırmada manidarlık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

“Daha önce hiç çocuk istismarı ve ihmali hakkında / çocuk korumaya yönelik / resmi bir eğitim aldınız mı?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 2. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili eğitim alma durumlarına ilişkin sonuçlar

Görüşler	N	%
Evet	39	10,3
Hayır	330	89,7
Toplam	369	100

Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı ile ilgili resmi bir eğitim alıp-almadıkları sorusuna verdiği cevapları Tablo 8’de incelediğimizde, öğretmenlerin 482’si (%89,7) eğitim almadıklarını, 55’i (%10,3) eğitim aldıklarını bildirmişlerdir.

“Okulunuzda çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili tartışmalar yapılıyor mu?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 3. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda tartışma yapma durumlarına ilişkin sonuçlar

Görüşler	N	%
Evet	80	21,6
Nadiren	178	48,3
Hayır	111	30,1

Toplam	369	100
--------	-----	-----

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 80'i (%21,6) tartışma yapıyor, 178'i (%48,3) nadiren yapıyor şeklinde görüş bildirmişlerdir. Genele baktığımızda öğretmenlerin 258'i (%69,9) çocuk ihmal ve istismarı konusunda okulda nadiren de olsa tartışma yaptıklarını, 111'i (%30,1) ise tartışma yapmadıklarını belirtmişlerdir.

“Çocuk koruma kanunu hakkında bilgilendirildiniz mi?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 4. Öğretmenlerin çocuk koruma kanunu hakkında bilgilendirilme durumlarıyla ilgili sonuçlar

Görüşler	N	%
Evet	89	24,2
Hayır	260	75,8
Toplam	369	100

Öğretmenlerin 260'ı (%75'8) Çocuk Koruma Kanun'u hakkında bilgilendirilmediklerini belirttiler. Bu soruya öğretmenlerin 89'u (%24,2) bilgilendirildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Çocuk ihmal ve istismarı konusunda daha fazla bilgilendirilme gereksinimi duyuyor musunuz?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 5. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusunda bilgilendirilme gereksinimine ilişkin sonuçlar

Görüşler	N	%
Evet	261	70,8
Hayır	84	22,7
Fikrim yok	24	6,5
Toplam	369	100

Öğretmenlerin 261'i (%70,8) çocuk ihmal ve istismarı konusunda bilgilendirilmek istemektedir. 84'ü (%22,7) ise bilgilendirilmek istemedikleri yönünde görüş bildirmiştir.

“Yasal anlamda çocuk ihmal ve istismarı şüphesini bildirmek zorunda mısınız?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 6. Öğretmenlerin yasal anlamda çocuk ihmal ve istismarını bildirme hakkındaki görüşleri

Görüşler	N	%
Evet	311	84,4
Hayır	14	3,9
Fikrim yok	44	11,7
Toplam	369	100

Tablo 12’ye bakıldığında 369 öğretmenin 311’i (%84,4) çocuk ihmal ve istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduklarını, 14’ü (%3,9) bildirmek zorunda olmadıklarını, 44’ü ise konuyla ilgili bilgisinin ve/veya fikrinin olmadığını belirtmiştir.

“Vicdani anlamda çocuk ihmal ve istismarı şüphesini bildirmekten sorumlu olduğunuzu düşünüyor musunuz?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 7. Öğretmenlerin vicdani anlamda çocuk ihmal ve istismarını bildirme hakkındaki görüşleri

Görüşler	N	%
Evet	362	98,0
Hayır	4	1,1
Fikrim yok	3	,9
Toplam	369	100

Tablo 7'ye bakıldığında, soruya cevap veren 369 öğretmenden 362'si (%98) vicdani anlamda çocuk ihmal ve istismarını bildirmekten kendini sorumlu olarak gördüğünü belirtmiştir. Öğretmenlerin sadece 4'ü (%1,1) ihmal ve istismarı bildirmede vicdani anlamda kendini sorumlu olarak görmemektedir.

“Çocuk ihmali ve istismarı durumunu tespit ettiğinizde öncelikle kime bildirirsiniz?” Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 8. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarını tespit etmesi durumunda bildirim yapacağı yerlere ilişkin sonuçlar

Birimler	X	Std. Sapma
Okul yönetimi	1,67	1,367
Polis	3,60	1,815
Veli	3,92	3,989
Milli Eğitim Müdürlüğü	4,06	1,397
Sosyal Hizmetler Müdürlüğü	4,47	1,443
Sağlık Müdürlüğü	5,32	1,138
Okul Aile Birliği	5,34	1,838
Diğer	7,69	1,153

“Çocuk ihmal ve istismarını tespit ettiğinizde kime bildirirsiniz?” sorusuna Tablo 8'e bakıldığında öğretmenler en çok okul yönetimine ($x=1.67$) bildirim yönünde görüş bildirmişlerdir. İkinci sırada bildirim yapılacak yer olarak polise ($x=3.60$) bildirim seçeneği tercih edilmiştir. Öğretmenler bildirimde bulunacakları yer olarak en az okul aile birliği ($x=5.34$) ve diğer ($x=7.69$) yönünde görüş bildirmişlerdir.

Aşağıdaki ihmal veya istismar çeşitlerinden herhangi birine müdahale durumunuz nedir?

Tablo 9. Öğretmenlerin Fiziksel, Duygusal ve Eğitimsel İhmal Durumuna Müdahale Durumları

Boyutlar	X	Std. Sapma
Fiziksel ihmal	1,97	,666
Eğitimsel ihmal	2,16	,667
Duygusal ihmal	2,57	1,20

Tablo 9'a bakıldığında öğretmenlerin en çok fiziksel ihmale ($x=1,97$) müdahale edecekleri görülmektedir. Bu konuyu sırasıyla eğitimsel ihmal ($x=2,16$) ve duygusal ihmal ($x=2,57$) takip etmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin fiziksel, duygusal, cinsel ve ekonomik istismar durumuna müdahale durumları

Boyutlar	X	Std. Sapma
Cinsel istismar	1,31	,712
Fiziksel istismar	2,16	,667
Duygusal istismar	2,73	,722
Ekonomik istismar	3,77	,596

Tablo 10'a bakıldığında öğretmenler en çok cinsel istismara ($x=1,32$) müdahale edecekleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunu sırasıyla fiziksel istismar ($x=2,16$), duygusal istismar ($x=2,73$) ve ekonomik istismar ($x=3,77$) takip etmektedir.

