

A C E D

**ULUSLARARASI
AİLE ÇOCUK VE EĞİTİM DERGİSİ**

CİLT/VOLUME: 1 SAYI/ISSUE: 2 YIL/YEAR: 2013
ISSN Print: 2148-3922 / Online: 2148-3973



İÇİNDEKİLER

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA ŞİDDET DAVRANIŞLARI <i>Yasemin AYDOĞAN, Arzu ÖZYÜREK</i>	1-18	ÜNİVERSİTELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMLARINDA “ÇOCUK HAKLARI” DERSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ <i>Didem TÜRKÖĞLU, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN</i>	56-68
60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN BİLİM ÖĞRENMEYİ DEĞERLENDİRME TESTİ’NİN TÜRKÇE UYARLAMASI:GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI <i>Özlem YURT, Esra ÖMEROĞLU</i>	19-35	İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İLK YARDIM BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ <i>Funda ÖZPULAT, Birsen BİLGEN SİVRİ</i>	69-83
BOŞANMALARIN AZALTILMASI VE AİLENİN KORUNMASINAYÖNELİK GÖRÜŞLER <i>Fatma ARPACI, Şadan TOKYÜREK, Nedime ŞANLI</i>	36-55		

BAŞ EDİTÖR

Fatma TEZEL ŞAHİN

BAŞ EDİTÖR ASİSTANLARI

Arş. Gör. Elçin YAZICI

Arş. Gör. Özgün UYANIK

BAŞ EDİTÖR YARDIMCILARI

Murat KORKMAZ

Hülya Gülay OGELMAN

Adalet KANDIR

Nur DİLBAZ ALACAHAN

Arzu ÖZYÜREK

EDİTÖRLER

Adalet KANDIR

Yücel GELİŞLİ

Gülten HERGÜNER

Çetin YAMAN

Mustafa USLU

Saliha ALTIPARMAK

Fehmi TUNCEL

Aylin ZEKİOĞLU

Erdal ZORBA

Zeki KAYA

Emine DEMİRAY

Nazan Çiydem SADIOĞLU

Arzu ÖZYÜREK

Zeynep KURTULMUŞ

YAYIN KURULU

Fatma TEZEL ŞAHİN

Adalet KANDIR

Murat KORKMAZ

Nur DİLBAZ ALACAHAN

Yücel GELİŞLİ

Gökşen ARAS

Arzu ÖZYÜREK

Hülya Gülay OGELMAN

Gülten HERGÜNER

Ali Serdar YÜCEL

Emre YANIKKEREM

Yener ÖZEN

Serdar TOK

Av. Onur BAYKAN

SAĞLIK BİLİMLERİ ALAN EDİTÖRÜ

Saliha ALTIPARMAK

İNGİLİZCE DİL ALAN EDİTÖRÜ

Gökşen ARAS

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN EDİTÖRÜ

Gözde İnal KIZILTEPE

ÇOCUK GELİŞİMİ VE EĞİTİMİ ALAN EDİTÖRÜ

Münevver Can YAŞAR

EĞİTİM PSİKOLOJİSİ ALAN EDİTÖRÜ

Yener ÖZEN

ÖLÇME DEĞERLENDİRME ALAN EDİTÖRLERİ

Serdar TOK

Gökhan DELİCEOĞLU

SPOR BİLİMLERİ ALAN EDİTÖRLERİ

Semiyha DOLAŞIR TUNCEL

Fatih ÇATIKKAŞ

KADIN DOĞUM VE ANNE SAĞLIĞI ALAN EDİTÖRÜ

Emre YANIKKEREM

PSİKOLOJİ ALAN EDİTÖRLERİ

Neylan ZİYALAR

Dilek ANUK

TEKNİK EDİTÖR

Burhan MADEN

MÜZİK EĞİTİM ALAN EDİTÖRÜ

Tülin MALKOÇ

İŞLETME ALAN EDİTÖRÜ

Kürsad ZORLU

HALK DANSLARI ve SAHNE SANATLARI ALAN EDİTÖRÜ

Kürsad GÜLBEYAZ

EKONOMİ ALAN EDİTÖRÜ

Ayhan AYTAÇ

ULUSLARARASI BİLİM KURULU

Tracy DONATH (U.S.A)

Patrick MAFORA (UNISA)

Aneshkumar MAHARAJ (UKZN)

Brent MAWSON (UNIVERSITY OF AUCKLAND)

Melissa McHALE (UNORTH CAROLINA)

Sue CHERRINGTON (NEW ZEALAND)

Deborah WANSBROUGH (NEV ZEALAND)

Alan BATES (U.S.A)

Deborah WANSBROUGH (NEW ZEALAND)

Louise SWEMMER (SANPARKS)

Kay MARGETTS (UNIVERSITY OF MELBOURNE)

Maria HATZIGIANNI (UNIVERSITY OF MELBOURNE)

Anneline TALJAARD (BOLAND COLLEGE)

Majedh Abu AL-RUB (YARMOUK UNIVERSITY, JORDON)

Adel AL-BATAINEH (ILLINOIS STADE UNIVERSITY, U.S.A)

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARDA ŞİDDET DAVRANIŞLARI VIOLENT BEHAVIOURS ON PRESCHOOL-AGE CHILDREN

Yasemin AYDOĞAN¹, Arzu ÖZYÜREK²

¹Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitim Anabilim Dalı

²Karabük Üniversitesi, Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü

Özet

Günümüzde, şiddet içerikli olaylar hızla çoğalmakta ve şiddet olaylarını gerçekleştirenlerin yaş ortalaması giderek düşmektedir. Son zamanlarda duygusal, fiziksel, sözel veya cinsel şiddet olguları toplumun her kesiminde görülmekle birlikte, okullarda şiddet olayları ile daha sık karşılaşmaktadır. Eğitim kurumuna ilk adım atıldığı okul öncesi dönemi, çocukların gelişimsel olarak en kritik yaşları kapsayan bir dönemdir. Bu nedenle şiddet olgusunun da erken yaşlardan itibaren ele alınması önem kazanmaktadır. Çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda şiddet davranışlarını incelemek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemledikleri şiddet davranışları, çocuklardaki şiddet davranışının türü, görülme sıklığı ve nedenleri hakkındaki görüşleri ile şiddet davranışları karşısında kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna, farklı illerde görev yapan 216 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans dağılımlarının yanı sıra kay-kare testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özellikle fiziksel şiddetin sınıflarında daha yoğun olarak ve erkek çocuklarda ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Kay-kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çocuklarda gözledikleri şiddet türleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur [$p < .01$]. Öğretmenler, sınıf içinde şiddet davranışlarının en fazla serbest oyun zamanında (%85,6) ortaya çıktığını, şiddet gören çocuğun genellikle öğretmene şikayet (%46,8) davranışını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, şiddetin nedeni olarak ilk sıralarda anne baba tutumları ve televizyondaki şiddet içerikli programların, şiddeti önlemede ise aile eğitiminin önemli olduğunu ve konuyla ilgili hizmet içi eğitime katılmak istediklerini (%80) belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: *Şiddet davranışları, Şiddeti önleme, Okul öncesi dönem.*

Abstract

Nowadays, the number of violent incidents is increasing rapidly and the average age of the people who commit violence is decreasing gradually. Recently, emotional, physical, verbal or sexual violence cases are seen in every segment of the society but violence in schools is encountered more frequently. Preschool period, in which children take their first steps into an educational institution, is the most critical period in terms of development. Therefore, it is becoming more and more important to address violence phenomenon starting from early ages. In this study, it is aimed to examine the violent behaviours in children attending to preschool. In this direction, the violent behaviours in children observed by the teachers and their views about types, frequency and reasons of these behaviours and to determine the methods they use against them. 216 preschool teachers who work in different provinces of Turkey were included in the study group. A questionnaire which was developed by the researchers and consists of three parts was used in order to collect the data. Along with the percentage and frequency distributions, chi square test was used in the analysis of the data. As a result of the study, majority of the teachers stated that especially physical violence is seen more commonly in their classes and it is mostly among male children. According to chi square test results, a significant relation was found between the types of violence that the teachers observed in children [$p < .01$]. The teachers stated that the violent behaviours appear mostly during free times (%85,6) and children subjected to violence adopted complaining to the teacher behaviour (%46,8). Besides, the teachers stated that parental attitudes and TV programmes that contain violence are the biggest factors of the violence and family education is important in preventing it. Therefore, they stated that they want to participate in in-service training about the topic (%80).

Key Words: *Violent behaviours, Preventing violence, Pre-school Period*

1. GİRİŞ

Şiddet, “karşıt görüşte olanları inandırma veya uzlaştırma yerine kaba kuvvet kullanma, duygu ve davranışta aşırılık” anlamındadır (TDK, 2012). Şiddet, bazen bir nesne ya da kişiye doğrudan yönlendirilmiş, o kişiyi tahrip edici ve yıpratıcı bir eylemi, bazen de eylemden kaçınmayı, eylemsizliği içerir (Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay, 2004; Buluç, 2005) ve saldırganlıkla bağlantılı bir davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Şiddet; fiziksel, duygusal (psikolojik), sözel, cinsel ve ekonomik şiddet olarak sınıflandırılabilir. Fiziksel şiddet, tekmeleme, tokat atma, yumruk atma, sopa ile vurma, silah kullanma gibi insanlara acı veren veya ölümlü sonuçlanan eylemlerdir. Duygusal şiddet, şiddet uygulanan bireyin kendine yönelik değer duygusuna, benlik saygısına zarar vermeyi, korkutmayı, kendisini güçsüz ve aciz hissetmesine neden olan ve şiddete başvuran kişinin mağduru kontrol altına aldığı hissetmesini amaç edinmiş şiddet türüdür. Sözel şiddet ise bağırma, kötü konuşma, küfür, hakaret, azarlama, aşağılama şeklinde uygulanır ve korku unsuru önemli bir olgu olarak düşünülür. Cinsel şiddet bireylere laf atma, el kol hareketi yapmakla başlayıp tecavüze kadar varan geniş bir yelpazede gerçekleşen cinsel taciz ve saldırdır. Ekonomik şiddette ise çok düşük düzeydeki ücretler ve kronik enflasyon, insanca yaşamı tehdit eder, birey ekonomik olarak temel fiziksel ihtiyaçlarını karşılayamaz ise şiddet ve saldırgan davranışları artarak şiddeti en olası çözüm yöntemi olarak görür (İşiker, 2011).

Son yıllarda yapılan bilimsel araştırmalar ve medyada yer alan haberler incelendiğinde, alınan tüm önlemlere rağmen dünyada ve Türkiye’de çocuk ve gençler arasında suç ve şiddet olaylarının arttığı

görülmektedir. Bu nedenle, şiddet günümüzün önemli ve ciddi sosyal problemlerinden biri haline gelmiştir. Şiddet olaylarının bir bölümü ise okullarda meydana gelmektedir (Buluç, 2005; Terzi, 2007). Okuldaki şiddet; okul iklimine zarar veren, öğrencilerin gelişimlerini ve öğrenmelerini engelleyen, suça yönelik eylemleri ve saldırganlığı içine alan çok boyutlu bir olgudur. Okullarda görülen şiddet ve zorbalık olayları öğrencilerin akademik başarıları ve okula uyumunu etkiler, şiddet deneyimleri çocukların ileriki yaşamlarında kalıcı izler bırakır. Şiddete maruz kalan çocuklar özgüven eksikliği, depresyon, dışlanmışlık, utanma, okulu bırakma gibi sorunlar yaşayabilirler. Şiddetle büyüyen çocuklar, şiddeti öğrenir ve şiddetin hayatın bir gerçeği olduğunu kabul ederek normalleştirebilir, hatta şiddete başvurmasının gerekli olduğuna dair bir dünya görüşü geliştirebilir (Akbaba Altun ve Erdur Baker, 2010). Çocukların ve gençlerin okulda şiddete yönelmelerinin nedenlerini; düşük zeka, başarısızlık ve doğuştan gelen özellikler gibi *bireysel faktörler*, anne baba istismarı, ailenin disiplinde fiziksel cezayı kullanması ve akran baskısı gibi *ilişkilere dayalı faktörler*, medyanın okulda yer alan şiddet olaylarını vurgulaması ve silahlara kolay erişim gibi *toplumsal faktörler*, göç, düşük gelir düzeyi ve kültürel etkenler gibi *sosyal faktörler* olarak gruplamak mümkündür (Terzi, 2007:76; Akbaba Altun ve Erdur Baker, 2010).

Bazı araştırmalar şiddet eylemlerinin kaynağı olarak sosyal ve kültürel değerlerin yoksunluğunu, bazı araştırmalar ise ekonomik yoksulluğu göstermektedir. Sonuçta hem toplumsal koşullar hem de bireylerin alışkanlıkları, sosyo kültürel eksiklikler ve ekonomik koşullar şiddet eylemlerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda bireyin saldırgan davranışlar sergile-

mesinde, üç faktör olduğu söylenebilir: Biyolojik nedenler, psikolojik nedenler ve sosyolojik nedenler (Narmamatova, 2010). Çocukları şiddete yönelten nedenler; doğum travmaları nedeniyle beyin hasarı oluşması, sağlıksız durumları nedeniyle yaşam boyu şiddete maruz kalmaları ve şiddet içeren davranışlara yönelmeleri, çocuğun cinsiyeti, istenmeyen çocuk olması, kişinin kendi ruh sağlığını kötü olarak değerlendirmesi, hiperaktivite/dürtüsellik, düşük benlik algısı, kaygı durumları, ruhsal sağlık sorunları, okul başarısızlığı ve şiddete maruz kalma, şiddet içeren ortamlarda bulunma, stresle başa çıkmada zorlanma, ailenin sosyo kültürel yapısı ve aileye aile içi geçimsizlik gibi aileye ait sorunlar olabilmektedir (EARGED, 2008).

Kişisel nedenler yanında aile, çevre ve medyanın şiddeti besleyen en önemli etkenler olduğu bilinmektedir (Ayrancı, vd., 2004). Televizyon, çocukların en fazla etkilendiği kitle iletişim araçlarından biridir. Çünkü çocuklar, okul dışında kalan zamanlarının büyük bir kısmını evde televizyon karşısında geçirmektedirler. Çocuklar, hayatı tam anlamıyla etkisi altına alan en önemli kitle iletişim aracı olarak görülen televizyondan nasıl ve ne kadar yararlanmaları gerektiğini bilemedikleri için, televizyonun olumsuz ve zarar verici içeriğe sahip programlarından korunamamaktadırlar (Özüğurlu, 2011). Bilinçli bir yetişkin ile henüz bilinci oluşmamış bir çocuğun televizyondan etkilenme durumu aynı değildir. Yapılan çeşitli çalışmalarda, televizyondaki şiddetin çocuğun gösterdiği saldırgan davranışlar üzerinde çok fazla etkisi olduğu görülmüştür. Televizyondaki şiddet açık bir şekilde tek başına bile başlı bir saldırganlığın nedeni olmayıp hem bireyin gelişiminde hem de kültürel düzeyde önemli bir etkiye sahip

olabilir. Özellikle şiddet içeren televizyon programlarını izleyen çocuklarda, ileri yaşlarda dikkat eksikliği ortaya çıkmakta; bilişsel, duygulanım ve davranışsal süreçlerinde olumsuz değişikliklere neden olmakta ve sonuçta izleyenlerde yaşam olaylarına karşı duyarsızlaşma başlamaktadır (Ayrancı vd., 2004). Ayrıca, televizyon çocuğun hayal dünyasını etkileyerek onu pasifleştirmekte ve şiddete yöneltebilmektedir (Türk ve Bıyık, 2004; Aral, Bıçakçı ve Ceylan, 2011).

Saldırgan davranışların temelinde, engelle karşılaşma vardır. Yakın çevresinde saldırgan davranışları gözleyen veya bunlara maruz kalan çocuklar, yeri geldiğinde saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler. İsteğini elde edemeyen veya duygularını, düşüncelerini yeterince ifade edemeyen çocuklarda, özellikle üç yaş civarında öfke nöbetleri, hırçınlık görülebilmektedir (MEB, 2006). Okul öncesi dönemde akranlarına karşı ilgisi artmaya başlayan çocuk, duygusal dalgalanmalar nedeniyle arkadaşlarıyla tartışabilir, kavga edebilir, sık sık arkadaş değiştirebilir. Yeni tanıştığı arkadaşını kıskanıp onun oyuna katılmasına engel olmaya çalışabilir. Oyunlarda kaybetmeyi sevmediği için, bazen sert ve oyunbozan bir kişi olabilir. Benmerkezci olma özelliğinin yanı sıra empati becerileri de bu yaşlarda gelişmeye başlar (Kargı, 2011). Çocuklarda öfkeyi tetikleyen durumların belirlenmesi, öfkeyi kontrol etme ve saldırganlığa dönüşmeden önlem alma açısından çok önemlidir.

Araştırmalar, son yıllarda, çocuk ve ergenler arasında saldırgan davranışların arttığını, okullarda şiddetin dikkat çekici bir problem olduğunu ve okul çağındaki birçok çocuk ve ergenin saldırganlık ve şiddetten dolayı mağdur olduğunu göstermek-

tedir (Uzbaş, 2009). Şiddet içeren olayların okul ve çevresini içine alacak şekilde yaygınlaşması, şiddetin önlenmesi ve azaltılması konusundaki çalışmaları hızlandırmıştır (Terzi, 2007). Çocuk ve ergenler arasında ve özellikle okullarda şiddet içerikli olayların artması nedeniyle şiddete neden olan durumların incelenmesi, şiddet meydana gelmeden önlemlerin alınması ve şiddet davranışları oluştuğunda bu davranışları en aza indirebilmek için konuyla ilgili çalışmaların gerekliliği önem kazanmıştır.