Sizce çocuk ihmal veya istismarı ile ilgili bildirimde bulunduğunuzda yöneticiniz sizi destekler mi? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde;

Tablo 11. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarını bildirmesi durumunda yöneticisi tarafından desteklenmesi konusundaki görüşleri

Görüşler	N	%
Evet	351	95,2
Hayır	18	4,8
Toplam	369	100

Tablo 11'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin 351'i (%95,2) çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili bildirimde bulunduklarında yöneticilerinin kendilerini destekleyeceklerini, 18'i (%4,8) ise bildirimde bulunduklarında yöneticilerinin kendilerini desteklemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ihmal ve istismar çeşitleri konusunda kendinizi yeterli görme durumlarına yönelik görüşleri incelendiğinde;

Tablo 12. Öğretmenlerin ihmal ve istismar konusundaki yeterlik durumları

	Birimler	X	Std. Sapma
M.13	Fiziksel istismarın belirlenmesi konusunda kendimi yeterli görmekteyim	3,27	1,174
M.14	Duygusal istismarın belirtileri konusunda kendimi yeterli görmekteyim	3,20	1,119
M.15	Cinsel istismarın belirtileri konusunda kendimi yeterli görmekteyim	2,90	1,211
M.16	Ekonomik istismarın belirtileri konusunda kendimi yeterli görmekteyim	3,29	1,107
M.17	Fiziksel ihmalin belirtileri konusunda kendimi yeterli görmekteyim	3,39	1,161
M.18	Duygusal ihmalin belirtileri konusunda kendimi yeterli görmekteyim	3,21	1,135
M.19	Eğitimsel ihmalin belirtileri konusunda kendimi yeterli görmekteyim	3,63	1,134

1-1.80, 1.81-2.60, **2.61-3.40**, 3.41-4.20, 4.21-5.

Tablo 12'ye bakıldığında öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların eğitimsel ihmal hariç tamamının aralığı 2.61-3.40 (orta düzey) olarak belirlenmiştir. Öğretmenler eğitimsel ihmalin belirtilerini tanımada ($x=3,63$) ise kendilerini üst düzeyde yeterli görmektedirler. Ayrıca kendilerini en az

cinsel istismarın belirtilerini tanıma ($x=2.90$) konusunda yeterli görmektedir.

Tablo 13. Verilen tanım ve belirtilere uygun doğru cevaplar ile yanlış cevaplar ve çeldiriciler

Soru-lar	Doğru Cevap %	Yanlış Cevap %	Doğru Cevap	Çeldirici Cevap
S.20	77	23	Fiziksel istismar	Fiziksel ihmal
S.21	99	1	Duygusal ihmal ve istismar	Fiziksel ihmal
S.22	61	39	Fiziksel ihmal	Duygusal ihmal
S.23	93	7	Cinsel istismar	Eğitimsel ihmal ve duygusal ihmal-istismar
S.24	77	23	Eğitimsel ihmal	Duygusal ihmal ve istismar
S.25	70	30	Ekonomik istismar	Fiziksel istismar

Tablo 13'e bakıldığında soru 20'de verilen tanım ve belirtilere 369 öğretmenin %77'si doğru yanıt vererek "Fiziksel istismar" demiştir. %23'ü ise tanım ve belirtilere farklı yanıtlar vererek yanlış cevaplamıştır. Bu öğretmenler çeldirici cevap olan fiziksel ihmali işaretlemiştir.

Soru 21'de verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %89'u doğru yanıt vererek "Duygusal ihmal ve istismar" demiştir. Öğretmenlerden %11'i tanım ve belirtilere farklı yanıtlar vermiştir. Yanlış cevaplar eşit dağılmakla birlikte en çok fiziksel ihmal çeldirici şıkkı işaretlenmiştir.

Soru 22'de verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %61'i doğru yanıt vererek "Fiziksel ihmal" demiştir. Öğretmenlerden %39'u tanım ve belirtilere farklı yanıtlar vermiştir. Öğretmenler çeldirici cevap olan duygusal ihmali işaretlemiştir. Tanım ve belirtilere verilen doğru cevaplara bakıldığında, ihmal ve istismarlar içinde en az bilinen fiziksel ihmal olmuştur.

Soru 23'te verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %93'ü doğru yanıt vererek "Cinsel istismar" demiştir. Öğretmenlerin %7'si tanım ve belirtilere yanlış cevap vermiştir. Yanlış cevaplar birbirine yakın dağılmıştır.

Soru 24'de verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %77'si doğru yanıt vererek "Eğitimsel ihmal" demiştir. Öğretmenlerin %23'ü tanım ve belirtilere yanlış cevap vermiştir. Yanlış cevaplar birbirine yakın dağılmakla

birlikte en çok ekonomik istismar ve duygusal ihmal- istismar çeldirici şıkkı işaretlenmiştir.

Soru 25'te verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %70'i doğru yanıt vererek "Ekonomik istismar" demiştir. Öğretmenlerin %30'u tanım ve belirtilere yanlış cevap vermiştir. Öğretmenlerin 89'u çeldirici cevap olan fiziksel istismarı işaretlemiştir.

Tablo 14'de öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin cinsiyet değişkenine ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	X	Std. Sapma	t	p
Bilgi düzeyi	Kadın	221	14,4872	2,09741	-,573	,567
	Erkek	147	14,5936	1,96079		

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 15'te öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin, medeni durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Medeni durum	N	X	Std. Sapma	t	p
Bilgi düzeyi	Evli	448	14,6116	2,03351	2,216	,027*
	Bekâr	90	14,0889	2,08604		

Tablo 15 incelendiğinde çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri evli öğretmenlerin ortalamasının 14.61, bekar öğretmenlerin or-

talamasının ise 14.09 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre evli öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin bekar öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 16’te öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerinin, anne baba olma durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerinin anne baba olma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Anne baba olma	N	X	Std. Sapma	t	p
Bilgi düzeyi	Evet	308	14,5877	2,03417	1,516	,130
	Hayır	61	14,2424	2,10486		

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri ile anne baba olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 17’de öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerinin, bu konuda resmi bir eğitim alma durumlarına göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla bağımsız gruplar için t testi analizi yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin bu konuda resmi bir eğitim alma durumlarına göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Boyut	Resmi eğitim alma	N	X	Std. Sapma	t	p
Bilgi düzeyi	Evet	40	14,7455	2,22958	,840	,401
	Hayır	329	14,5000	2,03120		

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri ile konuyla ilgili resmi bir eğitim alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin kıdemlerine göre farklılaşma durumunu ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 18 ve Tablo 18.1’de verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin kıdemlerine göre çocuk ihmali ve istismarı farkındalık düzeylerine ilişkin n , x ve ss. değerleri

Faktör	Kıdem	N	X	Std. Sapma
Bilgi düzeyi	1-6 yıl	30	14,0182	2,41516
	7-12 yıl	79	14,5138	1,98427
	13-18 yıl	134	14,7500	1,76730
	19 yıl ve üzeri	126	14,5638	2,06240

Tablo 18 incelendiğinde farkındalık düzeyi açısından en yüksek puan ortalamasının “14,75” ile 13-18 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla $x=14,56$ ile 19 yıl ve üzeri, “14,51” ile 7-12 yıl ve “14,02” ile 1-6 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre farkındalık düzeylerinin farklılaşmasına ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 18.1’de verilmiştir.

Tablo 18.1. Öğretmenlerin kıdemlerine göre çocuk ihmali ve istismarı farkındalık düzeylerine ilişkin varyans analizi sonuçları

Boyut	Kıdem	KT	SD	KO	F	P
Bilgi düzeyi	Gruplar arası	18,436	3	6,145	1,466	,223
	Grup içi	2237,750	366	4,191		
	Toplam	2256,186	369			

Tablo 18. 1 incelendiğinde öğretmenlerin kıdemleri açısından farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışma Kayseri il merkezinde bulunan Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki görüşlerinin ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk ihmali ve istismarı ile ilgili resmi bir eğitim alıp-almadıkları sorusuna verdiği cevapları değerlendirdiğimizde, 369 öğretmenin %89'u eğitim almadıklarını belirtmesi, konunun hassasiyeti açısından düşündürücüdür. Literatür incelendiğinde araştırmamızın sonuçlarına benzer bulgulara ulaşılmıştır. Kürklü (2011) araştırmasına katılan öğretmenlerin tamamı daha önce çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili resmi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili yapılan bir başka araştırmada da benzer sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan 400 öğretmenin büyük bir çoğunluğu (% 93,8) çocuk ihmal/ istismarına ve çocuk korumaya yönelik resmi eğitim almamışlardır. Eğitim alan öğretmenlerden %3'ü (n=20) 20 saatten fazla, % 1,3'ü (n=5) 6–10 saat, % 0,8'i (n=3) 5 saatten az, % 0,8'i (n=3) 11–15 saat, % 0,5'i (n=2) ise 16–20 saat eğitim almıştır (Tugay, 2008).

Erol (2007), açık öğretim fakültesi mezunlarının 19 bulgudan 12 tanesini saptamada diğer okullardan mezun öğretmenlere göre daha duyarlı olduğu ortaya çıkmıştır. Açıköğretim Fakültesi yayınlarından olan “Çocukta Ruh Sağlığı ve Uyum Bozukluğu” kitabının 5. ünitesinde “Çocuk İhmali ve İstismarı” başlıklı bir bölüm bulunmakta olup, öğretmen adaylarının konu hakkında bilgilenmesi buradan sağlanmış olabilir. Eğitim fakültesi ve diğer okulların derslerinin çok kaynaklı kitaplardan işlenmesi ve öğretim üyesinin insiyatifinde olması sebebiyle konu üzerinde durulmama olasılığı bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, birkaç üniversitede seçmeli ders olarak okutulan “Çocuk Hakları” ve “Çocuk İstismarı ve İhmali” derslerinin, üniversitelerdeki eğitim fakültesi mezunlarına yeterli gelmediği ileri sürülebilir (Erol, 2007).

Ayrıca öğretmenlerin istismar konusundaki birinci bilgi kaynağının medya olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç günümüz medyasının istismar konusunda gerekli hassasiyeti göstermeyen yayınlar yapması ve konunun yüzeysel aktarılması gibi nedenler ile tedirgin edicidir. İstismar konusunu mezun olduğu okuldan öğrenen kısım ise yetersiz kalmaktadır. İstismar sorunu öğretmenler tarafından internette de araştırılmaktadır. Araştır-

maya katılan öğretmenlerin 1/3'ü konu hakkında bilgiyi internetten öğrenmiştir. İnternette bulunan birçok bilgi kaynağının denetlenir olmaması edinilen bilginin güvenilirliğini tartışılır kılmaktadır. Araştırma sonucu ile görülmüştür ki öğretmenler konu hakkında bilinçlenmesinde, alanda yapılan konferans ve seminerler de yeterli gelmemektedir. Hizmet içi eğitimde ise oran % 7,9'lara kadar düşmektedir. Buna karşın araştırma ile görülmüştür ki kıdemi beş yıl ve beş yıldan az olan öğretmenlerin saptama düzeyleri yüksektir. Bu sebeple de öğretmenlerin bilgisinin sıklıkla hatırlatılması gerekmektedir (Erol, 2007).