Okulda şiddetle ilgili olarak yapılan çalışmalar, genellikle okul çağındaki bireyleri kapsamakta ve okullarda zorbalığın önemli bir problem olduğunu vurgulamaktadır (Kapıcı, 2004; Karaman Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Yurtal ve Cenkseven, 2007; Kartal, 2009; Uzbaş, 2009; Akbaba vd., 2010). Bu çalışmanın amacı, bireyin gelişimi ve belli bazı davranışlarının yerleşmesinde önemli yeri olan okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda şiddet davranışlarının incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklarda görülen şiddet davranışlarını, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bakış açısıyla incelemek, bulgular ve literatür ışığında öneriler geliştirmek çalışmanın amacını oluşturmuştur.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarında şiddet davranışlarının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda gözlemledikleri şiddet davranışları, çocuklardaki şiddet davranışının türü, görülme sıklığı ve nedenleri hakkındaki görüşleri ile şiddet davranışları karşısında öğretmen olarak

kullandıkları yöntemler betimsel olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, farklı illerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi anaokulları ve anasınıflarında görev yapan 216 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. İlk bölümde, katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde, öğretmenlerin, çocukların sınıfta gösterdikleri şiddet davranışlarının türüne, sıklığına, şiddet davranışlarının olası nedenlerine, şiddete maruz kalan çocukların tepkilerine ilişkin gözlemlerine dayanan sorular, üçüncü bölümde ise çocuklar şiddet davranışı gösterdiğinde, öğretmenlerin şiddet davranışına tepki veya şiddeti önleme amaçlı olarak nasıl davrandıklarına ilişkin sorular yer almıştır. Birinci ve ikinci bölümde, öğretmenlerden kendilerine uygun olan ifadeyi işaretlemeleri istenirken son bölümde, sınıflarındaki çocuklarda gördükleri şiddet davranışlarında kullandıkları yöntemlere “hemen hemen hiç kullanmam”, “nadiren kullanırım”, “bazen kullanırım”, “sık sık kullanırım” ve “her zaman kullanırım” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermeleri istenmiştir. Likert tipi anketteki “her zaman” %100, “çoğunlukla” %75, “bazen” %50, “nadiren” %25 ve “hiçbir zaman” ifadesinin %0 kullanılma oranını gösterdiği kabul edilmiştir. Böylece her maddenin ortalama kullanım oranı, ortalama yüzde değer olarak ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında, anket formu araştırmacılar tarafından çalışma grubundaki bireylere şahsen veya internet aracılığı ile ulaştırılmış, aynı yolla geri toplanmıştır. Veriler, bilgisayar ortamında SPSS 16 programına girilerek değerlendirilmiştir. Analizlerde yüzde ve frekans dağılımları verilmiş,

öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda gözlemlendiği şiddet davranışlarının karşılaştırılmasında kay-kare testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan anketten elde edilen veriler çözümlenerek tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	188	87,0
	Erkek	28	13,0
Yaş	20-25 yaş	26	12,0
	26-30 yaş	66	30,6
	31-35 yaş	83	38,4
	36-40 yaş	27	12,5
	41 yaş ve üzeri	14	6,5
Kıdem Yılı	1-5 yıl	79	36,6
	6-10 yıl	80	37,0
	11-15yıl	36	16,7
	16+ yıl	21	9,7
Çalışılan kurum	Anasınıfı	90	41,7
	Anaokulu	126	58,3
Çalışılan Yaş Grubu	Karma yaş	22	10,2
	4yaş	23	10,6
	5yaş	27	12,5
	6yaş	144	66,7
Sınıftaki çocuk sayısı	10 çocuk ve altı	7	3,2
	11-15 çocuk	38	17,6
	16-20 çocuk	74	34,3
	21-25 çocuk	67	31,0
	25çocuk ve üzeri	30	13,9

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubuna dahil edilen öğretmenlerin %87’si kadın, %13’ü erkektir. Öğretmenlerin %12’si 20-25 yaş, %30,6’sı 26-30 yaş, %38,4’ü 31-35 yaş, %12,5’i 36-40 yaş ve %6,5’i 41 yaş ve üzerindedir. Yine öğretmenlerin %73,6’sının 1-10 yıllık, %26,4’ünün ise 11 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip olduğu; %41,7’sinin ilköğretime bağlı anasınıfında, %58,3’ünün ise bağımsız anaokullarında görev yaptıkları; %10,6’sının 4 yaş, %12,5’inin 5 yaş, %66,7’sinin 6 yaş ve %10,2’sinin ise karma yaşla çalıştıkları; %3,2’sinin sınıfında en fazla 10 çocuk, %17,6’sının 11-15 çocuk, %34,3’ünün 16-20 çocuk, %31’inin 21-25 çocuk ve %13,9’unun ise 25 ve üzeri çocuğun yer aldığı görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Çocuklarda Gözlemlendiği Şiddet Davranışlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Şiddet türü	N	%
Fiziksel	79	36,6
Sözel	25	11,6
Duygusal	14	6,5
Hepsi	98	45,4
Toplam	216	100

$$X^2=92.63 \quad sd= 3 \quad p=.000$$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin %36,6’sı sınıfındaki çocuklarda fiziksel şiddetin, %11,6’sı sözel şiddetin, %6,5’i duygusal şiddetin görüldüğünü, %45,4’ü ise bu şiddet türlerinin hepsini sınıflarındaki çocuklarda gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Tablodan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu sözel ve duygusal şiddete göre fiziksel şiddetin sınıflarında daha yoğun olarak ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Bununla birlikte, tüm şiddet türlerinin görüldüğünü belirten öğretmenlerin orana %45,4’tür. Buna göre, okul öncesi çocukların başta fiziksel şiddet olmak üzere sırasıyla sözel ve duygusal şiddet türlerini gösterdikleri söylenebilir. Kay-kare testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çocuklarda gözledikleri şiddet türleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur [$X^2_{(3)}=92.63$, $p<.01$]. Küçük yaşlarda edinilen alışkanlık ve davranışların, bireyin ileriki yaşamında görülme olasılığının yüksek olması, okullarda yaşanan zorbalığı açıklayabilir. Karaman Kepenekçi ve Çınkır (2006), yüksekokullarda yaşanan zorbalıkla ilgili yaptıkları çalışmada, bireylerin cinsiyet farkı gözetmeksizin %35,3 sözel, %33,5 fiziksel, %28 duygusal ve %15,6 cinsel içerikli davranışlara maruz kaldıklarını saptamışlardır. Kartal (2009) ise yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin, çoğunlukla sözel ve fiziksel şiddete maruz kaldıklarını belirlemiştir. Buna göre, okul öncesi dönemden itibaren çocuklarda şiddet davranışlarının ele alınması gerektiğinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3. Fiziksel, Sözel ve Duygusal Şiddetin Görülme Şekli

Fiziksel şiddetin görülme şekli	N	%
Vurma, tekme, tokat vb.	41	19,0
Cisim atma ya da cisimle vurma	17	7,9
Isırma, tükürme vb.	13	6,0
İtme, sarsma vb.	57	26,4
Hepsi	88	40,7
Sözel şiddetin görülme şekli	N	%
Cevapsız	10	4,6
Azarlama, bağırma	80	37,0
Küfürlü konuşma	22	10,2

Kırcısözler söyleme	46	21,3
Hepsi	58	26,9
Duygusal şiddetin görülme şekli		
Görmezden gelme	8	3,7
Küsme	123	56,9
Reddetme	25	11,6
Aşağılama	2	0,9
Diğer	58	26,9

Tablo 3'e göre, öğretmenler sınıflarındaki çocuklarda fiziksel şiddetin %26,4 oranında itme-sarsma, %19 oranında vurma-tekme-tokat şeklinde; sözel şiddetin %37 oranında azarlama-bağırma, %21,3 oranında kırcı sözler söyleme şeklinde; duygusal şiddetin ise %56,9 oranında küsme şeklinde ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Her şiddet türünde öğretmenlerin önemli bir bölümü, sınıflarındaki çocuklarda şiddet türlerinin hepsini bir arada gözlemlediğini belirtmişlerdir. Şiddet davranışları genel olarak incelendiğinde, okul öncesi çocuklarda küsme davranışının ilk sırayı, aşağılama davranışının ise son sırayı aldığı görülmektedir.

Masalıcı (2001) çalışmasında, kızların öfkelerini konuşmayarak ve yalnız kalmak isteyerek ifade ettiklerini, erkeklerin ise bağırarak, vurarak, küfrederek ya da hiçbir şey yapmayarak ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Erkek çocuklardaki saldırganlık davranışının daha sık görülmesinin nedeninin, kız çocuklara oranla erkek çocukların bu tarz davranışlarının yetişkinler tarafından daha fazla onay görmesi, hatta teşvik edilmesi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Söz konusu davranışlar zaman zaman erkek çocuğuna biçilen rollerle ilgili olurken, zaman zaman da ailenin

genel davranış örüntüsü ile ilgili olabilir (Akt.: Kanlıklıçer, 2005).

Saldırgan davranışlar, akranlar tarafından reddedilmeyi, akran gruplarından dışlanmayı beraberinde getirmektedir. Başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranışlar ise akranlar tarafından kabul edilme ile ilişkili bulunmuştur (Gülay, 2009). Sosyal psikologlar ve gelişim psikologları, başarılı bir yetişkin-çocuk, çocuk-çocuk etkileşiminin çocukların sosyal, dil ve bilişsel alanlardaki gelişimsel yeterlikleri için uygun ortamlar sağladığını belirtmişlerdir (Golstein, Kaczmarek ve English, 2002). Okul öncesi dönemde çocuklara selamlaşma, tanışma, gerektiğinde izin isteme, özür dileme gibi başlangıç becerileri; soru sorma, uygun zamanda söze girme, düşüncelerini ifade etme gibi akademik destek becerileri; akran gruplarına katılma, arkadaşlarıyla işbirliği yapma, oyunun kurallarına uyma gibi arkadaşlık becerileri; başkalarının duygularını anlama, kendi duygularını ifade etme, hoşlanmadığı duruma tepki vermeden önce düşünme gibi duygularını yönetme becerileri kazandırılabilir (Ömeroğlu vd., 2012). Buna göre, şiddetin her türünün okul öncesinde yaygın olarak görülmesinde; çocukların 3-6 yaşlar arasında kendisinin ve başkalarının haklarını koruma, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, olumsuz duygularla baş etme, öfke kontrolü, oyunun sonuçlarını kabul etme gibi pek çok sosyal beceride yeterli performans gösterememesinin ve bu konuda okul-aile işbirliğinin çocuğa ihtiyaç duyduğu desteği verememesinin önemli etkenler olduğu düşünülebilir.

Tablo 4. Cinsiyete Göre Şiddetin Uygulanması

Cinsiyet	N	%
Kızlar daha fazla uyguluyor.	20	9,3
Erkekler daha fazla uyguluyor.	147	68,0
Her iki cinsiyet aynı oranda uyguluyor.	49	22,7

Tablo 4'te çocukların sergiledikleri şiddet davranışları ile çocukların cinsiyetleri arasındaki ilişki konusunda öğretmenlerin görüşleri sorulduğunda; öğretmenlerin % 68,1'i erkek çocukların tüm şiddet türlerini daha fazla uyguladıklarını, %22,7'si her iki cinsiyetin aynı oranda şiddet davranışları sergilediklerini, %9,3'ü ise kız çocukların daha fazla şiddet davranışları sergilediklerini ifade etmişlerdir. Buna göre, erkek çocuklarda daha yoğun şekilde şiddet davranışlarının gözlemlendiği söylenebilir. Çocuklarla hem ev hem de okul ortamında cinsiyet ayrımı gözetilerek etkileşimde bulunulmasının, oyuncak tercihi ve oyun etkinliklerinde de benzer şekilde tutum sergilenmesinin, yetişkinlerin geleneksel bir tutumla çocuklara model olmasının bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

Kız çocukların daha çok duygusal şiddette, erkek çocukların ise daha çok fiziksel, sözel şiddete başvurduğu pek çok araştırmada ortaya konmuştur. Karaca (2011), okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışlarını incelediği çalışmada, erkek çocuklarının fiziksel saldırganlık puanının kız çocuklarına göre anlamlı ölçüde yüksek olduğunu, ilişkisel saldırganlık ve depresif duygu puanlarının daha yüksek olduğunu, kız çocuklarında ise olumlu sosyal davranış puanının erkek çocuklarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu belirlemiştir.

McCoby ve Jacklin (1980), Katsudara ve Sugawara (1998) ve Masalcı (2001), çalışmalarında erkek çocuklarının kız çocuklarına göre daha saldırgan davranışlarda buldukları sonucuna varmışlardır (Akt.:Karaca, 2011). Kanlıklıçer (2011), okul öncesi çocukların davranış sorunlarını incelediği çalışmada, erkek çocukların kavgacı-saldırganlık puanlarının kızlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuştur. Yurtal ve Cenkseven (2006), ilköğretim öğrencileriyle yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin daha fazla zorba davranışlara maruz kaldıklarını ve zorbalığın daha çok okul bahçesinde yaşandığını, zorbaca davranışlarda bulunanların daha çok erkek ve yaşça büyük olan öğrenciler olduklarını tespit etmişlerdir (Akt.:Terzi, 2007). Bu araştırma bulguları doğrultusunda, şiddet davranışlarının özelliklerine ilişkin yapılacak gözleme dayalı çalışmaların, kuşkusuz erken yaşlarda görülen şiddet ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi açıklamada ve öneriler sunmada daha önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Tablo 5. Çocuklarda Şiddet Davranışının Nedenleri

Şiddetin Nedenleri	N	%
TV programlarının şiddet içermesi	87	40,3
Anne baba tutumları ve olumsuz model olma	106	49,1
Parçalanmış aile	8	3,7
Hepsi	15	6,9

Tablo 5'te okul öncesi öğretmenlerin sınıflarındaki çocuklarda görülen fiziksel, sözel ve duygusal şiddetin nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %49,1'inin anne baba tutumlarını ve olumsuz yönde model olmayı, %40,3'ünün şiddet içerikli televizyon programlarını şiddet

davranışlarının nedeni olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Akranların model alınması, öğretmen tutumları ve olumsuz model alma, doğuştan gelen nedenler, çeşitli hastalıklar ve tek çocuk olma gibi nedenlerin öğretmenleri hiçbiri tarafından şiddetin nedeni olarak gösterilmemesi ve öğretmenlerin bu şıkları % 6,9 oranında hepsi seçeneği içinde değerlendirmesi dikkat çekicidir.

Öğretmenlere göre, çocuklarda şiddet davranışlarının en önemli nedeninin anne baba tutumları olduğunu gördükleri söylenebilir. Hoffman, anne babaların prososyal davranış sergileyerek, başkalarına merhamet ederek, farklılıkları olan insanlar arasındaki benzerlikleri vurgulayarak, ahlaki inançlar ve değerleri tartışarak model oluşturma şeklinde empati ve prososyal davranışı teşvik ettiklerini, geliştirdiklerini savmaktadır. Özellikle yüksek ebeveyn sıcaklığı ve kontrolünün bir arada olduğu otoriter ebeveynlik, çocukların ve ergenlerin okul başarısı, sosyal sorumluluk alma ve bağımsızlık gibi olumlu davranışları ile ilişkili bulunmuştur. Prososyal davranışları kapsayan ahlaki gelişimle bir başka önemli ilişki, bebeklik esnasında başlayan duygusal bağın/erken ebeveyn çocuk ilişkisinin niteliğidir. Ebeveynlerine güvenli bağlanan çocuklar, bebeklik ve çocukluk esnasında ihtiyaçlarına duyarlı, çocuklarına sıcak ve güvenli bir çevre sağlayan anne babalarına ve başkalarına güvenirlir. Bu çocukların sosyal yetkinlik, benlik saygısı, özerkliği, empati ve prososyal davranışları yüksektir. Bunun aksine, ebeveyn düşmanlığı çeşitli problem davranışlar ve saldırganlık, düşük düzeyde empati ve sempati ile ilişkilidir. Çocuklarını ihmal eden ebeveynlerin çocuklarının empati ve sempatiden yoksun olmaları, düşük empati ve sempatiye sahip olmaları şaşırtıcı değildir. Empati, bir başka kişinin duygusunu tanımlayan bilişsel

süreci kapsamaktadır. Hoffman'a göre empati eksikliği saldırganlığın nedenlerinden biridir. Miller ve Eisenberg (1988), empati eksikliği olan hem kadın hem de erkeklerin başkalarına karşı daha fazla antisosyal davranışlar sergilediklerini bulmuşlardır. Cohen ve Strayer (1996), empati ve davranış bozuklukları arasında bir ilişki bulmuşlardır. Hasting ve arkadaşları ise 4-5 yaşında başkaları için daha fazla endişe duyan çocukların 6-7 yaşlarında sorunlarının şiddeti ve istikrarının giderek azaldığını bulmuşlardır. Araştırmalarda prososyal davranış ve empati arasındaki bağlantı olduğu kadar, antisosyal/saldırgan davranış ve empati eksikliği arasında bağlantılar kurulmuştur (Akt.: Eisenberg ve Sheffield Morris, 2001).

Yapılan tüm araştırmalar, televizyondaki şiddetin insanlar üzerinde ve özellikle de çocuklar üzerinde az ya da çok etkisi olduğunu göstermektedir (Öztürk, 2007). Aral, Bıçakçı ve Ceylan (2011), ilköğretim 4.ve 5.sınıf çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların televizyon izleme süreleri arttıkça saldırganlık puan ortalamalarında da artış olduğunu saptamışlardır. Ayrancı vd. (2004), çalışmalarında televizyonda yayınlanan filmlerdeki şiddetin sıklığı, süresi ve türünü belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, beş farklı özel televizyon kanalında hafta içi ve hafta sonu belirli saatlerde yayınlanan filmleri izlemişlerdir. Ortalama süresi 5600 sn. olan filmlerin şiddet oranı %33,1(1851sn) olarak bulunmuş ve toplam şiddet süresinin %41,7'sini yani çoğunluğunu fiziksel şiddetin oluşturduğu belirlenmiştir. Fiziksel şiddet türlerinin en fazla yaralama ve vurma şeklinde; ruhsal şiddetin, çoğunlukla endişe ve korkutma; sözel şiddetin ise en yüksek oranda azarlama şeklinde ortaya çıktığı saptanmıştır. Singer ve Singer (1980), yaptıkları çalışmada İngiltere'de yatılı okulda kalan 13-16

yaş grubundaki çocukların bir bölümüne on beş gün süreyle komik ve sosyal programları, bir bölümüne ise şiddet içeren filmleri izlettirmişlerdir. Çalışma sonucunda, ilk grupta hoşgörü, tartışma, iletişim ve gülme düzeyinin, ikinci grupta ise sözel ve fiziksel saldırganlık düzeyinin yüksek olduğu saptanmıştır (Akt.:Ayrancı, vd., 2004).

Tablo 6. Şiddet Davranışlarının En Çok Gözleendiği Etkinlikler

Etkinlikler	N	%
Cevapsız	8	3,7
Serbest zaman etkinlikleri-serbest oyun	185	85,6
Hepsi	23	10,6

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin çocuklardaki şiddet davranışlarının çoğunluğunun (%85,6) okul öncesi öğretmenleri tarafından tamamen serbest zaman olarak nitelendirilen ve aynı şekilde hem çocuk hem de öğretmen açısından özgür zaman olarak değerlendirilen serbest zaman etkinliklerinde ve serbest oyunda ortaya çıktığı görülmektedir. Oysa özellikle serbest zaman etkinlikleri ve eğitim ortamı, Milli Eğitim Programına, bilimsel verilere uygun olarak etkili bir şekilde kullanıldığında iletişim, işbirliği, arkadaşlık becerileri, duyguları kabul etme ve yönetme becerileri gibi pek çok sosyal becerinin geliştirilmesi konusunda önemli bir fırsat niteliğindedir. Öğretmenin çocukların gelişimini destekleme açısından bu zaman diliminin önemine inanması, yapılandırılmamış ve çocuk merkezli etkinliklere yer vermesi, zengin uyarıcı bir çevre sunması önemlidir (Özyürek ve Aydoğan, 2011). Öğretmenlerin sınıf dışındaki tuvalet, banyo, mutfak gibi eğitim ortamlarındaki eğitim fırsatlarını yakalama ve sunma konusundaki sorumlulukları dikkate alındığında şiddetin en

sık görüldüğü konularda, öğretmenlerin etkisiz kaldığını söylemek mümkündür.

Tablo 7. Şiddete Maruz Kalan Çocukların Tepkileri

Çocukların tepkileri	N	%
Öğretmene şikayet	101	46,8
Aileye şikayet	5	2,3
Şiddete karşılık verme	24	11,1
Diğer	86	39,8

Tablo 7’de okul öncesi öğretmenlerin çoğunluğunun (%46,8) arkadaşlarının şiddet davranışlarına maruz kalan çocukların öğretmene şikayet davranışını benimsedikleri, çocukların okulda yaşadıkları şiddet davranışlarını aileye götürmedikleri ve diğer cevabı içinde şiddete boyun eğip sessiz kaldıkları düşüncesinde oldukları görülmektedir. Çocuklar gelişimleri boyunca yaşamlarında diğer çocuklarla problemler ve çatışmalarla karşılaşabilirler. Bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği, ketlediği ya da sınırladığı durumlarda çatışma söz konusudur. Okul öncesi dönem, çocukların grup oyunlarının ve akranlarıyla sürekli etkileşimin başladığı (Dereli İman, 2013), akranları tarafından kabul edilmek istedikleri bir dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar için akran kabülü; okulda arkadaşları tarafından etkinlik için tercih edilmek, arkadaşı ile yan yana oturmak, onunla oyuncaklarını paylaşmak, oyunlara katılmak, birlikte yemek yemek, okul dışında doğum günü partisinde birlikte eğlenmek gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Dört yaşından itibaren çocukların bir kısmı akranları tarafından reddedilme, akran şiddetine maruz kalma gibi akran ilişkilerinde zorluklar yaşayabilmektedir. Akranları tarafından kabul edilen çocuk, akran

şiddetine maruz kalmazken, akranları tarafından reddedilen çocuklar daha fazla akran şiddetine maruz kalabilmektedir. Bu olumsuz deneyimler, çocukların sosyo-duygusal uyumunu ve gelişimini etkileyebilmektedir (Seçer vd, 2012). Öğretmen tarafından şikayet davranışlarının kabul görmesi, bu tür davranışlar üzerinde pekiştirici aynı zamanda motive edici bir rol oynadığını düşündürebilir.

Tablo 8. Çocuklarda Şiddetin Önlenmesinde Alınacak Önlemler

Önlemler	N	%
Öğretmen eğitimi	13	6,0
Aile eğitimi	139	64,4
Çocukların eğitimi	12	5,6
Toplumun eğitimi	52	24,1

Tablo 8 ve Tablo 5’ te yer alan bulgular bir arada değerlendirildiğinde, şiddetin en önemli nedenini anne baba tutumlarına ve televizyon izleme konusunda sınırsız özgürlük tanıyan ailelere bağlayan okul öncesi öğretmenleri, şiddetin önlenmesi konusunda da aile eğitiminin en önemli konu olduğu görüşünde (%64,4) birleşmişlerdir. Şiddetin önlenmesinde aile eğitiminden sonra toplumun eğitimi, öğretmen eğitimi ve son sırada ise çocuk eğitiminin gerektiği görüşü yer almıştır.