Öğretmenler, özellikle çocuk ihmal ve istismarlarının tespiti ve raporlanmasında mağdur çocukların özel ihtiyaçlarına cevap verebilmeli; onlara bu tür ataklardan korunabilme stratejilerini öğretmekte anahtar elemanlar olarak programın merkezine yerleştirilmelidir. Onlar, yaşanması muhtemel ya da yaşanan çocuk istismar ve ihmaline müdahale edebilecek potansiyele sahip olmalıdırlar. Öğretmenler çocukların aileleriyle düzenli irtibat içindeler ve gerekli durumlarda ailelerin destek hizmetleriyle irtibata geçmelerinde onlara yardımcı olabilirler. Öğretmen ve diğer okul personelleri en yaygın çocuk koruma kaynakları arasındadırlar (Walsh, ve ark., 2005). Çocuk ihmali ve istismarının belirlenmesi ve önlenmesinde önemli bir konumda olan öğretmenlerin lisans eğitiminde ve sonrasında konuyla ilgili eğitim alması üzerinde durulmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %69,9'u çocuk ihmal ve istismarı konusunda okulda nadiren de olsa tartışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konuyla ilgili tartışma yapıyor olması yeni bilgiler edinmeleri açısından önemlidir. Bunun yanında okullarında çocuk ihmal ve istismarına yönelik tartışmalar yapan öğretmenlerin fiziksel istismar, duygusal istismar ve ihmali tanımlamada kendilerine güvendikleri saptanmıştır (Walsh ve ark., 2005). Tugay(2008) araştırmasında çalışmaya katılanların %54'ü (n=216) okullarında çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili tartışmalar yapıldığını belirtmiştir. % 46'sı (n=184) ise okullarında bu konu ile ilgili konuşmalar ve tartışmalar olmadığını ifade etmişleridir. Kürklü (2011) araştırmada 234 öğretmenden %63,1'i (n=152) okullarında çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili hiç tartışma yapılmadığını belirttiler. Pala(2007) araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %95,3'ü (n=163) okulda konuyla ilgili tartışma, panel konferans, oturum vb. eğitim faaliyeti olmadı-

ğını, %4,7'si (n=8) konuyla ilgili eğitim faaliyeti olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları eğitim öğretim yılları boyunca çocuk istismarı ile ilgili çalışmalar ve tartışmalar yapmak, ilköğretim öğrencileri için uygun stratejileri öğrenmek zorundadırlar. Böylece bilgilerini ve profesyonelliğini artırmış ve çocuk istismarının önlenmesi ile ilgili olarak çocuk eğitimindeki yeteneklerini geliştirmiş olurlar (Goldman, 2005).

Öğretmenlerin %75'8'i Çocuk Koruma Kanun'u hakkında bilgilendirilmedikleri, %24,2'si bilgilendirildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Tugay (2008) araştırmasında çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece % 13,5'i Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgilendirilmiştir ve yine öğretmenlerin sadece %6,3'ü şimdiye kadar çocuk ihmal/istismarı ve çocukların korunmasına yönelik eğitim aldığını belirtmiştir. Pala(2011) araştırmasına katılanların yalnız 8'i (%4,7) Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgilendirildiğini belirtirken, 163'ü (%95,3) ise bilgilendirilmediğini söylemiştir. Kürklü (2011) araştırmasında da çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. 236 öğretmenden 210'u (%87,1) Çocuk Koruma Kanun'u hakkında bilgilendirilmediklerini belirttiler.

Avustralya'da yapılan çalışmada öğretmenlerin 2005 yılına kadar çocuk ihmal ve istismarı ile çocuk korumaya yönelik eğitim durumları incelenmiş ve çalışmaya katılan öğretmenlerin %93'ünün konu ile ilgili eğitim aldıkları görülmüştür (Walsh ve ark, 2005). Walsh (2005)'ın çalışması ile ülkemizde yapılan çalışmaların sonuçlarının farklı olmasının nedeni Avustralya'da konu hakkındaki hizmet öncesi eğitimin zorunlu olmasıdır.

Mevcut çalışmada Çocuk Koruma Kanunu hakkında bilgilendirilmediği diyen öğretmen sayısının ülkemizde yapılan diğer araştırmalardan yüksek çıkması dikkat çekicidir. Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından 22.01.2013 tarihinde **“Çocuk İhmali Ve İstismarının Hukuki Boyutu”** konulu seminer düzenlenmiştir. Seminere anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liseden eğitimciler katılmıştır. Seminere katılanlar tüm eğitimciler içinde küçük bir orana sahip olsa da, araştırmamızdaki sayının yüksek çıkması yapılan bu seminerle ilişkilendirilebilir.

Kenny(2004) tarafından Amerika’da yapılan araştırmada öğretmenlerin %34’ünün çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili hizmet öncesi eğitimi aldıkları görülmektedir (Kenny, 2004). Çocuk koruma Kanunu hakkında bilgilendirilen öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarıyla karşılaştığında ne yapacağını daha iyi bileceği düşünülmektedir.

Sonuçlara bakıldığında 369 öğretmenin %84,4’ü çocuk ihmal ve istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduklarını, %3,9’u bildirmek zorunda olmadıklarını, %11,7’si ise konuyla ilgili bilgisinin ve/veya fikrinin olmadığını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Kürklü (2011) öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismar şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olup olmadıkları yönündeki soruya, 233 öğretmenin %85,9’u (n=207) çocuk ihmal ve istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduklarını ve yasaların bunu zorunlu kıldığını, %10,8’i (n=26) kanunlara göre çocuk ihmal ve istismarı şüphesini bildirmek zorunda olmadıklarını belirtmişlerdir.