Ebeveynlik öz yeterliği ile ilgili yapılan çalışmalarda, düşük ebeveynlik özyeterliğinin, çocuğun psiko-sosyal ve duygusal uyumunu etkileyerek davranış sorunlarının ortaya çıkmasında etkili olabileceği vurgulanmaktadır (Seçer vd., 2012). Çocuk ihmal ve istismarının merkezinde, ailelerin karşılanmamış gereksinimleri ve çözülmemiş problemleri olduğu söylenebilir. Bu konuda ebeveyn olma bilincinin eksikliği de rol oynamaktadır. İyi anne baba olma öğrenilebilmektedir. Aile eğitim programları, anne babaların bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Tezel Şahin ve Özbey, 2007). Özellikle okulda yaşanan şiddet olayları, toplumsal açıdan önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Şiddetin okul ve çevresini içine alacak şekilde yaygınlaşması, şiddetin önlenmesi ve azaltılması konusundaki çalışmaları hızlandırmıştır. Şiddetin önlenmesindeki ana amaç, risk altındaki ya da risk altında olma olasılığı olan bireylere ulaşmak ve onları koruyucu etmenler adı verilen bazı yeterlik ve becerilerle donanımlı hale getirmektir (Terzi, 2008). Bu nedenle, çocuğun gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip olan başta anne babalar olmak üzere toplumdaki tüm yetişkinlerin, konuyla ilgili eğitimlerinin önemli olduğu söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Sınıflarında İstenmeyen Davranışlarda Kullandıkları Yöntemler

	Her zaman (%100)		Çoğunlukla (%75)		Bazen (%50)		Nadiren (%25)		Hiçbir zaman (%0)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görmezden gelme	-	-	35	16,2	94	43,5	47	21,8	40	18,5
Sözsüz uyarma (göz teması, kaş çatma, vb.)	21	9,7	100	46,3	65	30,1	21	9,7	9	4,2
Çocuğa bağırma	3	0,4	9	4,2	60	27,8	95	44	49	22,7
Dokunarak uyarma	14	6,5	42	19,4	70	32,4	49	22,7	41	19
Davranışından dolayı üzüldüğünü söyleme	63	29,2	111	51,4	35	16,2	6	2,8	1	0,5
Çocuğun dikkatini başka yöne çekme	60	27,8	87	40,3	47	21,8	14	6,5	8	3,7
Çocuğu gruptan ayrı bir yere koyma	11	5,1	24	11,1	74	34,3	72	33,3	35	16,2
Davranışının yanlış olduğunu söyleme	73	33,8	101	46,8	31	14,4	6	2,8	5	2,3
Çocuğu sevdiği etkinlikten mahrum bırakma	11	5,1	48	22,2	76	35,2	51	23,6	30	13,9
Ailesi ile görüşme	54	25,0	84	38,9	61	28,2	16	7,4	1	0,5
Rehberlik servisi ile görüşme	22	10,2	45	20,8	76	35,2	36	16,7	37	17,1
Uygun davranış gösteren çocuklarla kıyaslama	-	-	4	1,9	19	8,8	49	22,7	144	66,7
Fiziksel ceza verme (saç çekme, tek ayak bekletme)	-	-	-	-	2	0,9	5	2,3	209	96,8
Sorularına cevap vermeme	2	0,9	1	0,5	15	6,9	62	28,7	136	63,0
Konuşma hakkı vermeme	2	0,9	1	0,5	25	11,6	46	21,3	142	65,7
Davranışının sonuçları hakkında düşünmesini sağlama	87	40,3	97	44,9	24	11,1	5	2,3	3	1,4
Önceden ceza alacak davranışı belirleme	36	16,7	47	21,8	54	25,0	26	12,0	53	24,5
Yapması gereken işler, sorumluluk verme	106	49,1	86	39,8	16	7,4	5	2,3	3	1,4
Çocukla ayrı bir yerde konuşma	43	19,9	96	44,4	58	26,9	14	6,5	5	2,3

Tablo 9'da öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında her zaman kullandıkları yöntemlerde yüzde değerlerine göre ilk beş sırayı, çocuğa yapması gereken işler ve sorumluluk verme (%49,1),

davranışlarının sonuçları hakkında düşünmesini sağlama (%40,3), davranışının yanlış olduğunu söyleme (%33,8), çocuğa davranışından dolayı üzüldüğünü söyleme (%29,2), çocuğun dikkatini

başka yöne çekmenin (%27,8) aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla kullandıkları yöntemlerin; çocuğa davranışından dolayı üzülüğünü söyleme (%51,4), davranışının yanlış olduğunu söyleme (46,8), sözsüz uyarma (göz teması, kaş çatma, vb.) (46,3), davranışlarının sonuçları hakkında düşünmesini sağlama (%44,9), çocukla ayrı bir yerde konuşma (44,4) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hiçbir zaman kullanmadıkları yöntemlerdeki yüzdelik değerler incelendiğinde ise; fiziksel ceza verme (saçını çekme, tek ayak bekletme) (%96,8), uygun davranış gösteren çocuk ile kıyaslama (%66,7), konuşma hakkı vermeme, (% 65,7), sorularına cevap vermeme (%63,0), çocuğa bağırma (%22,7) yöntemlerinin ilk sıralarda olduğu; nadiren kullanılan yöntemlerde ilk sırayı çocuğa bağırma (%44), bazen kullanılan yöntemlerde ise ilk sırayı görmezden gelme (%43,5) maddesinin aldığı anlaşılmaktadır. Tabloda çocuğa bağırma yönteminin yaklaşık %32 oranında, çocuğu gruptan ayrı bir yere koyma yönteminin yaklaşık %50 oranında ve okul öncesi çağ çocuklarında rehberlik servisi ile görüşme yönteminin yaklaşık %66 oranında bazen ve daha sık kullanılması dikkat çekmektedir.

Çocuğa bağırma yöntemine başvurma sıklığı çeşitli değişkenlere göre incelendiğinde; bu yöntemin kullanılma sıklığının öğretmenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak önemli bir değişiklik göstermediği, 26-35 yaşlar arasındaki öğretmenlerin bu yöntemde diğer gruplara göre daha az başvurduğu, 20-25 yaşlarındaki ve buna paralel olarak en az kıdem yılına (1-5 yıl) sahip öğretmenlerin nadiren de olsa diğer gruplardan daha fazla oranda bu yöntemde başvurdukları, bu yöntemde başvurma sıklığının çocuğun yaşıyla doğru orantılı olarak artış gösterdiği, bağımsız anaokullarında görev

yapan öğretmenlerin, ilköğretim anasınıflarında görev yapan öğretmenlerden daha sık olarak bu yöntemde başvurdukları ve sınıftaki çocuk sayısı arttıkça yöntemin kullanılma sıklığının da arttığı belirlenmiştir. Fiziksel ceza verilme yöntemi öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kullanılmayan bir yöntem olarak tercih edildiğinden farklı değişkenler açısından incelenmemiştir.

Bu çalışmada, Tablo 9'dan da anlaşılacağı üzere öğretmenler istenmeyen davranışlar karşısında çoğunlukla çocukları farklı etkinliklere yönlendirme ve onlarla konuşarak sorunu giderme yöntemlerini kullandıklarını, eğitim ortamında hiçbir zaman tercih edilmemesi gereken fiziksel ceza verme yöntemini ise neredeyse tümünün hiç kullanmadığını, çocuğu başkalarıyla kıyaslama, konuşmasına, soru sormasına izin vermeme gibi yine tercih edilmemesi gereken yöntemleri çoğunlukla kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlarda; okul öncesi konusundaki farkındalığın artmasının, okul öncesi eğitim programlarının içerik, süreç ve izleme-değerlendirme açısından niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların, eğitime aile katılımı ve desteğinin artırılmasının, çocukların okul öncesine daha erken, istekli ve hazır başlamasının, öğretmenlerin problem çözme, sosyal beceri, iletişim gibi konuyla ilişkili hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalarının, özellikle ev ziyaretlerinin çocuğu tanıma, değerlendirme ve bireysel gelişimini destekleme açısından önemli veriler sunmasının etkili olduğu düşünülebilir.

Çankaya (2011), sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara karşı uyguladıkları çözüm yollarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında rehberlik-danışmanlık yapma,

yüzleştirme, sorumluluk kazandırma, cezalandırma, ödüllendirme ve sosyal destek sağlama gibi kısa ve uzun vadeli çözüm önerileri olduğunu bulmuştur. Sezgin ve Duran (2010), sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışları ve bu durumda kullandıkları yöntemleri inceledikleri araştırma sonucunda, aktif katılım sağlandığı ve öğrenci ihtiyaçlarına dönük bir öğretim sürecinin, istenmeyen davranışların azaltılması ve öğrenmeye uygun olumlu bir sınıf ortamının oluşturulmasına katkıda bulunabileceğini vurgulamışlardır. Sınıf ortamı, insan ilişkilerine dayalı, farklı beklentilere ve sosyoekonomik farklılıklara sahip insanların bir arada bulunduğu mikro bir grup olarak kabul edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini iyi tanıyıp onların hedef ve beklentilerinin farkında olması istenmeyen durumlara karşı etkili olabilecek tarzda müdahalede bulunmalarını kolaylaştırır. Olumsuz davranışları değiştirmeyi amaçlamayan, duygusal açıdan öğrenciyi pozitif olarak etkilemekten uzak çözümler problem davranışı sadece erteleyebilir (Çankaya, 2011). Yetişkinler disiplinin amaçları üzerine odaklandığında çocuklar doğru davranışları zaman içinde öğreneceklerdir. Ancak bağışlamanın gücünü de unutmamak gerekir. Kötü olduğuna inandırılan bir çocuk, bu yönde davranmaya başlayacaktır. Oysa çocuklar yanlış yapsa da ileride doğru davranışlar yapacağı olasılığına inanmak isterler. Bu doğrultuda büyük olasılıkla en güçlü disiplin tekniği fizikseldir. Örneğin; Çocuğu sıkıca kucaklamak (Sparrow, 2008'den Akt.:Bilgin ve Kartal, 2009).

Çalışmada son olarak, okul öncesi öğretmenlerine çocuklarda şiddet davranışlarının önlenmesi konusunda hizmet içi eğitim almak isteyip istemedikleri sorulduğunda, öğretmenlerin %80'i eğitim almak istediklerini, %9'u almak istemediklerini

belirtirken, öğretmenlerin %11'i bu soruyu cevapsız bırakmışlardır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarındaki çocuklarda gözlemledikleri şiddet davranışları, türü, görülme sıklığı ve nedenleri, öğretmenlerin bu davranışlar karşısında kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda; çocukların sınıf ortamında arkadaşlarına fiziksel şiddete yönelik itme-sarsma, vurma, tekme, tokat gibi davranışlar sergiledikleri, sözel şiddetin çoğunlukla azarlama-bağırma, kırıcı sözler söyleme şeklinde; duygusal şiddetin ise küsme şeklinde ortaya çıktığı görülmüştür. Erkek çocuklarda şiddet davranışlarının daha yoğun şekilde gözlemlendiği, öğretmenlerin çocuklarda görülen şiddetin nedenlerini önemli oranda anne baba tutumları, olumsuz yönde model olma ve şiddet içerikli ya da şiddete özendirilen televizyon programlarıyla ilişkilendirdikleri ve şiddetin önlenmesi konusunda aile eğitiminin en önemli sırada yer aldığı görüşünde oldukları bulunmuştur. Öğretmenler, sınıf ortamında şiddet davranışının çoğunlukla serbest zaman etkinliklerinde ortaya çıktığı, arkadaşlarının şiddet davranışlarına maruz kalan çocukların daha çok öğretmene şikayet davranışını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Çocuklardaki istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin çoğunlukla çocukları farklı etkinliklere yönlendirme ve onlarla konuşarak sorunu giderme yöntemlerini kullandıkları, yine öğretmenlerin çoğunluğunun şiddet davranışlarının önlenmesi konusunda hizmet içi eğitim almak istedikleri saptanmıştır.

Okullar, çocuklara okul personeli ve çocuklara duyarlı yetişkinlerle önemli ilişkiler kurma fir-

satları sunabilirler. Çocuklara okulda ve toplumdaki çeşitli etkinliklere, aktif katılım ve katkıda bulunma fırsatları sağlayabilirler. Anne baba, öğretmen ve çocuğun bakım ve eğitimiyle ilgilenen yetişkinlerin çocuklara olumlu model olmaları konusunda özen göstermeleri, gerektiğinde bu konuda bilgilendirilmeleri önemli görünmektedir.

Okul öncesi dönemden itibaren sırasını bekleme, başkalarına hizmet etme, başkalarını incitmeden hakkını arayabilme, kırgınlık ve sevinç duygularını ifade etme gibi sağlıklı iletişimi kapsayan sosyal becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilebilir. Böylece, çocuğun kendini doğru ifade etmesi ve başkalarını doğru anlaması sağlamak şiddete neden olabilecek davranışları engellemede etkili olabilir. Ayrıca, çocukların okul öncesi dönemden itibaren kişiler arası problemleri çözmeye, sorunlar karşısında pes etmeden çözüm aramaya yönelik tutum geliştirmelerine ilişkin desteklenmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

AKBABA ALTUN, S. ve ERDUR BAKER, Ö. (2010). Okuldaki Şiddetin Etkileri, Çağdaş Eğitim Dergisi, 35(380):5-11.

ARAL, N., BIÇAKÇI, M. ve CEYLAN, R. (2011). Televizyon Seyretme Süresinin Saldırganlıktaki Etkilerinin Cinsiyet ve Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre İncelenmesi, 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-2:375-383. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

AYRANCI, Ü., KÖŞGEROĞLU, N. ve GÜNAY, Y. (2004). Televizyonda Çocukların En Çok

Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet, Anadolu Psikiyatri Dergisi, 5:133-140.

BİLGİN, A. ve KARTAL, H. (2009). Anne Babaların Kız ve Erkek Çocuklarına Uyguladıkları Şiddet İçermeyen Disiplin Tekniklerinin Türleri ve Sıklıkları, Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6): 71-79. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi6pdf/bilgin_kartal.pdf, 01.07.2013].

ÇANKAYA, İ. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları, Turkish Studies, 6(2):307-316. [http://turkishstudies.net/Makaleler/94198308_22%C3%87ankaya%20%C4%B0brahim.pdf, 01.07.2013].

DERELİ İMAN, E. (2013). Çocuklar İçin Sosyal Problem Çözme Ölçeğinin 6 Yaş Grubu İçin Türkiye Uyarlaması ve Okul Öncesi Davranış Problemleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(1): 479-498. [<http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/5aab9b934998aa9f708023a4cfdbf47979498.pdf>, 01.07.2013].

EISENBERG, N. and SHEFFIELD MORRIS, A. (2001). The Origins and Social Significance of Empathy-Related Responding. A Review of Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice by M. L. Hoffman, Social Justice Research, 14(1): 95-120. DOI: 10.1023/A:1012579805721, [<http://link.springer.com/article/10.1023%2FA%3A1012579805721>, 01.07.2013].

- EARGED. (2008).** Öğrencilerde Şiddet Algısı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara. [http://egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/siddet_algisi.pdf, 01.07.2013].
- GOLDSTEIN, H., KACZMAREK, L. A. and ENGLISH, K. M. (2002).** Promoting Social Communication: Children with Developmental Disabilities from Birth to Adolescence, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co. ISBN-13: 978-1557665218.
- GÜLAY, H. (2009).** 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, VI(1): 104-121. [http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/h_gulay.pdf, 01.07.2013].
- İŞIKER, F. (2011).** Televizyon Yayınlarında Şiddet, Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi, T.C. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu. [<http://www.rtuk.org.tr/upload/UT/21.pdf>, 01.07.2013].
- KANLIKILIÇER, P. (2005).** Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- KAPCI, E. G. (2004).** İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla İlişkisi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 37(1):1-13. [<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/143/1007.pdf>, 01.07.2013].
- KARACA, N. H. (2011).** Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Davranışlarının İncelenmesi, Kuramsal Eğitimbilim, 4(2):65-76. [<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/132122-20120421133715-karaca-4.pdf>, 01.07.2013].
- KARGI, E. (2011).** Okul Öncesi ve Kişilerarası Sorun Çözme, M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz (Ed.), Okul Öncesi Çocuk Ve..., Ankara:Nobel Akademi k Yayıncılık.
- KARAMAN KEPENEKÇI, Y.K. ve ÇINKIR, S. (2006).** Bullying Among Turkish High School Students. Child Abuse & Neglect, 30, 193-204. [<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0145213406000020>, 01.07.2013].
- KARTAL, H. (2009).** The Ratio of Bullying and Victimization Among Turkish Elementary School Students and Its Relationship to Gender and Grade Level, Journal of Social Science, 20(2):109-119. [<http://www.krepublishers.com/02-Journals/JSS/JSS-20-0-000-09-Web/JSS-20-2-000-09-Abst-PDF/JSS-20-02-109-09-809-Kartal-H/JSS-20-02-109-09-809-Kartal-H-Tt.pdf>, 01.07.2013].
- MEB. (2006).** 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- NARMAMATOVA, T. (2010).** Görsel Medyanın Çocuklar Üzerindeki Etkisi: Şiddet İçerikli Bilgisayar Oyunları Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bişkek.

- TDK. (2012).** Türk Dil Kurumu sözlük. [Erişim: <http://www.tdksozluk.com/s/%FEiddet/>, 03.04.2012].
- TÜRK, M. S. ve BIYIK, A. (2004).** Ekranan Yansıyan Şiddet ve Televizyon Yayınlarının Çocuklara Etkileri, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8(1): 177-202.
- TERZİ, Ş. (2007).** Okullarda Yaşanan Şiddet Önleyici Bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü, Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 9(12):73-82.
- ULUÇ, B. (2005).** Televizyonlarda Yer Alan Şiddet İçeren Programların Okulda Şiddete Etkisi ve Şiddet Önleme Amacıyla Okul Yöneticilerinin Alabileceği Önlemler, Mesleki Eğitim Dergisi, 7(14): 44-73.
- ÖMEROĞLU, E. ve ark. (2012).** Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi Eğitim Kitapları Seti: Öğretmen Kılavuz Kitabı, Ankara: Fikriale Görsel İletişim Hizmetleri. ISBN:978-605-63300-0-1.
- ÖZTÜRK, Ş. (2007).** Violence and Tv Shows, Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 3(12):21-32. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yay. ISSN:103-0256.
- ÖZUĞURLU, M. B. (2011).** Televizyondaki Şiddet İçerikli Programların Çocukların Ruh Sağlığı Üzerindeki Olumsuz Etkileri, 1.Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı-2:384-393. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- ÖZYÜREK, A. ve AYDOĞAN, Y. (2011).** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Serbest Zaman Etkinliklerine İlişkin Uygulamalarının İncelenmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22:41-58.
- SEÇER, Z., GÜLAY OĞELMAN, ÖNDER, A. ve BERENGİ, S. (2012).** Okul Öncesi 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkileri ile Annelerin Ebeveynliğe Yönelik Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(3), 1993-2008. [<http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/1639804f65ec95ac22658f5857f78ab5certr.pdf>, 01.07.2013].
- SEZGİN, F. ve DURAN, E. (2011).** İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Önleme ve Müdahale Yöntemleri, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1):147-168. [<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2010/1/2010-1-147-168-9-GEF%201005.pdf>, 01.07.2013].
- TERZİ, Ş. (2007).** Okullarda Yaşanan Şiddeti Önleyici Bir Yaklaşım: Kendini Toparlama Gücü, Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 3(12):73-82. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yay. ISSN:103-0256.
- TEZEL ŞAHİN, F. ve ÖZBEY, S. (2007).** Aile Eğitim Programlarına Niçin Gerek Sinim Duyulmuştur? Aile Eğitim Programları Neden Önemlidir?, Aile ve Toplum Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi, 3(12):7-13. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yay. ISSN:103-0256.



UZBAŞ, A. (2009). Okul Psikolojik Danışmanlarının Okulda Saldırganlık ve Şiddete Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(18):90-110. [<http://efd.mehmetakif.edu.tr/sonsayi/pdf/091207.pdf>, 01.07.2013].

YURTAL, F. ve CENKSEVEN, F. (2007). İlköğretim Okullarında Zorbalığın Yaygınlığı ve Doğası, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(28):1-12. [<http://pdrdergisi.org/edergi/index.php/pdredergi/article/view/185/187>, 01.07.2013].