Tugay(2008) çalınmasında da benzer şekilde çalışmaya katılan öğretmenlerin %51,2’si kanunlara göre çocuk ihmal ve istismarını bildirim zorunluluğu olduğuna inanmaktadır. Mevcut araştırmada bu oranın %84.4 çıkması zaman içinde öğretmenlerin bilinçlenmeleri açısından pozitif bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tüm araştırmalarda benzer sonuçlar çıksa da yaşanan ihmal ve istismar olaylarının birçoğu gizli kalabilmektedir. Öğretmenler kanun karşısında bildirimde bulunma konusunda zorunlu olduğunu bilse de sorumluluk almak istememekte ve olayları görmezden gelebilmektedir. Günümüzde başta Avustralya, Amerika, Kanada ve İngiltere olmak üzere birçok ülkede çocuk ihmal ve istismarının bildirmesine ilişkin yasal zorunlulukların yanında açık olarak belirtilmiş öğretmenlere yönelik politikalar bulunmaktadır. Ancak Türkiye’de, Milli Eğitim politikaları içinde yukarıda belirtildiği gibi çocuğun korunması esasına ilişkin maddeler yer alsa ya da tespit edildiğinde başvurulacak kurum ve kuruluşlar mevcut olsa da, çocuk ihmal ve istismarını bildirim süreci ve bununla ilgili birimlerin oluşturulmasına ilişkin etkin ve açık bir uygulama mevcut değildir. Öğretmenleri her ne şekilde olursa olsun zorunlu bırakan, Milli Eğitim Yönetmeliği içinde standart olarak hazırlanmış bir bildirim süreci ve işleyişi şeması bulunmamaktadır. Bununla birlikte kanun, politikalar ve eğitim ile

ilgili elde ettiğimiz sonuçlar da göstermektedir ki ülke çapında çocuk ihmal ve istismarının önlenmesi amacı ile bildirimye yönelik açık ve ayrı düzenlemeler getirilmesinin yanı sıra okullardaki öğretmenlerinde konu ile ilgili düzenli hizmet içi eğitimleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitim süreçleri içerisindeki müfredatlarına çocuk ihmal ve istismarını belirleyebilmeleri, yasal zorunlulukları ve Milli Eğitim politikalarının farkında olabilmeleri adına konulacak olan konular bilgi düzeylerini de arttıracak ve çocuk korumaya yönelik bilincin sağlamlaşmasını sağlayacaktır (Tugay, 2008).

Öğretmenlerin ihmal ve istismar gibi hassas bir konunun bildiriminde, bildirimin nereye ve ne şekilde yapılacağını bilinmemesi öğretmenleri çaresiz bırakmaktadır. Bu durum ihmal ve istismarla ilgili yapılan bildirimin sonuçsuz kalacağı düşüncesini oluşturabilmekte ve öğretmenler sorumluluk almak istenmeyebilmektedir.

Bu araştırmada 369 öğretmenenden %98'i vicdani anlamda çocuk ihmal ve istismarını bildirmekten kendini sorumlu olarak gördüğünü belirtmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla tutarlı bulgulara ulaşılmıştır. Tugay (2008) araştırmasında öğretmenlerin %85,2'si ahlaki anlamda çocuk ihmal ve istismarını bildirmek zorunda olduğu inancındadır.

Kürklü(2011) araştırmasında 238 öğretmenin %99,2'si (n=236) çocuk ihmal ve istismarı şüphesini ahlaki anlamda bildirmekten sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Pala(2011) yine benzer sonuç ortaya çıkmış ve öğretmen adayının %96,4'ü ahlaki anlamda çocuk ihmal ve istismarını bildirmek zorunda olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmalarda çıkan ortak sonuç, öğretmenlerin tamamına yakınının ahlaki anlamda kendini çocuk ihmal ve istismarını bildirmede sorumlu olduğunu düşünmesidir. Yasal anlamda bildirimde bulunuruma göre ahlaki anlamda bildirimde bulunurum oran olarak yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi, öğretmenlerin yasal anlamda bildirim zorunluluğunun olduğunu bilmemesi olabilir.

"Çocuk ihmal ve istismarını tespit ettiğinizde kime bildirirsiniz?" sorusuna bakıldığında öğretmenler en çok okul yönetimine (x=1.67) bildirim yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler bildirimde bulunacakları yer olarak en az okul aile birliği (x=5.34) yönünde görüş bildirmişlerdir. Kürklü(2011) araştırma sonucunda benzer sonuç ortaya çıkmıştır. "Çocuk

ihmal ve istismarını tespit ettiğinizde kime bildirirsiniz” sorusuna 237 ilköğretim öğretmenin %56’sı okul yönetimi, %21,2’si ise Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’na bildirim yönünde, en az ise %0,8 ile okul aile birliğine bildirim yönünde cevap verilmiştir.

Burada dikkat çeken bir nokta okul aile birliğinin en az tercih edilen yer olarak belirlenmesidir. Okul aile birliğinin bildirim yapılacak yer olarak en az tercih edilmesinin nedeni konunun çok hassas olması ve mağdur olan çocuğun, ihmal ve istismar olayının yayılması sonucunda daha fazla zarar görmesini engellemek olabilir.

Tugay (2008)’in araştırmasında öğretmenlere “Çocuk ihmal ve istismar durumunu tespit ettiğinizde kime bildirir misiniz?” diye sorduğunda, sosyal hizmetler müdürlüğüne % 33’ü, Milli Eğitim müdürlüğüne % 24.8’i, il sağlık müdürlüklerine % 12.8’i, polise % 29.0’ı, okul aile birliğine % 16.5’i, okul yönetimine %77.8’i, evet şeklinde cevap vermişlerdir. Görüldüğü gibi Tugay (2008)’in araştırmasında da okul yönetimi %77,8 ile en çok bildirim yapılacak yer olarak belirtilmiştir. Okul aile birliğine evet diyenlerin oranı ise %16,5 ile yine düşük oranda çıkmıştır. Pala(2011) araştırmasında da öğretmen adayları “ihmal ve istismar şüphesi durumunda ilk bildirim yeri” sorusuna araştırmamıza yakın cevap vermişlerdir. 171 öğretmen adayı öğrencilerin 72’si (%42,1) okul yönetimine bildirim şeklinde görüş bildirmiştir. Adaylar ikinci bildirim basamağı olarak Sosyal Hizmetler Müdürlüğü’nü (%24,0) tercih etmişlerdir.

Tüm bu araştırmalardan çıkan ortak sonuç, öğretmenlerin ihmal ve istismar şüphesi durumunda bildirim yeri olarak en çok okul yönetimini tercih etmiş olmalarıdır. Bu durum okul yönetimlerinin sorumluluğunu artırmaktadır. Yöneticiler kendisine bildirilen ihmal ve istismar durumuyla ilgili bir sonraki basamağı iyi bilmelidirler. Bunun için yöneticilerin de çocuk ihmal ve istismarı ile çocuk koruma kanunu hakkında bilgilendirilmeleri gerekir.