60-72 AYLIK ÇOCUKLAR İÇİN BİLİM ÖĞRENMEYİ DEĞERLENDİRME TESTİ'NİN TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

TURKISH ADAPTATION OF THE SCIENCE LEARNING ASSES- MENT TEST FOR 60-72 MONTHS CHILDREN: A RELIABILITY AND VALIDITY STUDY

Özlem YURT¹, Esra ÖMEROĞLU²

¹Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD

²Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD

Özet

Bu çalışmanın amacı Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrick ve French (2009) tarafından geliştirilen Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin (Science Learning Assessment) Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmaktır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ili Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 60-72 aylık toplam 301 çocuktan oluşmaktadır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin yapı geçerliğini incelemek için Açıklayıcı ve Doğrulamalı Faktör Analizi yöntemleri, güvenilirliğinin belirlenmesi için ise KR-20 güvenilirlik katsayısı, madde toplam korelasyonu ve test tekrar test korelasyonu kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda toplam 24 maddeden oluşan testin iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktör toplam varyansın %18.28'ini, ikinci faktör toplam varyansın %13.09'unu açıklarken; iki alt faktörün birlikte toplam varyansın %31.37'sini açıkladığı görülmüştür. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda elde edilen yüksek uyum değerleri, ölçeğin 2 faktörlü yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için KR-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmış birinci alt faktör için .75; ikinci alt faktör için .81 ve testin tamamı için .78 olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Bilim öğrenme, Geçerlik, Güvenirlilik.

Abstract

The aim of this research was at adapting The Science Learning Assessment which was developing by Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrick and French (2009) in a Turkish population and studying it's properties of reliability and validity. The study group consists of 301 children who are 60-72 months old and in preschool education in schools from Ministry of National Education in Ankara. Exploratory and confirmatory factor analysis, item-total correlations, test-retest correlations, KR-20 reliability analysis were performed in the scope of the reliability and validity study of the Science Learning Assessment Test. As a result of the analysis, a total of 24 items of the test consists of a two-factor structure was determined. While the first factor explained 18.28% of the total variance and the second factor explained 13.09% of the total variance; it was seen that two lower factor explained 31.37% of the total variance together. The high adaptive values obtained as a result of the confirmative factor analysis showed that the two factor structure of the scale was confirmed. Internal consistency coefficients of Cronbach alpha were calculated; it was determined as .75 for the first lower factor; .81 for the second lower factor and .78 for the whole scale. In view of the acquired findings, the Science Learning Assessment Test was proved to be valid and reliable for 60-72 months old children.

Keywords: Preschool education, Science learning, Validity, Reliability.

1. GİRİŞ

Çağdaş eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, bilim ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve anlayışa sahip, problem çözebilen bireyler yetiştirmektir. Bu doğrultuda bilim, bilimsel araştırma süreçleri yoluyla yapılan çalışmalar olarak tanımlanmaktadır (Canpolat ve Pınarbaşı, 2002; Worth, 2010).

Okul öncesi dönem sürecinde çocukların doğuştan gelen merakları, onları çevrelerindeki nesnelere gözlemleyerek ve kullanarak merak ettikleri durumların ve olayların cevaplarını bulmaya yönlendirir. Bu deneyimleri yoluyla çocuklar doğal olayların gözlemlenebileceğini, ölçülebileceğini ve bazen bunları kontrol edebileceklerini anlamaya başlarlar. Böylece bilimi öğrenme süreçleri şekillenmeye başlar (NRC, 1996; Durbin, Pickett ve Powell, 2011). Tüm bu süreçlerin kullanımı ile çocuklar “doğuştan bilim insanları” olarak adlandırılmaktadır (Beverley, 2012; Bosman, 2006; Bryant ve diğerleri, 2012; Çabuk ve Haktanır, 2010; Dubosarsky, 2011; Durbin vd., 2011; Ergül vd., 2011).

Çocuklar için bilimin içeriğini, temel kavramları anlamlandırmak ve kavramlar arasındaki ilişkileri anlamak, bilimsel süreçleri aktif olarak kullanarak bilim çalışmalarına katılmak oluşturmaktadır (Worth, 2010). Bu süreçte çocuklar erken yaşlardan itibaren kazandıkları bilgileri toplar, düzenler, sınıflandırır, mantığa dayandırabildikleri şekilde oluşturur ve dünyayı açıklayacak basit teoriler kurarlar. Bu yüzden bilim, çocukların doğuştan gelen meraklarını gidermede en önemli araçtır (Dubosarsky, 2011).

Okul öncesi dönemde bilim kavramları ise belirli standartlar altında toplanmıştır. Bu standartlar

okulun yapısına ve programa göre farklılıklar gösterebilmektedir. Bilim kavramlarını Amerika Ulusal Bilim Eğitim Standartları (National Science Education Standards [NSES]) kavramlar ve süreçleri bütünleştirme, araştırma olarak bilim, fiziksel bilim, yaşam bilimleri, dünya ve uzay bilimleri, bilim ve teknoloji, bilime kişisel ve sosyal bakış ve bilimin doğası ve tarihi olmak üzere 8 kategori altında toplamıştır. Okul öncesi dönem çocukları bu kategorileri ve kategorilerde yer alan kavramları çevrelerinde gerçekleşen olayları gözlemleyerek kazanırlar. Bu dönemde çocuklara sunulan zengin uyarıcı ortamlar çocukların gözlem yoluyla algılarını genişletmelerine yardımcı olarak bilim öğrenmelerini destekler (Lind, 2001).

Okul öncesi dönemde çocuklar bilimsel kavramları kazanırken, aynı zamanda bilimsel süreç becerilerini de kullanmaya başlarlar (Jackman, 2005; Lind, 1998). Bilimsel süreçler, temel süreç becerileri ve bütünleştirilmiş beceriler olmak üzere 2 grupta incelenmektedir. Temel süreç becerileri; gözlem, karşılaştırma, sınıflandırma, iletişim, ölçme, tahmin etme ve sonuç çıkarma süreçlerinden oluşurken, bütünleştirilmiş süreç becerileri ise; hipotez kurma ve test etme, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, deney düzenleme ve yapma, işlevsel tanımlama, verileri kaydetme, verileri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarmayı içermektedir (Brewer, 2007; Carin, Bass ve Contant, 2005; Chabalengula, Mumba ve Mbewe, 2012; Martin vd., 1998, 2005; Martin, 2001; Morrison, 2012; Padilla, 1990; Peters ve Stout, 2006; Rao ve Kumari, 2008; Saracho ve Spodek, 2008).

Temel süreç becerilerinin kazanımı okul öncesi ve ilköğretimin ilk yıllarında gerçekleşirken bütünleştirilmiş süreç becerilerinin kazanımı ise ilköğretimin üst sınıflarında gerçekleşir. Temel süreç becerileri çocukların duyularını aktif olarak kullanmaları ile başlar ve bu süreçte çocuklar deneme yanılma ile öğrenirler, bilgiyi keşfederler ve oluştururlar, problemler üzerine düşünürler. Bu sayede çeşitli bilgi ve becerileri kazanan çocuklar problem çözme ve karar verme süreçlerinde aktif olarak rol alabilirler (Martin vd., 2005; Rapudi, 2004).

Bu becerilere sahip olan bireyler ancak okul öncesi dönemde verilen eğitim ile yetiştirilebilir. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuklara bilim kavramlarının kazandırılmasının yanı sıra bilimsel süreç becerileri, araştırma becerileri, problem çözme becerileri ile bilimsel tutum ve değerler kazandırılabilir. Çocukların bu becerileri ya da tutumları kazanmaları ancak planlı ve sistemli bir eğitim programı ile gerçekleşebilir. Aynı zamanda çocukların bu becerileri kazanıp kazanmadıklarının ve bilim öğrenim düzeylerinin ortaya konması, geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile mümkün olabilir.

Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının bilim öğrenmelerini ortaya koyan bir değerlendirme aracının bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, Türkiye’de okul öncesi dönem çocuklarının bilim öğrenmelerini değerlendirecek bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu açıktır.

Bu düşünceden hareketle, araştırmanın amacını; 60-72 aylık çocuklar için Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin Türkçe’ye uyarlamasını, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmak oluşturmuştur.

2. YÖNTEM

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında metodolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Metodolojik araştırma; teorik araştırmalar, teori geliştirme, bir teoremi ispatlama, bir araç geliştirme ve model geliştirme türünde yapılan araştırmalardır (Özdamar, 2003).

Çalışma Grubu

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için Ankara ilinde bulunan, Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Sincan ve Yenimahalle olmak üzere toplam 7 merkez ilçede 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıfına devam eden 60-72 aylık çocuklar ile çalışılmıştır.

Testin geçerlik ve güvenilirliği için çalışma grubunun büyüklüğü testteki madde sayısının 10 katı olarak belirlenmiştir. Böylelikle, kontrol listesindeki madde sayısı dikkate alınarak 24 maddelik test için 301 çocuk araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışması çalışma grubunu oluşturmuştur. Alan yazınında da örneklem büyüklüğünün tespit edilmesinde; madde ile cevaplayıcı oranları Cattell (1978)’e göre 3 ile 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)’a göre en az 6 kişi, Everitt (1975)’e göre ise en az 10 kişi olması gerektiği belirtilmektedir (Akt. McCallum ve diğerleri, 1999).

Çalışma grubuna dahil edilecek çocuklar olası- lıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu süreçte öncelikle Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden merkez ilçelerdeki ilköğretim okullarının listesi alınmış, her ilçeden alınan okul sayılarının ortalamaları belirlendikten sonra basit tesadüfi örnekleme yoluyla hangi okulların örnekleme dahil edileceği belirlenmiştir.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi (Science Learning Assessment)

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi (Science Learning Assessment) Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrick ve French (2009) tarafından Midwestern'daki devlet okullarında ana- sınıfına devam eden çocuklar için geliştirilmiştir (S=100). Test okul öncesi çocuklarının bilim öğrenmelerinin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi, çocuk- ların bilimsel araştırma süreçleri ile yaşam bilimi kavramlarını ölçen iki alt testten oluşmaktadır. Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi 9 madde ve Yaşam Bilimleri alt testi 15 madde olmak üzere, test toplam 24 maddeden oluşmaktadır.

Bilimsel Araştırma Süreçleri [BAS] (Scientific Inquiry Processes) alt testi; doğal yaşam hakkında sorular sorarak ve tahminde bulunarak bilimi kavramayı ve bir araştırma süreci olarak görmeyi, bilimsel fikirler arasındaki benzerlikleri değerlendirerek veya deneysel bir kanıtla dayandırarak bilimin deneysel temelini anlamayı, verileri toplamak, kaydetmek, analiz etmek ve paylaşmak için basit araçları kullanmayı içeren 9 maddeden oluşmaktadır.

Yaşam Bilimi Kavramları [YBK] (Life Science Concepts) alt testi ise; canlı varlıkların özelliklerini kavramayı, hayvanların ve bitkilerin yaşamalarına, büyümelerine ve üremelerine yardım eden fiziksel ve davranışsal özellikler gibi belirli yapıların ve özelliklerin olduğunu kavramayı, canlı varlıkların yaşam döngülerinin olduğunu anlamayı içeren 15 maddeden oluşmaktadır.

Özgün test, çocuklara her bir madde ile ilgili ayrı ayrı resimlerin gösterildiği ve çocukların

sözel olarak ya da doğru resimlere işaret ederek yanıtlayabilecekleri bir formatta uygulanmaktadır. Testin değerlendirilmesinde ikili bir kodlama sistemi kullanılmaktadır. Yanlış yanıtlara ya da boş bırakılan maddelere "0" puan verilirken doğru yanıtlara "1" puan verilmektedir. Böylece toplam test değerleri 0 ile 24 puanları arasında değişmektedir.

Özgün test için Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinde yer alan 9 maddenin iç tutarlılığını belirlemek için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı (α) .71, Yaşam Bilimleri alt testinde yer alan 15 madde üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı (α) .70 olarak bulunmuştur. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin toplam 24 madde üzerinde hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı (α) ise .79 olarak belirlenmiştir.

Özgün test için ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz madde düzeyinde DFA M(+) 3.11 ile yapılandırılmıştır. Bu amaçla, ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLSMV) tekniğinden yararlanılmıştır. Bu süreçte iki model test edilmiştir (Model A ve Model B). Model uyumu ki kare önemlilik testi, karşılaştırmalı uyum indeksi (KUI) [Comparative Fit Index (CFI)], Tucker Lewis uyum indeksi (TLI) ve Ağırlıklandırılmış Ortalama Artıkların Karekökü (AKOK) [Weighted Root Mean Residuals (WRMR)] ile değerlendirilmiştir. Model A'nın uyumu Model B' den daha iyi bulunmuştur ($\chi^2(39) = 93.12$, $p < 0.05$, CFI = 0.79, TLI = 0.80, WRMR = 1.31; $\chi^2(39) = 107.45$, $p < 0.05$, CFI = 0.73, TLI = 0.74, WRMR = 1.41). Madde yükleri incelendiğinde üç maddenin (6, 14 ve 16. maddeler) yükleri düşük bulunmuştur (0.17, 0.24 ve 0.16).

3. BULGULAR ve TARTIŞMA

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin Türkçe'ye Çevirilmesi

Çocuklar için Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi (Science Learning Assessment)'nin geçerliğini belirlemek amacıyla, test maddeleri üç ayrı dil uzmanı tarafından İngilizce'den Türkçe'ye; sonra yine üç ayrı dil uzmanı tarafından Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılmıştır. Daha sonra farklı bir dil uzmanı tarafından bu çeviriler karşılaştırılmış ve orijinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bunun sonucunda anlamsal farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu çalışmaların ardından, araştırma konusuyla toplam 7 uzmandan testi; araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda; testte yer alan İngilizce özel isimler, Türkçe özel isimlerle, Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi 7'inci maddede yer alan "*bilim defteri*" ifadesi "*defter*" ifadesi ile, aynı maddede yer alan "*kronometre*" ifadesi "*teleskop*" ifadesi ile, 8'inci ve 9'uncu maddede yer alan "*yağmur ölçer*" ifadesi "*dürbün*" ve "*barometre*" ifadeleri ile değiştirilmiştir. Yapılan değişiklikler Türkiye'de yaygın olarak kullanılan bilim araçları ve bu araçlar içerisinden çocukların en çok karşılaşabilecekleri ve onlara en tanıdık gelebilecek bilim araçları göz önüne alınarak değiştirilmiştir.

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinden sonra, tesadüfi olarak belirlenen okullardan 30 çocuk ile

ön uygulama çalışması yapılmıştır. Ön uygulama gerçekleştirilirken çocuklara testte yer alan resimler ve resimler ile ilgili sorularda geçen ifadelerin anlaşılır olup olmadığı sorulmuştur. Ön uygulamanın sonucunda, testte yer alan maddelerin ve resimlerin çocuklar tarafından anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Böylece teste son şekli verilmiştir.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi, çalışma grubuna dahil edilen her çocuk ile devam ettiği eğitim ortamında bireysel olarak görüşülerek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeğin rahat bir şekilde uygulanabilmesi için sessiz bir oda, çocukların boyuna uygun oturma düzeni gibi ortam düzenlemeleri yapılmıştır. Çocuklar sınıflarından sırayla çağırılarak testin uygulanacağı odaya getirilmiştir. Araştırmacı "*Merhaba. Benim ismim Özlem. Ben öğretmenim. Soracağım sorulara cevap vereceğin için sana şimdiden teşekkür ederim. Sana dünya ve bilim hakkında bazı resimler göstereceğim ve sorular soracağım. Bu resimler sana soracağım sorular ile ilgili. Şimdi, ilk soru ile başlayalım*" diyerek öncelikle kendini tanıtmış, daha sonra çocuğa birlikte ne yapacaklarını açıklamıştır. Test haftada üç gün, günde ortalama 10-15 çocuk olmak üzere, toplam iki ayda 301 çocuğa uygulanmıştır.

Testin kararlılık özelliğini incelemek üzere test-tekrar test güvenilirliği için dört hafta sonra çalışma grubunu oluşturan 301 çocuktan tesadüfi olarak seçilmiş 65 çocuğa test tekrar uygulanmıştır.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin Geçerlik Çalışması

Araştırmada kullanılan Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin geçerlik çalışmalarının

yapılmasında kapsam geçerliği ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmıştır.

Kapsam Geçerliği

Araştırmada, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda araştırma konusuyla ilgili toplam 7 uzmandan testi; araştırmanın amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirmeleri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin değiştirilmesi, düzeltilmesi ve çıkartılması ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Uzman görüşlerinin değerlendirilmesinde her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Ardından, hesaplanan KGO'ların ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Uzmanlar testte yer alan tüm maddelere ilişkin “uygun” ifadesini kullanmışlardır. Dolayısıyla 7 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, maddelerin ve maddelerin resimlerine uygunluk düzeyi için KGİ 1.00 olarak hesaplanmıştır. Bu değer testteki tüm maddelerin gerekli olduğu ve kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir (Yurdugül, 2005).

Yapı Geçerliği

Araştırmada, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır.

a) Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'ne ait geçerlik çalışması kapsamında faktör yapılarını belirlemek amacıyla okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık 301 çocuğun testten aldıkları puanlara açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır.

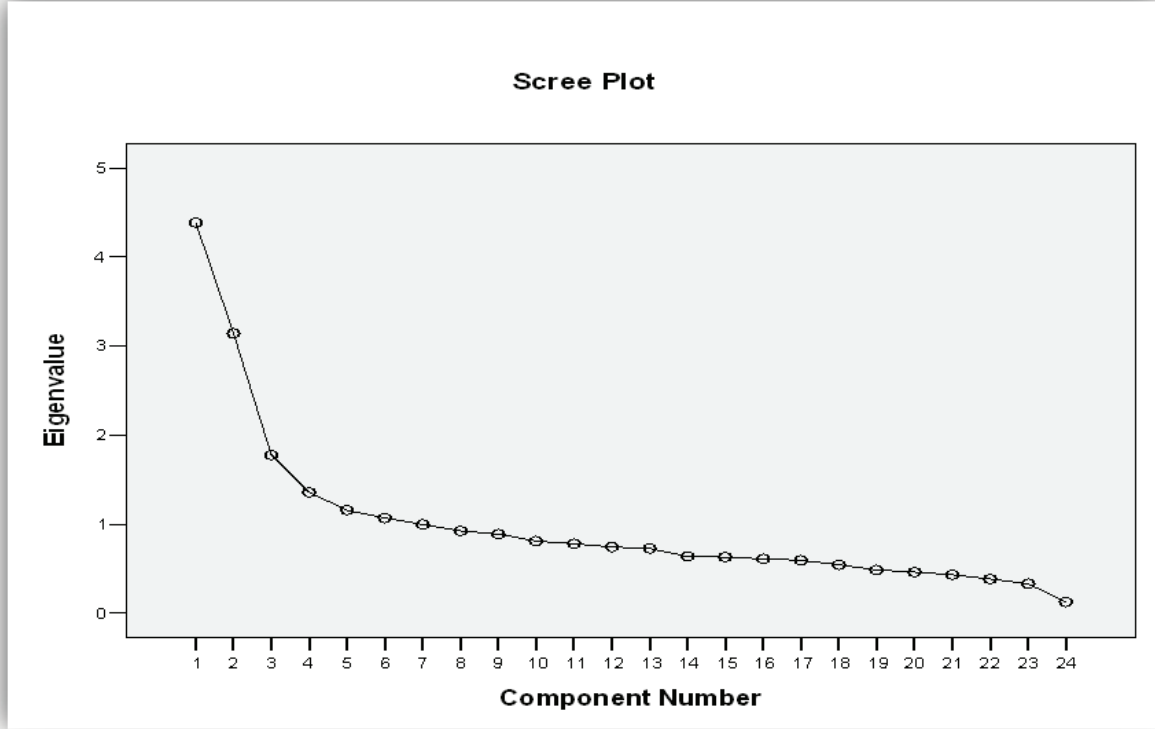
Testin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda KMO testi sonucu .77, Bartlett küresellik testi de ($p < 0.01$) anlamlı bulunmuştur. KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Bartlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004). Buna göre değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğu, başka bir deyişle veri setinin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen faktörler ve öz değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Faktörler ve Öz Değerleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Öz Değer	4.39	3.14	1.78	1.36	1.16	1.07

Tablo 1 incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük ve öz değerlerine ait saçılma diyagramı Şekil 1'de verilmiştir. Bu faktörlere



Şekil 1. Faktörlere ve Öz Değerlerine Ait Saçılma Diyagramı

Tablo 1 ve Şekil 1 incelendiğinde, öz değeri ve açıkladığı varyansı diğer faktörlerden daha yüksek olan iki faktörün baskın olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda test iki faktörle sınırlandırılarak analiz tekrarlanmıştır. İki faktörden oluşan testin boyutlarında yüklenen maddeleri ortaya koymayı

kolaylaştırmak amacıyla Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin açılımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Ortak Varyans	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	
		Faktör 1	Faktör 2
BAS_7	.484	.643	
BAS_2	.492	.638	
BAS_6	.509	.609	
BAS_1	.370	.542	
BAS_5	.232	.468	
BAS_3	.300	.460	
BAS_8	.335	.455	
BAS_9	.224	.439	
BAS_4	.183	.421	
YBK_7	.495		.690
YBK_12	.374		.601
YBK_8	.323		.564
YBK_14	.322		.555
YBK_13	.319		.552
YBK_5	.299		.543
YBK_6	.304		.538
YBK_9	.297		.492
YBK_11	.239		.488
YBK_10	.212		.439
YBK_4	.312		.438
YBK_15	.245		.393
YBK_2	.255		.379
YBK_3	.184		.353
YBK_1	.218		.333

Açıklanan Varyans:

Toplam: %31.37

Faktör 1 [BAS]: % 18.28

Faktör 2 [YBK]: % 13.09

Tablo 2'deki açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nde yer alan 24 maddenin iki faktör altında toplandığı

görülmektedir. Analiz sonucunda Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin öz değeri 4.39 ve 3.14 olan iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir.

Birinci faktör olan Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinin açıkladığı varyans %18.28 iken ikinci faktör olan Yaşam Bilimi Kavramları alt testinin açıkladığı varyans %13.09'dur. Testin toplam faktör boyutlarının varyansı ise %31.37'dir.

Faktör döndürme sonucunda Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinin 9 maddeden, Yaşam Bilimi Kavramları alt testinin ise 15 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinde yer alan maddelerin faktör yük değerinin .421 ile .643 arasında değiştiği, Yaşam Bilimi Kavramları alt testinde yer alan maddelerin faktör yük değerinin ise .333 ile .690 arasında değiştiği saptanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Tablo 6'da görüldüğü gibi, faktör yük değeri .30'un altında olan hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Bu nedenle hiçbir madde testten çıkartılmamıştır.

Büyüköztürk (2009), sosyal bilimler alanında %30 ve üzeri açıklanan varyansın yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. İki faktör olarak yapılandırılan bu testin açıkladığı toplam varyansın (%31.37) yeterli olduğu, faktörlerin öz değerleri ve maddelerin faktör yüklerinin yüksek olması sebebiyle testin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

b) Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

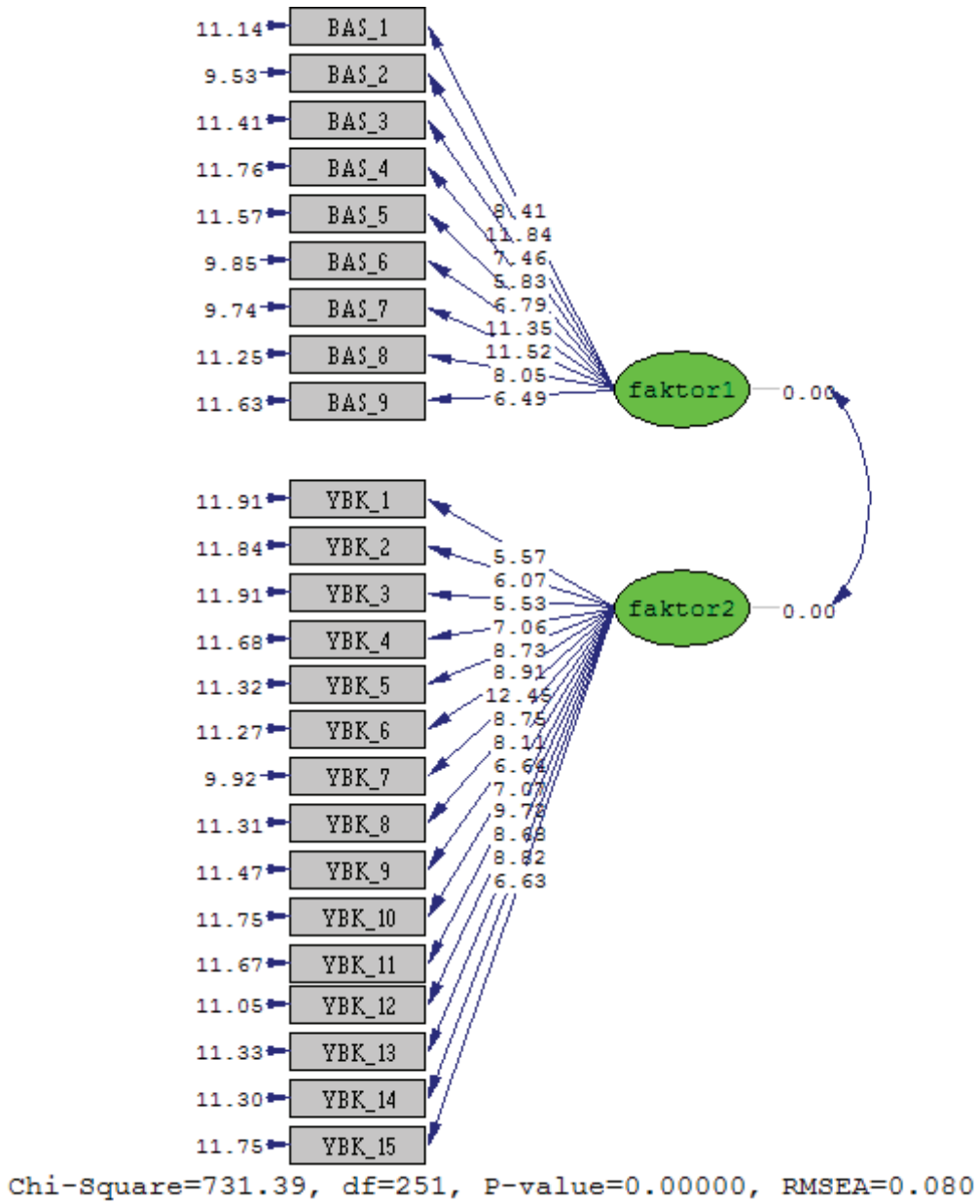
Veriler, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi aracılığıyla araştırmacı tarafından uyarlaması yapılmak amacıyla toplanmıştır. Orijinal testte iki faktör ve 24 madde bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen testin Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi 9 madde ve Yaşam

Bilimleri alt testi 15 madde olmak üzere 24 maddelik yapısının doğrulanıp doğrulanmadığı birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi, gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan oldukça gelişmiş bir tekniktir. Ayrıca, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış bir yapının, bir model olarak doğrulanıp doğrulanmadığının test edildiği bir analizdir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

Kategorik verilerden oluşan testin faktör yapısının incelenmesinde Çaprazlama Ağırlıklı En Küçük Kareler (Diagonally Weighted Least Squares) tekniği kullanılmıştır. Model uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılan farklı uyum iyiliği indeksleri ve bu indekslerin sahip olduğu istatistiksel fonksiyonlar vardır (Akt. Erdoğan, Bayram, Deniz, 2007: 10). Araştırmada Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) kullanılmıştır.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'ne ilişkin doğrulayıcı faktör analizinin modeli Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'ne İlişkin Model

Modifikasyonlar sonrasında, birinci düzey doğru-
layıcı faktör analizi sonucunda elde edilen Ki-kare
(χ^2)=731.39, serbestlik derecesi (sd)=251, ki-kare
değerinin serbestlik derecesine oranı ise (χ^2 /sd)=2.
91) olarak bulunmuştur ve modelin istatistiksel
olarak anlamlı ($p < .001$) olduğu saptanmıştır.

Ki kare istatistiği gözlenen değişkenlerin kovaryans
yapıları ile modelin uygunluk gösterdiğine ilişkin
hipotezi test eden bir tekniktir. Ki kare istatistiği
indeks uyum eksikliği olarak belirtilir. Buna bağlı
olarak küçük istatistik değeri modelin gözlemsel

yapıya uygun olduğunu, büyük istatistik değeri ise modelin gözlemsel yapıya uygun olmadığını yani modelin gözlenen yapıyı yeterince açıklamadığını gösterir. Ancak ki-kare istatistiği toplamalı bir istatistik olduğundan değişken sayısı arttıkça yüksek değerlere çıkacağından ki-kare/serbestlik derecesinden yararlanır. Bu değer 5 değerinden küçük ise modelin uyum iyiliğine sahip olduğu, 3 değerinden daha küçük ise modelin çok iyi bir uyuma sahip olduğu kabul edilir (Akt. Doğan ve Başoçku, 2010; Çokluk ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte ki-kare değerinin örnekleme duyarlı olması gibi çeşitli sınırlılıkları olması

nedeniyle diğer uyum indekslerinin de modelin uyumu açısından incelenmesi önerilmektedir (Akt. Hacıfaz- İoçlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011).

Bu bilgiler ışığında, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'ne ilişkin modelin oldukça iyi bir uyuma sahip olduğu söylenebilir. Bu durum, önerilen modelin toplanan veriye uyumlu olduğunu göstermiştir.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'ne ilişkin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları doğrultusunda standardize edilmiş regresyon katsayıları ve t değerleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'ne İlişkin Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları ve t Değerleri

Maddeler	Standardize Edilmiş Regresyon Katsayıları	t Değeri	Açıklanan Varyansın Miktarı
BAS_1	0.25	8.41	0.26
BAS_2	0.33	11.84	0.46
BAS_3	0.23	7.46	0.21
BAS_4	0.28	5.83	0.13
BAS_5	0.21	6.79	0.18
BAS_6	0.32	11.35	0.43
BAS_7	0.33	11.52	0.44
BAS_8	0.24	8.05	0.24
BAS_9	0.17	6.49	0.16
YBK_1	0.16	5.57	0.12
YBK_2	0.09	6.07	0.14
YBK_3	0.17	5.53	0.12
YBK_4	0.12	7.06	0.18
YBK_5	0.26	8.73	0.26
YBK_6	0.26	8.91	0.27
YBK_7	0.34	12.45	0.47
YBK_8	0.26	8.75	0.27
YBK_9	0.24	8.11	0.23

YBK_10	0.20	6.64	0.16
YBK_11	0.21	7.07	0.18
YBK_12	0.25	9.72	0.32
YBK_13	0.25	8.68	0.26
YBK_14	0.20	8.82	0.27
YBK_15	0.20	6.63	0.16

Tablo 3’de iki faktörlü modeldeki her bir değer istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için t değerlerine bakıldığında, tüm değerlerin kritik değer olan 1.96’nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .09 ile .34 arasında değiştiği görülmektedir. Bu doğrultuda faktörlerde yer alan maddeler istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgular ışığında iki faktörlü yapının doğrulandığı söylenebilir.

Şekil 2 ve Tablo 3’e göre, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nde yer alan 24 maddenin iki boyuttan oluştuğuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’ne ilişkin DFA ile hesaplanan Ki-kare (χ^2)=731.39, χ^2 /sd=2.91, GFI=.93, AGFI=.90 ve RMSEA=.080 olarak bulunduğu görülmektedir.

GFI (Goodness of Fit Index- İyilik Uyum İndeksi) modelin örnekleme kovaryans matrisini ne oranda ölçtüğünü gösterir ve modelin açıklandığı örneklem varyansı olarak kabul edilir. AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index- Düzenlenmiş İyilik Uyum İndeksi) ise parametre tahminlerinin sayısı için GFI’nın düzenlenmiş bir türüdür. GFI ve AGFI indeksleri 0 ile 1 arasında değişmektedir ve örneklem büyüklüğüne oldukça duyarlı olduğu için büyük örneklemelerde daha uygun değerler verir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü), merkezi olmayan χ^2 dağılımında, popülasyon kovaryanslarını kestirmek amacıyla kullanılan bir indekstir. Bu indeks 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Bununla birlikte RMSEA değerinin .08’den düşük, buna karşılık CFI ve AGFI değerinin ise .90’dan yüksek çıkması model veri uyumunun kabul edilebilir olduğunu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2012).

Bu bilgiler sonucunda Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayıları incelendiğinde tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum iyiliği değerlerinin testin daha önceden belirlenen iki faktörlü yapısını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde desteklediğine ve bu yapıya genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre standart uyum değerleri kapsamında, çalışma modeline ilişkin elde edilen değerler modellenen faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin geçerlik çalışması sonucunda, alt testlerin ve alt testlere ait maddelerin orijinal ölçekteki ile aynı yerde kaldığı görülmüştür.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin güvenilirliğinin belirlenmesinde, test-tekrar test kararlılık ve Kuder Richardson-20 (KR-20) iç tutarlılık anlamında güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır.

Test-Tekrar Test Güvenirlik Katsayısı

Test-tekrar test güvenilirliği için, çalışma grubunu oluşturan 301 çocuktan tesadüfi olarak seçilmiş 65 çocuk belirlenmiştir (Çıngı, 1990). Test, belirlenen 65 çocuğa dört hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen puanlara ait Pearson Momentler Çarpımı Kore-

lasyon Katsayısı ve ilişkili örneklem için t testi uygulanmıştır. Korelasyon katsayısının anlamlı ve 1'e yakın olması, ilişkili örneklem için t testi sonuçlarının ise .05 düzeyinde anlamsız olması beklenmektedir.

Yapılan işlemler sonucunda, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi geneli için korelasyon katsayısı .96, Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi için korelasyon katsayısı .94, Yaşam Bilimi Kavramları alt testi için korelasyon katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur. Elde edilen korelasyon katsayılarının tümü .001 düzeyinde anlamlı ve yüksek ilişkileri ifade etmektedir.

Tablo 4'de Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin İlişkili Örneklem İçin t Testi test-tekrar test güvenirlilik sonuçları verilmiştir.

Tablo 4. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin Test-Tekrar Test Güvenirlik Sonuçları							
Faktörler	Grup	S	\bar{X}	SS	sd	t	p
BAS	İlk uygulama	65	4.83	2.86	64	1.05	.296
	Son Uygulama	65	4.97	2.34			
YBK	İlk uygulama	65	6.78	3.93	64	.89	.365
	Son Uygulama	65	6.65	3.23			
Toplam	İlk uygulama	65	11.62	5.22	64	.00	1.000
	Son Uygulama	65	11.62	4.17			

$p > .05$

Tablo 4 incelendiğinde, Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi [$t(64)=1.05$, $p > .05$], Yaşam Bilimi Kavramları alt testi [$t(64)=.89$, $p > .05$] ve Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi toplamı [$t(64)=.00$, $p > .05$] için elde edilen ilk uygulama ve son uygulama puanlarının istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

KR-20 (Kuder Richardson-20) Güvenirlik Katsayısı

Testin iç tutarlılık anlamında güvenilirliğini tespit etmek amacıyla KR-20 güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi ilk faktörü olan Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi KR-20 güvenirlilik katsayısı .75, ikinci faktörü olan Yaşam Bilimi Kavramları alt testi güvenirlilik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Testin tümüne ait güvenirlilik katsayısı ise .78 olarak bulunmuştur.

Test maddelerinin ölçtüğü özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olması bu tür güvenilirliği yükseltmektedir. Test maddelerine verilecek yanıtların “doğru/yanlış”, “evet/hayır” gibi iki seçenekli olması durumunda KR-20 kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Büyüköztürk (2012) ve Tezbaşaran (1997), psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması ile güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1’e yakın olmasının test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre testin tamamının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Elde edilen bulgular ışığında, testin hem zaman açısından kararlı ölçmeler yaptığı hem de iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi dönem çocuklarının bilim öğrenmelerini değerlendirmeye yönelik olarak Samarapungavan, Mantzicopoulos, Patrick ve French (2009) tarafından 24 madde olarak geliştirilen Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu elde edilen bulgular, ölçeğin 24 maddelik halinin Türk çocukları üzerinde geçerli ve güvenilir bir biçimde kullanılabileceğini göstermektedir.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi kapsam geçerliği sonuçları incelendiğinde, uzmanların testte yer alan tüm maddelere ilişkin “uygun” ifadesini kullandıkları görülmüştür. Dolayısıyla, 7 uzmandan alınan görüşler doğrultusunda, maddelerin ve maddelerin resimlerine uygunluk düzeyi için KGİ 1.00 olarak hesaplanmıştır.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin KMO ve Bartlett testi analizi sonuçları incelendiğinde,

KMO testi sonucu .77, Bartlett küresellik testi de ($p<0.01$) anlamlı bulunduğu görülmüştür. Testin açımlayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, testte yer alan 24 maddenin iki faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Analiz sonucunda Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nin öz değeri 4.39 ve 3.14 olan iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Birinci faktör olan Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinin açıkladığı varyans %18.28 iken, ikinci faktör olan Yaşam Bilimi Kavramları alt testinin açıkladığı varyans %13.09’ dur. Testin toplam faktör boyutlarının varyansı ise %31.37 olduğu saptanmıştır.

Faktör döndürme sonucunda Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinin 9 maddeden, Yaşam Bilimi Kavramları alt testinin ise 15 maddeden oluştuğu görülmüştür. Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testinde yer alan maddelerin faktör yük değerinin .421 ile .643 arasında değiştiği, Yaşam Bilimi Kavramları alt testinde yer alan maddelerin faktör yük değerinin ise .333 ile .690 arasında değiştiği saptanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, iki faktörlü modeldeki her bir t değerinin kritik değer olan 1.96’nın üzerinde olduğu, buna bağlı olarak standardize regresyon katsayılarının ise .09 ile .34 arasında değiştiği saptanmıştır. Ayrıca, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’nde yer alan 24 maddenin iki boyuttan oluştuğuna ilişkin uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi’ne ilişkin DFA ile hesaplanan Ki-kare (χ^2)=731.39, serbestlik derecesi (sd)=251, ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı ise (χ^2/sd)=2.91 olarak bulunmuştur ve modelin istatistiksel olarak anlamlı ($p<.001$) olduğu saptanmıştır. İyilik uyum indeksi

(GFI)=0.93, düzenlenmiş iyilik uyum indeksi (AGFI)=0.90, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)= 0.080 olarak belirlenmiştir.

Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin güvenilirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kararlılık ve iç tutarlılık anlamında güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öncelikle testin kararlılık özelliği incelenmiş ve test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Yapılan işlemler sonucunda, Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi için elde edilen korelasyon katsayısı .96, Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi için elde edilen korelasyon katsayısı .94, Yaşam Bilimi Kavramları alt testi için elde edilen korelasyon katsayısı ise .96 olarak bulunmuştur.

Testin iç tutarlılık anlamında güvenilirliği KR-20 güvenilirlik katsayısı yardımıyla incelenmiştir. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi ilk faktörü olan Bilimsel Araştırma Süreçleri alt testi KR-20 güvenilirlik katsayısı .75, ikinci faktörü olan Yaşam Bilimi Kavramları alt testi güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Testin tümüne ait güvenilirlik katsayısı ise .78 olarak bulunmuştur.

Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nin 48-59 aylık çocuklar için de geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılabilir. Ayrıca Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi Ankara ili dışındaki farklı illerde ve farklı sosyoekonomik gruplar üzerinde uygulanarak aracın iç tutarlılığının geliştirilmesi ve geçerliliğinin sınanması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Okul öncesi dönemde çocukların bilim öğrenmelerinin değerlendirilmesine yönelik yeni ölçme araçları geliştirilebilir. Bilim Öğrenmeyi Değerlendirme Testi'nden çocukların aldıkları

puanlar ile cinsiyet, yaş, anne baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik durum, okul öncesi eğitime devam etme durumu gibi farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir. Ayrıca farklı öğrenme yaklaşımlarına uygun veri toplama aracı olarak kullanılabilir.

KAYNAKLAR

BEVERLEY, J. (2012). Planning for Science. In Campbell, C. and Jobling, W. (Eds.), Science In Early Childhood. Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press.

BOSMAN, I. (2006). The Value Place and Method of Teaching Natural Science in The Foundation Phase. Pretoria: University of South Africa.

BREWER, J. A. (2007). Introduction to Early Childhood Education: Preschool Through Primary Grades. (Sixth Edition) USA: Pearson Education Inc.

BRYANT, F. B., KASTRUP, H., UDO, M., HİSLOP, N., SHEFNER, R. and MALLOW, J. (2012). Science Anxiety, Science Attitudes and Constructivism: A Binational Study. Journal of Science Education and Technology, July, 1-17.