“İhmal türlerinden herhangi birine müdahale durumunuz nedir?” sorusunda, Tablo 15’e bakıldığında öğretmenlerin en çok fiziksel ihmale ($x=1.97$) müdahale edecekleri görülmektedir. Bu konuyu sırasıyla eğitimsel ihmal ($x=2.16$) ve duygusal ihmal ($x=2.57$) takip etmektedir. Fiziksel ihmalin belirtilerinin duygusal ihmale göre daha net olması öğretmenlerin müdahale önceliğini etkilemiş olabilir. Bilindiği gibi duygusal ihmal en zor tespit edilen ihmal çeşididir. Ayrıca eğitimcilerin eğitimsel ihmale

müdahale durumunu önemsedikleri ortaya çıkan sonuçtan anlaşılmaktadır.

“İstismar türlerinden herhangi birine müdahale durumunuz nedir?” maddesine bakıldığında öğretmenlerin en çok cinsel istismar ($x=1,31$) konusunda müdahale edecekleri görülmektedir. Bu konuyu sırasıyla fiziksel istismar ($x=2,16$), duygusal istismar ($x=2,73$) ve ekonomik istismar ($x=3,77$) konuları takip etmektedir. Cinsel istismara hassas bir konu olması sebebiyle genelde müdahale edilmemektedir. Öğretmenlerin özellikle cinsel istismar konusundaki hassasiyetleri konunun önemi açısından mutlu edici bir sonuçtur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %95,2 çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili bildirimde bulunduklarında yöneticilerinin kendilerini destekleyeceklerini, %4,8 ise bildirimde bulunduklarında yöneticilerinin kendilerini desteklemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Kürklü (2011) araştırmaya katılan öğretmenlerin %87,6’sı çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili bildirimde bulunduklarında yöneticilerinin kendilerini destekleyeceklerini, %7,9’u ise bildirimde bulunduklarında yöneticilerinin kendilerini desteklemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Tugay(2008) öğretmenlerin çok büyük bir çoğunluğu %90’ı çocuk ihmal ve istismarı ile ilgili bildirim yaptıklarında okul yöneticilerinin kendilerini destekleyeceğini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece % 10’u yöneticilerinin kendilerini desteklemeyeceğini ifade etmişlerdir.

Araştırmamızdan ve diğer yapılan araştırmalardan çıkan sonuç, öğretmenlerin tamamına yakınının çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili bildirim yaptıklarında yöneticilerinin kendilerini destekleyeceği görüşünü belirtmeleridir. Öğretmenlerin ihmal ve istismar şüphesi durumunda bildirim yeri olarak en çok okul yönetimini tercih etmiş olmaları, okul yöneticilerinin kendilerini destekleyeceğine olan inançla ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin ihmal ve istismarın belirtilerini tanımada kendilerini yeterli görme durum aralığı orta düzeyde (2.61-3.40) çıkmıştır. Bu durumda katılımcılar ihmal ve istismarın belirlenmesi konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli görmektedir. Öğretmenler kendilerini en az cinsel istismar ($x=2.90$) konusunda yeterli görmektedir. Eğitimsel ihmalin ($x=3.63$) belirtileri ise kendilerini en çok yeterli gördükleri konudur. Fiziksel istismar ($x=3.27$), duygusal istismar ($x=3.20$), ekonomik istismar

($x=3,29$), fiziksel ihmal ($x=3,39$), duygusal ihmal ($x=3,21$) sonucu ortaya çıkmıştır. Pala (2011) araştırmasında, mevcut araştırmaya benzer sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının % 18,7'si çocuk ihmali tanıma konusunda hazırlıksız olduklarını, % 27,5'i emin olmadıklarını, % 53,8'i hazırlıklı olduklarını bildirmişlerdir. Fiziksel istismar konusunda öğretmen adaylarının % 43,3'ü, cinsel istismar konusunda % 38'i, duygusal istismar konusunda ise % 53,2'si hazırlıklı oldukları yanıtını vermişlerdir. Görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kendini yeterli görme durumu orta düzeyde çıkmıştır. Cinsel istismar bu araştırmada da, araştırmaya katılanların kendilerini en az yeterli gördüğü istismar türü olmuştur.

Öğretmenlerin ihmal ve istismarın belirtilerini tanımada kendilerini yeterli görme durumlarıyla, verilen tanım ve belirtilere verdikleri cevaplar karşılaştırıldığında;

Fiziksel istismarla ilgili verilen tanım ve belirtilere 369 öğretmenin %81,2'si doğru yanıt vermiştir. Fiziksel istismarın belirtilerini tanımada kendini yeterli görme durumu orta düzeyin üstünde çıkmıştır ($x=3,27$). Bu iki durum birbirini destekler niteliktedir.

Pala(2011) araştırmasında, öğretmen adaylarının ihmal ve istismarın belirtilerini tanımlamada kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların %47,3'ü fiziksel istismarın belirtilerini tanımlamada hazırlıklı oldukları yanıtını vermiştir. Ortaya çıkan sonuç araştırmamızı destekler niteliktedir. Ancak Erol (2007) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin fiziksel istismarı saptamada yetersiz kaldıkları görülmüştür.

Duygusal ihmal ve istismarla ilgili verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %92,9'u doğru yanıt vermiştir. Duygusal ihmal ve istismar belirlenmesi en zor olan ihmal ve istismardır. Buna rağmen araştırmamızda öğretmenler tarafından en çok doğru cevabın verildiği soru olması dikkat çekicidir. Duygusal ihmal ve istismarın belirtilerini tanımada kendini yeterli görme durumu ise orta düzeyde çıkmıştır ($x=3,20$). Yine bu iki durum birbirini destekler niteliktedir. Ancak fiziksel istismara göre, duygusal ihmal ve istismarın tanım ve belirtilerini tanıyan öğretmen sayısı fazla olmasına rağmen, kendini yeterli görme durumu fiziksel istismara göre düşük çıkmıştır.