BÜYÜKÖZTÜRK, S. (2012). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum. (14. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

CANPOLAT, N. ve PINARBAŞI, T. (2002). Fen Eğitiminde Kavramsal Değişim Yaklaşımı-1:

- Teorik Temelleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 10(1), 59-66.
- CARİN, A. A., BASS, J. E. and CONTANT, T. L. (2005).** Methods for Teaching Science as Inquiry. (Ninth Edition). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- CHABALENGULA, V. M., MUMBA, F. and MBEWE, S. (2012).** How Pre-Service Teachers' Understand and Perform Science Process Skills. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 8(3), 167-176.
- ÇABUK, B. ve HAKTANIR, G. (2010).** What Should Be Learned in Kindergarten? A Project Approach Example. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 2550-2555.
- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜ-YÜKÖZTÜRK, Ş. (2012).** Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları. (2. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DOĞAN, N. ve BAŞOKÇU, T. O. (2010).** İstatistik Tutum Ölçeği İçin Uygulanan Faktör Analizi ve Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçlarının Karşılaştırılması. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 1(2), 65-71.
- DUBOSARSKY, M. (2011).** Science in The Eyes of Preschool Children: Findings From an Innovative Research Tool. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Minnesota, Minnesota.
- DURBİN, D. J., PICKETT, L. H. and POWELL, T. L. (2011).** Kindergarten Scientists: The Pot of Gold at The End of The Rainbow. Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas. Science Activities, 48(4), 129-136.
- ERDOĞAN, Y., BAYRAM, S. ve DENİZ, L. (2007).** Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 4(2), 1-14.
- ERGÜL, R., ŞİMŞEKLİ, Y., ÇALIŞ, S., ÖZ-DİLEK, Z. and GÖÇMENÇELEBİ, Ş. (2011).** The Effects of Inquiry-Based Science Teaching on Elementary School Students' Science Process Skills and Science Attitudes. Bulgarian Journal of Science and Education Policy, 5(1), 48-68.
- HACİFAZLIOĞLU, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DALGIÇ, G. (2011).** Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Alguları: Metafor Analizi Örneği. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1(1), 97-121.
- JACKMAN, H. L. (2005).** Early Education Curriculum a Child' s Connection to the World. (Third Edition). USA: Thomson Delmar Learning.
- LİND, K. K. (1998).** Science in Early Childhood: Developing and Acquiring Fundamental Concepts and Skills. National Science Foundation Washington, DC. ED. 418- 777 PS: 026-273.
- LİND, K. K. (2001).** Science in the Early Childhood Years. The National Head Start Child Development Institute (CDI) Web: Retrieved June 10, 2012 from <http://www.hsnrc.org/cdi/klind1.cfm>.

- MACCALLUM, R. C., WİDAMAN, K. F., ZHANG, S. and HONG S. (1999).** Sample Size in Factor Analysis. *Psychological Methods*, 4, 84-99.
- MARTİN, D. J. (2001).** *Constructing Early Childhood Science*. USA: Delmar Thomson Learning.
- MARTİN, R., SEXTON, C., FRANKLİN, T. and J. GERLOVİCH (2005).** *Teaching Science for All Children. An Inquiry Approach*. (Fourth edition). Boston, US: Pearson Education, Inc.
- MARTİN, R., SEXTON, C., WAGNER, K. and GERLOVİCH, J. (1998).** *Science for All Children*. Boston: Allyn and Bacon.
- MORRISON, K. (2012).** Integrate Science and Arts Process Skills in The Early Childhood Curriculum. *Dimensions of Early Childhood*, 40(1), 31-38.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL [NRC] (1996).** *National Science Education Standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- ÖZDAMAR, K. (2003).** *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- PADİLLA, M. J. (1990).** The Science Process Skills (Research matters to the science teacher No. 9004). Retrieved from National Association of Research in Science Teaching. Web: Retrieved January 25, 2009 from <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/research/skill.htm>.
- PETERS, J. M. and STOUT, D. L. (2006).** *Science in Elementary Education, Methods, Concepts and Inquiries*. (Tenth edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- RAO B. D. and KUMARİ N. U. (2008).** *Science Process Skills of School Students*. Laxmi Nagar, Delhi: Arora Ofsett Press.
- RAPUDİ, M. A. (2004).** The Effect of Cooperative Learning on The Development of Learners' Science Process Skills. Unpublished Master's Thesis. University of South Africa, South Africa.
- SAMARAPUNGAVAN, A., MANTZİCOPOULOS, P., PATRİCK, H. and FRENCH B. (2009).** The Development and Validation of the Science Learning Assessment (SLA): A measure of Kindergarten Science Learning. *Advanced Academics*, 20(3), 502-535.
- SARACHO, O. N., and SPODEK, B. (2008).** *Contemporary Perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education*. Charlotte, NC: IAP-Information Age Pub.
- TEZBAŞARAN, A. (1997).** Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. (2. Basım). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- WORTH, K. (2010).** Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process. Paper Presented at STEM in Early Education and Development Conference, Cedar Falls, IA.
- YURDUGÜL, H. (2005).** Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği İçin Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu, Denizli.

BOŞANMALARIN AZALTILMASI VE AİLENİN KORUNMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLER OPINIONS ORIENTED REDUCTION OF DIVORCES AND PROTECTION OF FAMILIES

Fatma ARPACI¹, Şadan TOKYÜREK¹, Nedime ŞANLI¹

¹Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Aile Ekonomisi Eğitimi Anabilim Dalı

Özet

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlerin belirlenmesi amacıyla yürütülen çalışmaya Gazi Üniversitesi'nde akademik ve idari personel olarak görev yapan gönüllü 800 kişi katılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini test etmek için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda 37 cümleyi içeren modelin güvenilirlik düzeyinin 0.81 olduğu belirlenmiştir. Model, aile içi sorumlulukların paylaşılması, aile içi ilişkiler, ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları, evlilik öncesi ilişkiler, eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları ve ailede ekonomik özgürlük ele alınmıştır. Araştırmaya alınan bireylerin % 34.7'si 31-40 yaş grubunda, % 46.9'u kadın, % 53.1'i erkektir. Bireylerin % 65.4'ü lisans üstü eğitim almıştır, % 61.8'i evlidir. Çocuk sahibi olan bireylerin % 43.1'inin bir çocuğu ailesiyle birlikte yaşamaktadır. Bireylerin % 61.4'ü akademik personeldir, % 21.3'ünün ailesinin aylık ortalama gelir miktarı 2001-3000 TL'dir. Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlere cinsiyetin etkisi incelendiğinde; aile içi sorumlulukların paylaşılması ($p<0.01$) ve evlilik öncesi ilişkilerde ($p<0.01$) kadın ve erkekler arasında; aile içi sorumlulukların paylaşılmasında evli ve evli olmayan bireyler arasında farklılık saptanmıştır ($p<0.01$). Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları bireyin mesleki konumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. ($p<0.01$). Ailede ekonomik özgürlük ile yaş grupları arasında ilişki olduğu, bu ilişkinin 30 yaşında ve daha genç yaşta bireylerle 31-40 yaş grubundaki bireyler arasında olduğu bulunmuştur ($p<0.01$). Aile içi sorumlulukların paylaşılmasının eğitim durumu ile ilişkili olduğu belirlenmiştir ($p<0.01$).

Anahtar Kelimeler: Boşanma, Boşanmanın Azaltılması, Aile, Ailenin Korunması.

Abstract

Research has been planned and carried out to determine opinions oriented reduction of divorces and protection of families. It was included 800 people who work as administrative personnel or academic personnel at Gazi University. They were voluntary in this study. As a result of reliability test it was determined model of reliability level was 0.81. Model was considered in 6 headline as sharing responsibilities in the family, relationships in the family, relationships with near surrounding and co decisions of family, relationships before marriage, business life and professional liability of couple, and economic freedom in the family. 34.7% of Individuals who were included to research are between 31-40 ages. 46.9% of are women and 53.1% men. 65.4% of individuals have received postgraduate education. 61.8% of them are married. 43.1% of married individuals have one child who live with their families. 61.4% of individuals are academic personnel. 21.3% of their families' average monthly income is between 2001-3000 TL. When it was investigated effect of sex to opinions oriented reduction of divorces and protection of families it was found meaningful differences between women and men for sharing responsibilities in the family ($p<0.01$) and relationships before marriage ($p<0.01$). It was determined difference between married and not married individuals for sharing responsibilities in the family ($p<0.01$). Business life and professional liability of couple made meaningful difference ($p<0.01$) to career position of individual. There was relation between economic freedom in the family and age groups. It was determined that there was relation between 30 and under 30 years individuals and 31-40 years group ($p<0.01$). It was determined relation between sharing responsibilities in the family and education level ($p<0.01$).

Keywords: Divorce, Reduction of Divorce, Family, Protection of Families.

1. GİRİŞ

Aile; toplumun bütünlüğünü, sürekliliğini sağlayan, uyum ve gelişme düzeyini belirleyen en önemli ve en küçük toplumsal kurumdur (Cerit, 2007). Aile, insanın tek başına yetersizlik duygusunu yaşamaya başladığı andan itibaren, farklı iki cinsin bir araya gelerek kurduğu tarihin en eski kurumudur. Biyolojik, psikolojik ve sosyal gereksinimlerin karşılanmasına yönelik oluşturulan aile, çocuk açısından, sosyal yaşama katılmak için hazırlıkların yapıldığı ve deneyimlerin kazanıldığı bir ortam; yetişkinler açısından ise mutluluğun hâkim olduğu, şiddetli gerilim ve sıkıntılar karşısında dayanışmanın en iyi şekilde elde edildiği bir sığınma yeri anlamını ifade etmektedir (Şentürk, 2006). Bu şekilde tanımlanan ailenin farklı kültür, sosyal değer ve ilişki düzenine bağlı olarak şekillenen farklı tipleri bulunmaktadır. Her toplum kendi değer, kültür ve yapı özelliğine göre şekillendirdiği bir aile tipi ortaya çıkarmaktadır. Her kültür veya toplum, kimin kiminle evlenebileceğini, nasıl evleneceğini ve nerede kimlerle oturacağını, çocukları kimin ve nasıl yetiştireceğini, aile reisinin kim olacağını, kadın ve erkeğin karşılıklı hak, ödev ve yetkilerini, mirasın nasıl ve kimler arasında paylaşılacağını, çeşitli örf ve adetlerle normlaştırmak suretiyle kurumsallaşmıştır. Böylece zaman, mekân, kültür ve coğrafyaya göre aile tipleri oluşmuştur (Özgüven, 2001).

Bir toplumun gücünün güçlü ailelerden doğacağı gerçeği kabul edilmelidir. Güçlü aile, bireyci yaklaşımlarla değil, aileyi ve toplumsal bağları önemseyen yaklaşımlarla ayakta tutulabilir. Bununla birlikte yeni kurulan evliliklerde toplumsal bağların korunmasına özen göstermek, sosyal

çevrenin bu evlilikleri tamamen biçimlendirmesi demek değildir. Aileyi kuran bireylerin aileyi biçimlendirmesi gerekir. Aileyi kuran bireyler dengeyi kurarken sorunlarla karşılaşmaktadırlar (Battal, 2008). “İki ayrı insan” tarafından oluşturulan aile, bunun doğal sonucu olarak, çatışma ve uyumsuzluk potansiyelini de beraberinde taşır. Farklı ortamlarda yetişmiş, değişik kişiliklere sahip iki ayrı insanın, uzun yıllar boyunca hep uyumlu olmalarını beklemek, fazla iyimser bir beklentidir ve hayatın zorluklarına karşı bir liman olarak düşünülen ailenin bazen kendisi bir fırtınalı denize dönüşüp, sorun çözmeye değil sorun üretmeye başlayabilir. Bu durumda eşlerin birlikteliklerini sona erdirmeye karar vererek boşanmaları günümüzde giderek artan sayılarda yaşanmaktadır.

Boşanma, günümüz toplumlarında sıkça yaşanan toplumsal bir olaydır. Evliliğin hem bireysel, hem de toplumsal alanda pek çok işlevinin bulunması, bu olguyu gerek sosyolojik gerekse tıbbi araştırmalar için önemli konu haline getirmektedir. Evlilik bir kadın ve bir erkeğin karı-koca rollerini edinerek yaşamlarını birlikte geçirmek ve soylarını yasaların koruduğu bir kurum içerisinde belirli bir statüye sahip çocuklar dünyaya getirerek sürdürmek üzere oluşturdukları bir ilişkiler sistemidir.

Boşanma, insan hayatında birçok değişikliği ve uyum sorunlarını da beraberinde getiren önemli bir olaydır. Problemlerin boyutu ve şiddeti, evlilik süresinin uzunluğuna, çocuk sayısına, üyeler arası ilişkilere ve dış çevredeki insanların değer ve yargılarına göre değişmektedir. Boşanma öncesindeki olayların içinde, ebeveynlerin karşı karşıya oldukları güçlükler aile bireylerinin hepsini

bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde etki altına alır (Dağdanaşar, 2003).

Uyumlu ve dayanışma içinde olan aileler sağlıklı bir toplumun oluşmasında rol oynar. Bu bakımdan ailede dayanışma önemlidir. Uyum ve dayanışmanın olmadığı ailelerde çözümler başlar ve boşanmalarla sonuçlanabilir. Boşanma; hukuken eşler hayatta iken evlilik ilişkisinin mahkeme kararı ile sonlandırılmasıdır (Battal, 2008). Diğer deyişle dengeli ve uyumlu ilişki kuramayan evli çiftlerin yasal yollarla evlilik ilişkilerine son vermeleridir (Bilen, 2004). Sosyolojik açıdan boşanma ise kadın ve erkek arasında yasal, duygusal ve cinsel bağlarının bitirilme kararını içermektedir (Anonim, 2009). Boşanma psikolojik açıdan değerlendirildiğinde ise aile birliğinin bozulması, ailenin bölünmesine ya da bütünü ile dağılmasına yol açan ve bütün aile üyelerini, hatta yakın çevredeki kişileri sarsabilen karmaşık bir olgudur.

Geleneksel toplumlarda evlilik kadın için bir sosyal güvence olarak algılanmaktadır. Kadın evde ev işlerini yapar ve erkek çalışır, kazanır ve aileyi korur, özellikle kadının evlilik birliğini sona erdirmesi zordur, boşanmayı gerektiren nedenler olsa dahi, kadın buna katlanmaktadır. Modern toplumlarda ise her bireyin sosyal güvencesi vardır. Dolayısıyla korunmaya da ihtiyacı yoktur, huzursuzluğa ve şiddete maruz kaldığı zaman, evlilik birliğini sona erdirmeye konusunda daha rahat karar verilebilmektedir. Bu yüzden dolaydır ki boşanma oranlarının en yüksek olduğu yerler modern hayatın en yoğun yaşandığı ülkelerdir (Kır, 2012).

Ailenin ve sosyal konuların ihmal edilmesi, günümüzde batı ülkelerini önemli toplumsal so-

runlarla karşı karşıya getirmiştir. Bu sorunlardan en önemlilerinden biri boşanmadır. Aile birliğinin bozulması ve boşanmalar sosyal yardım ve hizmet alanları başta olmak üzere, topluma ve devlete çok ciddi yükler getirmektedir. Bu nedenle boşanma olgusuna yönelik güvenilir istatistikî bilgilere, kapsamlı araştırma sonuçlarına, önleyici eğitim programlarına ve aile politikalarının oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Eurostat tarafından yayınlanan dünya ülkeleri ile ilgili boşanma istatistiklerine göre 1999 yılında Amerika'da boşanma oranı binde 4.2, Japonya'da binde 1.6, Türkiye'de binde 2.1 iken, 2007 yılında ülkemizde binde 1.3 olarak belirlenmiştir (Anonim, 2009). Türkiye İstatistik Kurumu 2012 istatistiklerine göre evlenme sayısı 184206, boşanma sayısı 25295 olup boşanma yüzdesi % 13 civarındadır. Boşanmaların %38.3ü evliliğin ilk 5 yılı içinde % 24.8'i ise 16 yıl ve daha fazla evli olan çiftlerde gerçekleşmiştir (TÜİK, 2012). Ancak araştırmalar son 30 yılda dünyada boşanma oranlarında dramatik bir artış olduğunu ortaya koymaktadır. Boşanmaların özellikle gelişmiş ülkelerde fazla olmasının nedenleri olarak bireyselleşme eğilimleri, artan refah, aşırı tüketim, eşlerin ekonomik bağımsızlığı gibi faktörler gösterilmektedir (Anonim, 2009).

Türkiye'de son 20 yıla kadar boşanma olgusu toplumsal bir sorun oluşturmamaktaydı. Aile bağlarının ve dini inançların güçlü olması, ekonomik yönden bağımsız kadınların sayıca az olması, boşanmış bireylere toplumda önyargılı tutumların bulunması Türkiye'de boşanmaların az olmasının nedenlerindendi. Ancak, bütün diğer toplumlarda olduğu gibi ülkemizde de temel değerlerin zaafa uğraması, köylerden kentlere göç, iletişim teknolojilerinin ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, tüketim kültürünün değişmesi,

bireysel değerlerin öne çıkması aile içi şiddet ve boşanma olgusunu beraberinde getirmiştir (Anonim, 2009). Ayrıca farklı sosyo-ekonomik çevreden gelme ve farklı değer sistemlerine sahip olma, toplumda boşanma konusunda geçmişe oranla daha esnek ve hoşgörülü yaklaşımların artması, kadının toplumdaki konumunun değişmesi, kendine güveninin artması, toplumsal ilişkilerde başarılı olması ve ekonomik bağımsızlığa ulaşması, kadının ve erkeğin psikolojik cinsel doyum sağlayamaması, eş seçiminde gerekli dikkati göstermeme ve acele karar verme, ortak noktaları az olan kişilerle evlenme, eşlerin ev ve aile yaşamı konusunda bilgi ve deneyimlerinin yetersiz olması boşanma nedenleri arasında yer almaktadır.

Türkiye’de boşanma konusunda yapılan araştırma verilerine göre; boşanma oranları batı bölgelerinde daha yüksek, boşanmalar daha çok evliliğin ilk 5 yılında, en önemli boşanma nedeni geçimsizliktir (% 90). Boşanmalar erkeklerde 25-39, kadınlarda 20-34 yaş grubunda daha fazla, boşanan çiftlerin yarıya yakını çocuksuz ve boşanmalar kırsal kesime göre kentsel kesimde daha fazla olarak ifade edilmektedir (Yazıcıoğlu ve Kayhan, 2002). Boşanmanın sonuçlarına bakıldığında; boşanmanın gerçekleşmesi durumunda tarafların bundan etkilenmesi ve belirli ölçüde zarar görmesinin kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Boşanmanın bireylerde yarattığı etkiler ve yol açtığı sorunlar psikolojik, sosyal ve ekonomik açıdan incelendiğinde eşlerde ekonomik sıkıntı, çevre ve aile baskısı, duygusal sıkıntı, nafaka ile ilgili sıkıntılar, kadın açısından erkekler tarafından taciz edilme, erkek açısından ev ve aile yönetimi açısından yetersizlik, çocukların velayeti eşlerden birinde ise diğer eşin özlem duyması, ikinci ev-

lilik şansının azalması ve ikinci evliliğe uyumda güçlükler olarak sıralanabilir. Çocuklarda ise yeni aile yapısına uyumda zorluk, boşanmadan ötürü anne-babayı suçlama, içe kapanma, derslerde başarısızlık, arkadaşlarıyla uyum sorunları yaşama, sigara-alkol-madde bağımlılığı, okulda ve evde disiplinsizlik ve kurallara uymama, çok küçük yaşlardaki çocuklarda altını ıslatma, parmak emme, hiperaktivite ve saldırganlık ile evlilik korkusu olarak sayılabilir (Yazıcıoğlu ve Kayhan, 2002). Boşanmış çocuklu anne ve baba daha önce birlikte yürüttükleri ebeveynlik sorumluluklarını çoğu zaman tek başına üstlenmek zorunda kalmaktadırlar. Bu durumda tek başına hem evle ilgili faaliyetlerini yürütmek hem de çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamak onları idare ve kontrol etmek güçlük yaratmaktadır (Aydiner, Boylu ve Öztop, 2013).

Boşanmanın tüm bu sonuçları bireyin, ailenin ve toplumun yapısını sarsan, gelişmeyi engelleyen durumlar olup, boşanmaların azaltılmasında, etkilerinin ortadan kaldırılmasında ve ailenin korunmasında ailelerin eğitimi konusu önem kazanmaktadır. Boşanmaların önlenmesi için eş seçiminin iyi yapılması, arkadaşlık ve nişanlılık döneminde eşlerin birbirini iyi tanıması, aile danışma hizmetlerinden yararlanılması, toplumda aile danışma hizmeti verecek kurumların yaygınlaştırılması, boşanma aşamasındaki çiftlerin uzman desteği alması, toplumda kadın ve erkeklerin eğitim düzeyinin yükseltilmesi ve ekonomik destek, sosyal yardım gibi boşanmayı önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir.

2. MATERYAL VE YÖNTEM

Araştırma, boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik toplumda kadın ve erkek-

lerin görüşlerini belirlemek amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi'nde çalışan akademik ve idari personelin tümü oluşturmaktadır. Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlerin belirlenmesi amacı ile Gazi Üniversitesi'nde Mesleki Eğitim Fakültesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi, Hukuk Fakültesi, Eczacılık Fakültesi, Tıp Fakültesi, Diş Hekimliği Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Mühendislik Fakültesi, Mimarlık Fakültesi, Fen Fakültesi, Edebiyat Fakültesi, Teknoloji Fakültesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi ile Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesinde akademik ve idari personel olarak görev yapan, çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 800 kişi örneklem kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan bireylerin boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlerini ortaya koyabilecek verilerin elde edilmesinde anket tekniğinden yararlanılmıştır. Anket formu bireyler tarafından kolay anlaşılabilir şekilde konu ile ilgili kaynaklardan yararlanılarak kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır (Yıldırım, 1992; Tor, 2004; Battal, 2008; Dağdanaşar, 2003; Demirkan vd., 2006).

Anket formu bireye ilişkin demografik özellikler ile boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler olmak üzere iki bölümden meydana gelmiştir. Birinci bölüm; bireye ilişkin demografik özellikleri ortaya koymayı amaçlayan soruları içermektedir. Bu kapsamda; bireyin yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durumu, evlilik süresi, ailedeki birey sayısı, çocuk sahibi olma durumu, çocuk sayısı (ailesiyle birlikte yaşayan), bireyin mesleki konumu ve ailenin ortalama aylık gelir miktarına ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde; boşanmaların azaltılması ve ailenin

korunmasına yönelik görüşler yer almaktadır. Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler "kesinlikle katılmıyorum" "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" olarak ele alınmış olup Likert tipi 41 maddeden oluşmuştur.

2.1. Anket Formuna Geçerlik ve Güvenirlik Testinin Uygulanması

Anket formunun oluşturulması sırasında ölçeğin kapsam ve yapı geçerliği ile güvenirlilik testi yapılmıştır. Anket formunun kapsam geçerliliği için bu konuda çalışan uzmanların görüşü alınmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alındıktan sonra 15-30 Eylül 2012 tarihleri arasında anket formu 50 kişiye ön deneme olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler kodlanmış, SPSS 15.0 paket yazılımından yararlanılarak bilgisayara yüklenmiş ve istatistik uzmanları ile görüşülerek yapı geçerlik – güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Anket formunun yapı geçerliğini kontrol etmek için bir faktör analizi tekniği olarak tanımlanabilen "Döndürülmüş (varimax) Temel Bileşenler Analizi" uygulanmıştır. Ölçekte yer alan soruların bireylerin boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlerini ortaya koyabilmesini ölçüp ölçmediği yapı geçerliği analizi ile test edilmiştir. Analiz sonucunda anket formunda aynı ve farklı yapıyı ölçen sorular belirlenmiş, soruların bir yapı altında yer alıp almadıkları ise madde faktör yük değeri ile incelenmiştir.

Anket formunun güvenirliliği için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenirliliğini test etmek amacı ile yapılan güvenirlilik analizi sonucunda 41 cümleyi içeren modelin güvenirlilik düzeyinin 0.83 olduğu belirlenmiştir. Araştırmada 37 soruluk ölçekte

güvenirlilik katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur, bu da ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör analizi sonucunda faktör yükü 0.40'ın altında olan maddeler ile modelin yapısını bozan ve madde toplam korelasyonu düşük olan 4 madde araştırma kapsamından

çıkarılmıştır. Model aile içi sorumlulukların paylaşılması (12), aile içi ilişkiler (8), ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları (7), evlilik öncesi ilişkiler (4), eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları (4) ve ailede ekonomik özgürlük (2) olmak üzere 6 başlıkta ele alınmıştır.

Tablo 1. Aile İçi Sorumlulukların Paylaşılması Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Değerleri

FAKTÖR 1	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri
Aile içi sorumlulukların paylaşılması		
5. Ailenin iyiliği için her türlü sıkıntıya katlanılmalıdır.	0.37	0.42
6. Evde son sözü daima erkek söyler.	0.53	0.69
7. Aile reisi erkektir.	0.48	0.67
14. Kadının her zaman kocasına itaat etmesi beklenmelidir.	0.43	0.63
18. Çocuklu aile boşanmayı düşünmemelidir.	0.42	0.58
19. Çocukların eğitimine baba karar verir.	0.51	0.60
20. Çocuk bakımından birinci derecede sorumlu annedir.	0.41	0.56
21. Çocuğun eğitimi ile baba ilgilenmelidir.	0.43	0.54
28. Ev işlerinden kadın sorumludur.	0.60	0.75
29. Ev içindeki işleri kadın yapmalıdır (yemek, temizlik vb.).	0.64	0.78
30. Ev dışındaki işleri erkek yapmalıdır (alışveriş, fatura ödeme vb.).	0.54	0.70
32. Ailenin geçiminden erkek sorumludur.	0.53	0.61
Özdeğer: 5.65 Açıklanan varyans: % 13.80 Alpha: 0.87		

Aile içi sorumlulukların paylaşılması olarak irdelenen birinci faktörün, faktör yük değerleri 0.42 ile 0.78 arasında değişmektedir. Faktör ortak

varyans değerlerinin ise 0.37 ile 0.64 arasında değiştiği bulunmuştur. Alpha değeri 0.87, açıklanan varyans % 13.80 olarak hesaplanmıştır (Tablo 1).

Tablo 2. Aile İçi İlişkiler Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Değerleri

FAKTÖR 2	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri
Aile içi ilişkiler		
8. Eşler aile sınırlarını dışarı yaymamalıdır.	0.32	0.48
10. Sorunların çözümünde şiddete başvurulmamalıdır.	0.40	0.56
11. Zor zamanlarda başvurulacak ilk kişi bireyin eşi olmalıdır	0.50	0.60
12. Eşler birbirinin düşüncesine saygı göstermelidir.	0.53	0.62
13. Erkeğin çapkınlık yapmasına tolerans gösterilebilir.	0.55	0.52
15. Eşler birbirlerine sevgilerini davranışlarıyla gösterebilmelidir.	0.46	0.45
16. Eşler birbirlerinin görüş ve düşüncelerini önemsemelidir.	0.55	0.51
36. Eşler boş zaman faaliyetlerini birlikte planlamalı.	0.28	0.42
Özdeğer: 3.58 Açıklanan varyans: % 8.75 Alpha: 0.58		

İkinci faktörde yer alan maddeler aile içi ilişkiler olarak ele alınmıştır. Faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.42 ile 0.62 faktör ortak varyans değerleri ise 0.28 ile 0.55 arasında değişmektedir. Ölçeğin alpha değeri 0.58, açıklanan varyans % 8.75'tir (Tablo 2).

Tablo 3. Ailenin Yakın Çevre İle İlişkileri ve Ortak Kararları Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Değerleri

FAKTÖR 3	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları		
24. Eşler arkadaşlarını kendileri seçebilmelidir.	0.42	0.49
25. Eşlerin akrabalarıyla olan ilişkileri sürdürülmelidir.	0.42	0.51
26. Sorunları olan eşler uzmandan yardım almalıdır.	0.46	0.57
27. Aile ile ilgili kararlar tüm aile üyelerince ortak alınmalıdır	0.34	0.52
31. Ailenin geçiminden eşler eşit derecede sorumludur.	0.45	0.63
34. Tasarruf ve yatırımlara birlikte karar verilmelidir.	0.41	0.52
37. Eşler kendi bireysel uğraşlarına zaman ayırabilmelidir.	0.39	0.44
Özdeğer: 3.26 Açıklanan varyans: % 7.95 Alpha: 0.73		

Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları olarak belirtilen üçüncü faktörün, faktör yük değerleri ile 0.46 arasında değişmektedir. Güvenirlik için hesaplanan alpha değeri 0.73, açıklanan varyansı 0.44 ile 0.63, faktör ortak varyans değerleri ise 0.34 ise % 7.95 olarak saptanmıştır (Tablo 3).

Tablo 4. Evlilik Öncesi İlişkiler Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Değerleri

FAKTÖR 4	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri
Evlilik öncesi ilişkiler		
1. Evlenmeden önce eşler birbirini tanıyabilmelidir.	0.67	0.76
2. Eşlerin evlenmeden önce bir arkadaşlık ve anlaşma dönemi olmalıdır.	0.67	0.78
3. Bireyler evleneceği kişiye kendisi karar vermelidir.	0.67	0.73
4. Evliliğin temeli sadakattir.	0.64	0.54
Özdeğer: 5.65 Açıklanan varyans: % 13.80 Alpha: 0.79		

Dördüncü faktörde yer alan maddeler evlilik öncesi ilişkiler olarak Tablo 4’de ele alınmıştır. Faktördeki maddelerin faktör yük değerleri 0.54 ile 0.78 faktör ortak varyans değerleri ise 0.64 ile 0.67 arasında değişmektedir. Ölçeğin alpha değeri 0.79, açıklanan varyans % 8.75’tir.

Tablo 5. Eşlerin İş Yaşamı ve Mesleki Sorumlulukları Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Değerleri

FAKTÖR 5	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları		
38. Eşlerin işi ile ilgili sorumluluklar eve getirilmemelidir.	0.61	0.77
39. İş yaşamı sorunları eve yansıtılmamalıdır.	0.75	0.84
40. Ev ile ilgili sorunlar iş yaşamına taşınmamalı.	0.59	0.69
41. Eşler birbirlerinin mesleki ilerlemelerine destek olmalıdır.	0.48	0.43
Özdeğer: 2.45 Açıklanan varyans: % 5.99 Alpha: 0.74		

Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları olarak irdelenen beşinci faktörün, faktör yük değerleri 0.43 ile 0.84 arasında değişmektedir. Faktör ortak varyans değerlerinin ise 0.48 ile 0.75 arasında değiştiği bulunmuştur. Alpha değeri 0.74, açıklanan varyans % 5.99 olarak hesaplanmıştır (Tablo 5).

Tablo 6. Aile Ekonomik Özgürlüğü Alt Ölçeği Maddelerinin Faktör Değerleri

FAKTÖR 6	Faktör ortak varyansı	Faktör yük değeri
Ailede ekonomik özgürlük		
33. Kadının gelirinin aile harcamalarında kullanılmasına kadın karar vermelidir.	0.57	0.72
35. Eşlerin her birinin kendine ait yatırımları olmalıdır.	0.52	0.67
Özdeğer: 1.61 Açıklanan varyans: % 3.92 Alpha: 0.40		

Ailede ekonomik özgürlük olarak belirtilen altıncı faktörün, faktör yük değerleri 0.67 ile 0.72, faktör ortak varyans değerleri ise 0.52 ile 0.57 arasında değişmektedir. Güvenirlik için hesaplanan alpha değeri 0.40, açıklanan varyansı ise % 3.92 olarak saptanmıştır (Tablo 6).

2.2. Anket Formunun Uygulanması

Veriler anket formuna geçerlik ve güvenirlilik testi uygulandıktan sonra, formun son düzenlenmesi yapılarak 15 Ekim-15 Aralık 2012 tarihleri arasında araştırma kapsamına alınan okullarda görev yapan 800 akademik ve idari personele araştırmacılar tarafından karşılıklı görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Formun uygulanması yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

2.3. Verilerin Değerlendirilmesi

Araştırmacılar tarafından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde SPSS 15.0 yazılım programı kullanılmıştır. Araştırmaya alınan bireylere ilişkin anket formu değerlendirilmiş ve bireye ilişkin demografik özelliklerin sayı ve yüzde tablosu oluşturulmuştur. Aile içi sorumlulukların paylaşılması, aile içi ilişkiler, ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları, evlilik öncesi ilişkiler, eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları ile ailede ekonomik özgürlük olarak ortaya çıkan boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlerin (Likert tipi ölçek) değerlendirilmesinde bireyin cinsiyet durumu, medeni durumu, çocuk sahibi olma durumu ve mesleki konumunun etkisi t testi uygulanarak gruplar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Aynı zamanda yaşın, eğitim durumunun ve ailenin aylık ortalama gelir miktarının etkisi varyans analizi (One-Way ANOVA) ile araştırıl-

mıştır. Değişkenler arasındaki anlamlı farklılık 0.05 ya da 0.001 düzeyinde yorumlanmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe Testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

3.1. Bireye İlişkin Demografik Özellikler

Araştırma kapsamına alınan bireylerin % 35.9'u 30 yaşında ya da daha genç yaşta olup, % 34.7'si 31-40 yaş grubunda, % 20.8'i 41-50 yaş grubunda, % 8.8'i ise 51 yaşında ya da daha büyük yaşta- dır. Bireylerin % 46.9'u kadın, geriye kalanlar (% 53.1) erkektir. Lise ya da daha az eğitilmiş bireyler % 12.8 oranında, üniversite mezunları % 22.7 oranında olup, yarısından çoğu (% 65.4) lisans üstü eğitim almıştır. Eğitim durumunun yüksek çıkması araştırma kapsamına alınan bireylerin üniversitede çalışmasından kaynaklanmaktadır. Bireylerin % 61.8'i evli ve % 38.2'si evli değildir. Evli bireylerin % 27.9'u 5 yıl ya da daha kısa süreden beri evli iken, % 21.9'u 6-10 yıllık evli ve % 32.8'i de 16 yıl ya da daha uzun süreden beri evlidir. Ailedeki birey sayısı üç kişi olanlar % 25.6 oranında, 4 kişi ya da daha çok olanlar % 38.6 oranındadır. Bireylerin yarısından çoğu (% 56.8) çocuk sahibidir. Çocuk sahibi olan bireylerin % 43.1'inin bir, % 44.1'nin iki çocuğu ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Bireylerin % 61.4'ü akademik, % 38.6'sı idari personeldir. Bireylerin % 30.3'ünün ailesinin aylık ortalama gelir miktarı 2000 TL ya da daha az olup, % 21.3'ünün 2001-3000 TL, % 23.3'ünün 3001-4000 TL ve % 24.7'sinin 4001 TL ya da daha fazladır (Tablo 7).

Tablo 7. Bireye İlişkin Demografik Özellikler

Yaş grubu	Sayı	%	Ailedeki birey sayısı	Sayı	%
≤ 30	287	35.9	1 kişi	165	20.6
31 – 40	278	34.7	2 kişi	121	15.2
41 – 50	166	20.8	3 kişi	205	25.6
51 ≤	69	8.8	4 kişi ve daha çok	309	38.6
Cinsiyet		Çocuk Sahibi Olma Durumu			
Kadın	375	46.9	Var	454	56.8
Erkek	425	53.1	Yok	346	43.2
TOPLAM	800	100.0	TOPLAM	800	100.0
Eğitim Durumu		Çocuk Sayısı (Ailesiyle Birlikte Yaşayan)			
Lise ve daha az	102	12.8	1 çocuk	192	43.1
Üniversite	182	22.7	2 çocuk	196	44.1
Lisansüstü eğitim	516	64.5	3 çocuk	57	12.8
TOPLAM	800	100.0	TOPLAM	445	100.0
Medeni Durumu		Bireyin Mesleki Konumu			
Evli	494	61.8	Akademik personel	491	61.4
Evli değil	306	38.2	İdari personel	309	38.6
TOPLAM	800	100.0	TOPLAM	800	100.0
Evlilik süresi		Ailenin Ortalama Aylık Gelir Miktarı (TL)			
≤ 5	138	27.9	≤ 2000	234	30.3
6 – 10	108	21.9	2001-3000	165	21.3
11 –15	86	17.4	3001-4000	183	23.7
16 ≤	162	32.8	4001 ≤	191	24.7
TOPLAM	494	100.0	TOPLAM	773	100.0

3.2. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşler

Araştırma kapsamına alınan bireylerin cinsiyetlerine göre aile içi sorumlulukların paylaşılmasında ortalama puanlarına bakıldığında, erkeklerin puan ortalamasının (X:38.27) kadınlara (X:30.07) göre

daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonucunda ise aile içi sorumlulukların paylaşılmasında kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t = -12.42, p < 0.01$). Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları bireyin cinsiyetine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t = 4.46, p < 0.01$). Kadınlara (X:29.54) erkeklere

(X:28.22) göre ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararlarından daha çok etkilendikleri söylenebilir. Evlilik öncesi ilişkiler de cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t= 2.65$, $p<0.01$). Kadınların (X:18.02) erkeklere (X:17.49) göre evlilik öncesi ilişkilerden daha çok etkilendikleri söylenebilir (Tablo 8).

Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü'nün araştırması; aile içi sorumluluklardan biri olan çocuk bakımı konusunda kadınların (%34) erkeklere göre daha çok sorun yaşadığını göstermiş ve bu sonuçta bizim araştırmamızın bulguları ile

benzer niteliktedir (T.C Başbakanlık, 2009:116). Ünal'ın çalışmasında kadının/erkeğin ailesi ile ilişkiler konusunda sorun yaşayan ailelerin daha az (%10.8) olduğu ve kadın ya da erkek oluşuna göre fark etmediği saptanmıştır (Ünal, 2013:594). Bu araştırmada ise ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları ile ilgili görüşlere katılım kadın ve erkekler arasında farklılık göstermekte olup, Ünal'ın çalışmasına göre daha farklı sonuç elde edilmiştir.

Tablo 8. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşlere Cinsiyetin Etkisi

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler	Kadın		Erkek	
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$	t	p
Aile içi sorumlulukların paylaşılması	30.07±9.11	38.27±9.47	-12.42	0.000**
Aile içi ilişkiler	32.78±3.63	32.64±4.00	0.50	0.613
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları	29.54±4.16	28.22±4.16	4.46	0.000**
Evlilik öncesi ilişkiler	18.02±2.75	17.49±2.87	2.65	0.008**
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları	16.78±2.80	16.90±2.61	-0.64	0.517
Ailede ekonomik özgürlük	6.36±2.02	5.68±2.03	4.73	0.000**

**p<0.01

Sd = 798

Kadın $N=375$

Erkek $N=425$

Araştırma kapsamına alınan bireylerin medeni durumuna göre aile içi sorumlulukların paylaşılmasında ortalama puanlarına bakıldığında, evli bireylerin puan ortalamasının (X:35.39) evli olmayanlara (X:32.88) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aile içi sorumlulukların paylaşılmasında evli ve evli olmayan bireyler arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur ($t= 3.41$, $p<0.01$). Evlilik öncesi ilişkiler ($t= -2.08$, $p<0.05$)

ve ailede ekonomik özgürlük ($t= -3.67$, $p<0.01$) bireyin medeni durumundan etkilenmektedir ve evli olmayan bireyler (X:18.00, X:6.34) evli bireylere (X:17.57, X:5.79) göre daha yüksek ortalama puana sahiptir. Diğerlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (Tablo 9). Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlerden sorumlulukların paylaşılması ile ilgili görüşlere katılım medeni duruma göre

incelendiğinde evli olanların daha yüksek puan ortalamasına sahip olması evli olmanın bireylere yüklediği görevlerden kaynaklanıyor olabilir. Evlilik öncesi ilişkiler ve ailede ekonomik öz-

gürlük konusunda ise evli olmayanların puan ortalamasının yüksek olması bekâr olmanın getirdiği doğal bir sonuçtur.

Tablo 9. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşlere Medeni Durumun Etkisi

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler	Evli	Evli değil	t	p
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Aile içi sorumlulukların paylaşılması	35.39±10.03	32.88±10.20	3.41	0.001**
Aile içi ilişkiler	32.70±3.82	32.72±3.85	-0.08	0.931
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları	28.80±4.24	28.91±4.18	-0.35	0.720
Evlilik öncesi ilişkiler	17.57±2.81	18.00±2.83	-2.08	0.037*
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları	16.87±2.68	16.81±2.73	0.29	0.766
Ailede ekonomik özgürlük	5.79±2.09	6.34±1.94	-3.67	0.000**

**p<0.01

*p<0.05

Sd = 798

Evli $N=494$

Evli değil $N=306$

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlere çocuk sahibi olma durumunun etkisi incelendiğinde; evlilik öncesi ilişkilerde çocuk sahibi olmayan bireylerin (X:18.00), çocuk sahibi olanlara (X:17.53) daha yüksek ortalama puana sahip oldukları ve gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur (t= -2.33, p<0.05).