Pala(2011)'nın araştırmasında duygusal istismarı tanımlamaya yönelik soruya verdikleri cevaplarda katılımcıların en çok kendilerine güven belirttikleri istismar türü duygusal istismar olmuştur. Fiziksel ihmal ile ilgili

verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %61,7'si doğru yanıt vermiştir. Fiziksel ihmalin belirtilerini tanımada kendini yeterli görme durumu ise orta düzeyde çıkmıştır ($x=3,29$). Bu iki durum birbirini destekler niteliktedir.

Cinsel istismar ile ilgili verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %91,4'ü doğru yanıt vermiştir. Cinsel istismarın belirtilerini tanımada kendini yeterli görme durumu orta düzeyde çıkmıştır ($x=2,90$). Ancak diğer ihmal ve istismar türlerine göre kendini yeterli görme durumu düşük çıkmıştır. Tanım ve belirtilere doğru cevap veren öğretmen sayısı ise en yüksek ikinci sıradadır. Sonuç olarak öğretmenler, kendilerini cinsel istismarın belirtilerini tanımada orta düzey olarak görse de tanım ve belirtilere doğru cevap veren öğretmen sayısı ortalamanın üstünde çıkmıştır.

Pala(2011) araştırmasında, katılımcılar ihmal ve istismarı tanımlamaya yönelik verdikleri cevaplarda, en az cinsel istismarın belirtilerini tanıma konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Eğitimsel ihmal ile ilgili verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %81'i ($n=436$) doğru yanıt vermiştir. Eğitimsel ihmalin belirtilerini tanımada kendini yeterli görme durumu ise üst düzey ($x=3,63$) çıkmıştır.

Ekonomik istismar ile ilgili verilen tanım ve belirtilere öğretmenlerin %69,1'i doğru yanıt vermiştir. Ekonomik istismarın belirtilerini tanımada kendini yeterli görme durumu ise orta düzey ($x=3,29$) çıkmıştır.

Kürklü(2011) çalışmada çocuk ihmal ve istismarının belirtili ve risklerini tanımlama ölçeğine cevap veren öğretmenlerin, bütün sorulara doğru cevap vermeleri halinde almaları gereken puan 51 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin aldıkları puanlar 11-47 arasında değişmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin bu konuda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almamasından kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeyleri ile cinsiyet, branş, kıdem, anne- baba olma, konuyla ilgili resmi eğitim alma, çocuk koruma kanunu hakkında bilgi sahibi olma değişkenleri arasında yapılan analize ilişkin bulgulara bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 22 incelendiğinde çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri konusunda evli öğretmenlerin ortalamasının 14,61, bekâr öğretmenlerin ortalamasının ise 14,09 olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre

evli öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin bekâr öğretmenlerden yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç

1. Çocuk ihmal ve istismarı konusunda öğretmenlerin lisans döneminde ve sonrasında eğitim almadıkları görülmektedir.
2. Öğretmenlerin Çocuk Koruma Kanun'u hakkında bilgilendirilmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır.
3. Öğretmenlerin %70,8 çocuk ihmal ve istismarı konusunda bilgilendirilmek istemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi gereksiniminin olması, konuyla ilgili öğretmenlere yönelik eğitimlerin yetersiz olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.
4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %69,9 çocuk ihmal ve istismarı konusunda okulda nadiren de olsa tartışma yaptıklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle okullarda konuyla ilgili tartışma yapılıyor sonucu çıkarılabilir.
5. Öğretmenlerin çoğu %84,4 çocuk ihmal ve istismarı şüphesini kanunlara göre bildirmek zorunda olduklarına, tamamına yakını %98 ise vicdani anlamda bildirim yapmak zorunda olduklarına inanmaktadır.
6. Çocuk ihmal ve istismarını tespit ettiğinizde kime bildirirsiniz sorusuna öğretmenler en çok okul yönetimine bildirim yönünde görüş bildirmişlerdir. İkinci sırada bildirim yapılacak yer olarak polise bildirim seçeneği tercih edilmiştir. Öğretmenler bildirimde bulunacakları yer olarak en az okul aile birliği yönünde görüş bildirmişlerdir.
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %95,2'si çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili bildirimde bulunduklarında yöneticilerinin kendilerini destekleyecekleri inancındadır.
8. Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili tanım ve belirtilere verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

9. Duygusal ihmal ve istismar öğretmenler tarafından tanım ve belirtileri en çok bilinen ihmal ve istismar türü olmuştur. Öğretmenlerin %92,9'u verilen tanım ve belirtilere doğru yanıt vererek duygusal ihmal ve istismar demiştir.
10. Cinsel istismar öğretmenler tarafından tanım ve belirtileri en çok bilinen ikinci ihmal ve istismar çeşidi olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %91,4'ü verilen tanım ve belirtilere doğru yanıt vermiştir.
11. Fiziksel ihmal ise en çok karıştırılan konu olmuştur. Öğretmenler fiziksel ihmali en çok duygusal ihmal ile karıştırmışlardır. Öğretmenlerin %61,7'si fiziksel ihmalin tanım ve belirtilerine doğru cevap verebilmiştir.
12. Öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeyleri ile cinsiyet, kıdem, anne-baba olma, konuyla ilgili resmi eğitim alma, çocuk koruma kanunu hakkında bilgi sahibi olma değişkenleri arasında yapılan analize ilişkin bulgulara bakıldığında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
13. Evli öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin bekâr öğretmenlerden yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

1. Araştırmamıza katılan öğretmenler büyük çoğunluğu daha önce konuyla ilgili eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca konuyla ilgili bilgilendirilmeye ihtiyaç duyuyor musunuz sorusuna öğretmenlerin tamamına yakını evet yanıtını vermiştir. Buradan hareketle okul öncesi ve sınıf öğretmeni yetiştiren üniversitelerin, öğretmen adaylarına, çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim vermesi gerekir. Bununla beraber merkezi ve mahalli hizmet içi eğitimlerle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine konu hakkında eğitim verilmelidir.
2. Öğretmenler yasal anlamda ve vicdanen çocuk ihmal ve istismarını bildirmek zorundayız yönünde görüş bildirmişlerdir. İhmal ve istismara maruz kaldığından şüphelenilen çocuğun korunması ve diğer işlemler istismarı anlattığı ilk kişi ile başlar. Öğretmenlerin

istismar ve ihmal ile karşılaştığında yapması gerekenleri, yasal sorumluluklarını ve çocuğun bu süreçte nasıl korunması gerektiğini bilmeleri önemlidir. Öğretmenlerin ihmal ve istismar gibi hassas bir konunun bildiriminde, bildirimin nereye ve ne şekilde yapılacağını bilmemesi, Çocuk Koruma Kanunu hakkındaki bilgisizliği öğretmenleri çaresiz bırakmaktadır. Bu durum ihmal ve istismarla ilgili yapılan bildirimin sonuçsuz kalacağı düşüncesini oluşturabilmekte ve öğretmenler sorumluluk almak istenmeyebilmektedir. Öğretmenlerin böyle bir durumla karşılaştıklarında nasıl bir yol izleyecekleri kanun ve yönetmeliklerle düzenlenmelidir. Çeşitli eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin konuyla ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bunun yanında üniversitelerde lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına dersler verilmelidir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenler çocuk ihmal ve istismarını tespit ettiklerinde, en çok okul yönetimine bildirim yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul yönetimlerinin bildirimin yapılacağı ilk yer olması yöneticilerin sorumluluklarını artırmaktadır. Yöneticiler kendisine bildirilen ihmal ve istismar durumuyla ilgili bir sonraki basamağı iyi bilmelidirler. Yöneticilerin bundan sonraki aşamada ne yapacaklarını bilmesi yine kanun ve yönetmeliklerle düzenlenmelidir. Konuyla ve Çocuk Koruma Kanunu ile ilgili eğitimler verilerek yöneticiler bilgilendirilmelidir.
4. Öğretmenlere çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili verilen eğitimin, öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinde değişiklik yapıp yapmadığının test edilmesine yönelik araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Aral, N. ve F. Gürsoy. (2001). Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5).
- Çiğdem, R. (2011). Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı El Kitabı. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi* içinde (s.202-221). İslam Kültürünün Çocuk İhmali ve İstismarına Yaklaşımı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dinç, M. (2011). Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı El Kitabı. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi* içinde (s.56-71). Çocuklarda Fiziksel İstismar. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Doğan, Ö. Ö. (2009). *Cinsel İstismara Uğrayan Ergenlerde Bireysel, Aile ve İstismara Ait Özelliklerin Tanımlanarak, İstismara Uğrama ve Psikiyatrik Bozukluk Oluşumu Üzerine Etkilerinin Araştırılması: Kontrollü Bir Çalışma*. Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi. Uzmanlık Tezi, İzmir.
- Erol, D. (2007). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği)*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Gökler, R. (2009). Okullarda Akran Zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 511-537.
- Hergüner, S. (2011). Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı El Kitabı. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi* içinde (s.42-54). Duygusal İstismar ve İhmal. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- İşeri, E. (2008). Cinsel İstismar. F.Ç. Çetin (Ed.), *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* (s.470-477). Ankara: Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.
- İşiten, N. (2011, Kasım). *İhmal ve İstismar Kavramlarının Tanımlanması*. Çocuk İstismarını Önleme Sempozyumu Sonuç Raporu. Polis Eğitim ve Kongre Merkezi, İstanbul. https://www.iem.gov.tr/iem/.../pdf/cocuk_istismarini_onleme_raporu.pdf (Erişim Tarihi: 09.05.2013).
- Kocaer, Ü. (2006). Hekim ve Hemşirelerin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

- Ovayoglu, N., Ucan, Ö. ve Serindağ, S. (2007). Çocuklarda Cinsel İstismar ve Etkileri. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(4), 13- 22.
- Öztürk, M. (2011). Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı El Kitabı. 1. *Türkiye Çocuk Hakları Kongresi* içinde (s.14-29). Çocuk İhmali ve İstismarı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Pala, B. (2011). Geleceğin Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmali Konusunda Bilgi ve Farkındalık Düzeyleri. Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi. Tıpta Uzmanlık Tezi, Eskişehir.
- Şahinkesen, A. (1991). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi* içinde (s.87-90). (12-14) Küçük İşletmelerde Çıraklık Eğitimi Kanunu'na Göre Çalışan Çocuklar. Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70- 74.
- Topçu, S. (2009). *Cinsel İstismar*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin Çocuk İstismar ve İhmaline Yönelik Farkındalık Düzeyleri. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF). (2013). *Dünyada Çocuklarının Durumu: Kentsel Bir Dünyada Çocuklar*. <http://www.unicef.org.tr/tr> (Erişim Tarihi: 20.06.2013).
- T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK) ve UNİCEF. (2010). *Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması*. Özet Rapor. [atud.org.tr/ kutuphane/unisefrapor.pdf](http://atud.org.tr/kutuphane/unisefrapor.pdf), (Erişim Tarihi: 18.05.2013).
- Van der Kolk, B. A., and Fisler, R. (1995). Dissociation and the fragmentary nature of Traumatic memories: Overview and explanatory study. *Journal Of Traumatic stress*, 8, 505-525.
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., and Schweitzer, R. (2005). Critical Factors in Teachers Detecting and Reporting Child Abuse and Neglect Implications for Practice. *Queensland and University of Technology, Queensland*.
- Yiğit, R. (2008). Çocukların Cinsel İstismarı ve Ensest. *İnternet Tıp Dergisi*, 1(3), 90- 100.

Yolcu, H. (2009). İstismara Uğramış Çocuğa Eğitim Ortamında Yaklaşım: Rehber Öğretmenin Rolü. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 7(25), 62-92.

İnternet Kaynakları:

<http://www.slideshare.net/tulinkus/sokakta-alian-ocuklar-aileleri-ve-ocuk-haklari-ankarada-bir-aratirma> (Erişim Tarihi: 03.04.2013)

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Sağır, M. & Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri, *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 3(5) s.67-102