Ailede ekonomik özgürlük bireyin çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (t= -3.95, p<0.01). Çocuk sahibi olmayan bireylerin (X:6.33) çocuk sahibi olanlara (X:5.75) göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğu ve ailede ekonomik özgürlükten daha çok etkilendikleri söylenebilir (Tablo 10).

Tablo 10. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşlere Çocuk Sahibi Olma Durumunun Etkisi

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler	Çocuk sahibi	Çocuk sahibideğil	t	p
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Aile içi sorumlulukların paylaşılması	35.01±10.05	33.65±10.26	1.87	0.061
Aile içi ilişkiler	32.59±3.84	32.86±3.80	-0.98	0.324
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları	28.69±4.32	29.04±4.07	-1.15	0.250
Evlilik öncesi ilişkiler	17.53±2.81	18.00±2.82	-2.33	0.020*
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları	16.91±2.65	16.76±2.77	0.74	0.459
Ailede ekonomik özgürlük	5.75±2.07	6.33±1.99	-3.95	0.000**

**p<0.01

*p<0.05

Sd = 798

Çocuk sahibi $N=454$

Çocuk sahibi değil $N=346$

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlere mesleki konumun etkisi incelendiğinde; eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumluluklarının bireyin mesleki konumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t= -3.99$, $p<0.01$). Buna göre idari personelin ($X:17.3$) akademik personele ($X:16.54$) göre eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumluluklarından daha çok etkilendikleri anlaşılmaktadır. Ailede ekonomik özgürlükte akademik personel ($X:6.15$) idari personele ($X:5.77$) göre daha yüksek ortalama puana sahiptir ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır. Diğerlerinde gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır (Tablo 11).

İdari personel ile akademik personelin, eşleri iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları konusundaki görüşlere katılımı ile ilgili ortalama puanlar ($X:17.32$, $X:16.54$) birbirine yakın olmakla birlikte idari personelin daha fazla etkilendiği yönündeki bulgu; görevi gereği idari personelin işine daha fazla zaman ayırması ve mesai saatleri içerisinde devamlı olarak görev yerinde bulunması zorunluluğundan kaynaklanıyor olabilir. Akademik personelin ailede ekonomik özgürlük ile ilgili görüşlere katılım puanının daha yüksek olmasına ve bu konuda idari personelin puanları ile aralarında anlamlı farklılık bulunmasına akademik personelin eğitim düzeyinin daha yüksek olmasının etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 11. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşlere Mesleki Konumun Etkisi

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler	Akademik	İdari	t	p
	$\bar{X} \pm SD$	$\bar{X} \pm SD$		
Aile içi sorumlulukların paylaşılması	34.00±10.16	35.10±10.13	-1.48	0.138
Aile içi ilişkiler	32.54±3.91	32.97±3.68	-1.52	0.127
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları	28.82±4.08	28.87±4.42	-0.16	0.873
Evlilik öncesi ilişkiler	17.77±2.85	17.68±2.77	0.42	0.673
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları	16.54±2.65	17.32±2.71	-3.99	0.000**
Ailede ekonomik özgürlük	6.15±2.01	5.77±2.09	2.55	0.011*

**p<0.01

*p<0.05

Sd = 798

Akademik $N=491$

İdari $N=309$

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlere yaşın etkisi incelendiğinde; aile içi ilişkiler ile ($F=5.642$, $p<0.01$) yaş grupları arasında ilişki olduğu, bu ilişkinin hem 30 yaşında ve daha genç yaşta bireylerle 51 yaşında ve daha büyük yaşta bireyler, hem de 31-40 yaş grubundaki bireylerle 51 yaşında ve daha büyük yaşta olanlar arasında olduğu görülmektedir. Evlilik öncesi ilişkiler ile yaş grupları arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin 30 yaşında ve daha genç yaşta bireylerle 51 yaşında ve daha bü-

yük yaşta olanlar arasında olduğu bulunmuştur ($F=5.653$, $p<0.01$). Ailede ekonomik özgürlük ile yaş grupları arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin 30 yaşında ve daha genç yaşta bireylerle 31-40 yaş grubundaki bireyler arasında olduğu saptanmıştır ($F=4.937$, $p<0.01$). Evlilik öncesi ilişkiler ile ilgili görüşlere katılım durumu yaşa göre incelendiğinde 30 ve daha küçük yaşta bireylerle 51 ve daha büyük yaşta bireyler arasında anlamlı farklılık olması kuşaklararası görüş farkına bağlanabilir.

Tablo 12. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşlere Yaşın Etkisi

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler	N	$\bar{X} \pm SD$	F	p	Scheffe
Aile içi sorumlulukların paylaşılması	287	34.20±10.31	0.515	0.672	
	278	34.63±10.59			
	166	33.98±9.79			
	69	35.63±9.47			
Aile içi ilişkiler	287	33.18±3.24	5.642	0.001**	1-4, 2-4
	278	32.79±3.97			
	166	32.40±3.85			
	69	31.17±4.91			
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları	287	29.01±3.81	1.539	0.203	
	278	28.82±4.50			
	166	28.99±4.21			
	69	27.84±4.54			
Evlilik öncesi ilişkiler	287	18.16±2.64	5.653	0.001**	1-4
	278	17.67±2.80			
	166	17.54±2.87			
	69	16.71±3.21			
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları	287	16.74±2.82	1.336	0.261	
	278	16.93±2.75			
	166	17.09±2.29			
	69	16.39±2.89			
Ailede ekonomik özgürlük	287	6.36±1.94	4.937	0.002**	1-2
	278	5.73±2.07			
	166	5.87±2.16			
	69	5.89±2.00			

**p<0.01

Sd = 3

1: 30 yaşında ve daha az

2: 31-40 yaş

3: 41-50 yaş

4: 51 yaşında ve daha büyük

Tablo 13’de görüldüğü gibi boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlere eğitim durumunun etkisi incelendiğinde; aile içi sorumlulukların paylaşılması ile eğitim durumu arasında ilişki saptanmıştır (F=6.959, p<0.01). Aile içi sorumlulukların paylaşılmasında hem lise mezunu ve daha az eğitimi olanlarla üniversite mezunları, hem de lise mezunu ve daha az eğitimi olanlarla lisansüstü eğitim mezunları arasında ilişki vardır. Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları ile eğitim durumu arasında ilişki olduğu ve bu

ilişkinin üniversite mezunları ile lisansüstü eğitim mezunları arasında olduğu bulunmuştur (F=7.653, p<0.01). Aile içi sorumlulukların paylaşımına ilişkin görüşlere katılım eğitim durumuna göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılığın ortaya çıkması eğitim düzeyi arttıkça aile içi sorumluluk paylaşımında farklı görüşlerin ortaya çıktığını, özellikle aile içi sorumlulukların ailede bir kişiye ait olmadığı görüşünün yaygınlaşmakta olduğunu göstermektedir.

Tablo 13. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşlere Eğitim Durumunun Etkisi

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler	N	$\bar{X} \pm SD$	F	p	Scheffe
	102	37.84±10.93			
Aile içi sorumlulukların paylaşılması	182	33.45±9.30	6.959	0.001**	1-2, 1-3
	516	34.10±10.21			
Aile içi ilişkiler	102	32.73±3.96			
	182	32.87±3.67	0.239	0.787	
	516	32.65±3.86			
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları	102	29.39±4.42			
	182	28.49±4.64	1.492	0.226	
	516	28.85±4.00			
Evlilik öncesi ilişkiler	102	17.64±2.50			
	182	17.54±3.00	0.727	0.484	
	516	17.82±2.80			
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları	102	17.22±3.25			
	182	17.41±2.53	7.653	0.001**	2-3
	516	16.57±2.60			
Ailede ekonomik özgürlük	102	5.77±2.30			
	182	5.86±2.04	1.608	0.201	
	516	6.10±2.00			

**p<0.01

Sd = 3 1: Lise ve daha az

2: Üniversite

3: Lisansüstü eğitim

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlere ailenin aylık ortalama gelir miktarının etkisi incelendiğinde; aile içi ilişkilerin ailenin aylık ortalama gelir miktarından etkilendiği görülmektedir ($F=2.952$, $p<0.05$). Aile içi ilişkilerde ailesinin aylık ortalama gelir miktarı 2001-3000 TL olan bireylerle 3001-4000 TL olan bireyler arasında ilişki vardır. Eşlerin iş yaşamı ve

mesleki sorumlulukları ailenin aylık ortalama gelir miktarından etkilenmektedir ($F=3.688$, $p<0.05$). Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumluluklarında ailesinin aylık ortalama gelir miktarı 2001 TL ve daha az olan bireylerle 4001 TL ve daha çok olan bireyler arasında ilişki vardır. Diğerlerinde gelir grupları arasında fark bulunmamıştır ($p>0.05$) (Tablo 14).

Tablo 14. Boşanmaların Azaltılması ve Ailenin Korunmasına Yönelik Görüşlere Ailenin Aylık Ortalama Gelir Miktarının Etkisi

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşler	N	$\bar{X} \pm SD$	F	p	Scheffe
Aile içi sorumlulukların paylaşılması	234	35.59±10.18	1.280	0.280	
	165	34.07±10.52			
	183	33.81±9.80			
	191	34.37±10.15			
Aile içi ilişkiler	234	32.86±3.09	2.952	0.032*	2-3
	165	33.32±3.37			
	183	32.12±4.03			
	191	32.66±3.89			
Ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararları	234	28.74±4.33	0.293	0.831	
	165	28.99±3.96			
	183	28.61±4.32			
	191	28.92±4.31			
Evlilik öncesi ilişkiler	234	17.55±2.98	2.292	0.077	
	165	18.12±2.26			
	183	17.49±3.07			
	191	17.71±2.87			

	234	17.26±2.78			
Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları	165	17.02±2.64	3.688	0.012*	1-4
	183	16.55±2.79			
	191	16.52±2.53			
Ailede ekonomik özgürlük	234	5.88±2.12	2.002	0.112	
	165	6.15±2.02			
	183	5.78±2.07			
	191	6.23±1.97			

**p<0.05

Sd = 3

1: 2000 TL ve daha az

2: 2001-3000 TL

3:3001-4000 TL

4: 4001 TL ve daha çok

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik toplumda kadın ve erkeklerin görüşlerini belirlemek amacı ile planlanan ve yürütülen araştırma sonuçlarına göre; araştırma kapsamına alınan bireylerin 1/3'ü 30 yaşında ya da daha genç yaşta olup, 1/3'ü 31-40 yaş grubundadır. Bireylerin yarıdan fazlası erkektir. Bireylerin yarıdan çoğu lisansüstü eğitim almıştır, evli bireylerdir ve çocuk sahibidir. Çocuk sahibi olan bireylerin çoğunluğunun bir ya da iki çocuğu vardır. Bireylerin yarıdan çoğu akademik personeldir. Bireylerin yaklaşık ¼'ünün ailesinin aylık ortalama gelir miktarı 4001 TL ya da daha fazladır.

Araştırma kapsamına alınan bireylerin boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlerine cinsiyetin etkisi incelendiğinde; aile içi sorumlulukların paylaşılmasında kadın ve erkekler arasında farklılık olduğu, kadınların erkeklere göre ailenin yakın çevre ile ilişkileri ve ortak kararlarından ve evlilik öncesi ilişkilerden daha

çok etkilendikleri söylenebilir. Aile içi sorumlulukların paylaşılmasında evli ve evli olmayan bireyler arasında farklılık bulunmuştur. Evlilik öncesi ilişkiler ve ailede ekonomik özgürlük bireyin medeni durumundan etkilenmektedir ve evli olmayan bireyler evli bireylere göre daha yüksek ortalama puana sahiptir. Evlilik öncesi ilişkilerde çocuk sahibi olmayan bireylerle çocuk sahibi olanlar arasında farklılık bulunmuştur. Ailede ekonomik özgürlük bireyin çocuk sahibi olma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çocuk sahibi olmayan bireylerin çocuk sahibi olanlara göre ailede ekonomik özgürlükten daha çok etkilendikleri söylenebilir. Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumluluklarının bireyin mesleki konumuna göre farklılık gösterdiği, idari personelin akademik personele göre eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumluluklarından daha çok etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasına yönelik görüşlere yaşın etkisi incelendiğinde; aile

İçerik ilişkilerinin yaş grupları ile ilişkili olduğu, bu ilişkinin hem 30 yaşında ve daha genç yaşta bireylerle 51 yaşında ve daha büyük yaşta bireyler, hem de 31-40 yaş grubundaki bireylerle 51 yaşında ve daha büyük yaşta olanlar arasında olduğu görülmektedir. Evlilik öncesi ilişkiler ile yaş grupları arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin 30 yaşında ve daha genç yaşta bireylerle 51 yaşında ve daha büyük yaşta olanlar arasında olduğu saptanmıştır. Ailede ekonomik özgürlük ile yaş grupları arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin 30 yaşında ve daha genç yaşta bireylerle 31-40 yaş grubundaki bireyler arasında olduğu bulunmuştur.

Aile içi sorumlulukların paylaşılmasının eğitim durumu ile ilişkili olduğu, hem lise mezunu ve daha az eğitimi olanlarla üniversite mezunları, hem de lise mezunu ve daha az eğitimi olanlarla lisansüstü eğitim mezunları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumlulukları eğitim durumu ile ilişkidir. Üniversite mezunları ve lisansüstü eğitim mezunları arasında ilişki bulunmuştur. Aile içi ilişkilerin ailenin aylık ortalama gelir miktarından etkilendiği, ailesinin aylık ortalama gelir miktarı 2001-3000 TL olan bireylerle 3001-4000 TL olan bireyler arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Eşlerin iş yaşamı ve mesleki sorumluluklarının ailenin aylık ortalama gelir miktarından etkilendiği, ailesinin aylık ortalama gelir miktarı 2001 TL ve daha az olan bireylerle 4001 TL ve daha çok olan bireyler arasında ilişki olduğu bulunmuştur.

Elde edilen bu sonuçlar toplumda boşanmaların azaltılması ve ailenin korunmasının önemini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre aşağıdakiler önerilebilir;

- Evli ve evli olmayan kadın ve erkekler için ailenin korunmasına yönelik eğitim programları hazırlanabilir. Bu programların aşağıdaki konuları içermesi sağlanabilir.
 - Evlilik öncesi ilişkiler ve evliliğe hazırlık,
 - Aile yönetimi ve ailede sorumluluklar,
 - Ailede çocukların gelişimi ve eğitimi,
 - Aile içinde ve ailenin yakın çevresi ile ilişkiler,
 - Eşlerin iş yaşamı, mesleki sorumlulukları ve bunun aileye yansımaları,
 - Ailede finansal yönetim ve yatırımlar.
- Üniversiteler, belediyeler veya sivil toplum kuruluşları tarafından yukarıda belirtilen kapsamdaki eğitim programı ile ilgili kurslar düzenlenebilir veya basılı materyallerle (kitap, broşür, dergi v.b) eğitim verilebilir.
- Üniversitede çalışanlara uygulanan bu araştırma farklı meslek gruplarına uygulanıp farklı sonuçlar alınabilir ve karşılaştırmalar yapılabilir.
- İş yaşamında tam gün çalışan eşlerin aileye daha fazla zaman ayırabilmesi için gerekli yasal düzenlemelerin ilgili resmi makamlar tarafından yapılabilmesi için girişimde bulunulabilir.

Açıklama: Bu araştırma Gazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje Kodu: 08/2011-04.

KAYNAKLAR

ANONİM. (2009). Boşanma Nedenleri Araştırması. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Avşaroğlu Matbaası, Ankara.

AYDINER BOYLU, A. ve ÖZTOP, H. (2013). Tek Ebeveynli Aileler: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Sosyo Ekonomi Dergisi, Yıl: 9 Sayı: 19/2013-1

BATTAL, A. (2008). Boşanma Sebepleri-Bilimsel Araştırma Projesi. T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. Eflatun Matbaacılık, İstanbul, ss.47-87.

BİLEN, M. (2004). Sağlıklı İnsan İlişkileri. Anı Yayıncılık, Ankara.

CERİT, T. (2007). Ergenlerin Aile İlişkilerini Algılamalarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

DAĞDANAŞAR, B.T. (2003). Parçalanmış Ailelerin Çocuklarında Görülen Davranış Bozuklukları ve Sağaltımı. Adana Rehberlik ve Araştırma Merkezi. Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü, Adana.

DEMİRKAN, S. (2006). Türk Ailesinin Korunması ve Güçlendirilmesinde Sivil Toplum Kuruluşları ile İşbirliğinin Önemi. Aile ve Toplum, 9:91-95.

KIR, İ. (2012). İslâhiye İlçesinde Boşanma Olgusu Üzerine Sosyolojik Bir İnceleme. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2):99-122.

ÖZGÜVEN, İ.E. (2001). Ailede İletişim ve Yaşam. Pegem Yayınları, Ankara.

ŞENTÜRK, Ü. (2006). Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Sosyal Problemler. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

TOR, H. (1994). Boşanma ve Boşanmış Kadınların Psiko-Sosyal. Ekonomik Durumları Üzerine Bir Araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

T.C. BAŞBAKANLIK. (2009). Boşanma Nedenleri Araştırması. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.

TÜİK. Haber Bülteni. Sayı 10909. www. tuik gov.tr 28.09.2012

TÜİK. Haber Bülteni. Evlenme ve Boşanma İstatistikleri 2010 Yılı III. Dönem. Sayı:227.

<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=6386erişimtarihi:19.1.2011>

ÜNAL, V. (2013). Geleneksel Geniş Aileden Çekirdek Aileye Geçiş Sürecinde Boşanma Sorunu ve Din. Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(26):588-602.

YAZICIOĞLU, Y. ve KAYHAN, Ü. (2002). Aile Yapısı ve İlişkiler. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 1363/730, Eskişehir.

YILDIRIM, N. (1992). Türk Aile Sistemi İçinde Edirne Ailesinin Sosyal Yapı Özellikleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

ÜNİVERSİTELERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ PROGRAMLARINDA “ÇOCUK HAKLARI” DERSİ VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION ON “CHILDREN’S RIGHTS” COURSE OF PRE-SCHOOL EDUCATION PROGRAMS FOR UNIVERSITY AND THE OPINIONS OF UNIVERSITY STUDENT

Didem TÜRKÖĞLU¹, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN²

¹ *Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.*

² *Gazi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi A.B.D.*

Özet

İnsanlığın belki de üzerinde anlaştığı tek konu, çocukların toplumun geleceği olduğu inancıdır. Her ülke, kendi geleceği için çocuk haklarının savunulması ve korunmasına gereksinim duymaktadır. Bu çalışmanın iki amacı bulunmaktadır. Çalışmanın ilk amacı, okul öncesi eğitimi/öğretmenliği programına sahip yükseköğretim kurumlarının müfredatlarını “Çocuk Hakları” dersi boyutunda incelemek ve değerlendirmektir. Araştırmanın ikinci amacı ise; okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın ilk aşamasında, 175 üniversite incelenmiş ve bu kurumların eğitim programlarında “Çocuk Hakları” dersine yer verilme durumu ile dersin statüsüne göre dağılımı incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise; 23 okul öncesi öğretmen adayıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasındaki veriler doküman incelemesi ile, ikinci aşamasındaki veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış, verilerin analizinde betimsel istatistikler ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk hakları konusunda bilgiye gereksinim duydukları, buna rağmen çocuk hakları dersinin pek çok üniversitede olmadığı, çok azında ise seçmeli statüde olduğu, bu durumun dersin kapsamı ve etkinliğini azalttığı görülmüştür. Çocuğun yüksek yararı dikkate alındığında, çocuğu ilgilendiren tüm meslek gruplarının hizmet öncesi eğitim programlarına, “Çocuk Hakları” dersinin yeterli teorik ve pratik uygulama alanları da sağlanarak entegre edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, okul öncesi eğitim öğretmenliği, eğitim müfredatı.

Abstract

Only subject on which human beings agree is probably the believe that children are the future of society. Every nation needs protection and defence of children rights for it’s own future. There are two objectives of this study. The first objective of this study is to analyse curriculum of high education that has pre-school education/teaching program in the scope of “children’s rights” lesson. And the second objective of study; is to determine views of pre-school candidate teachers on children rights. In the first step of research 175 university was analyzed and situation of giving place to “children’s rights” in education program of these institutions and lessons’ divisionis according to status of lesson were analyzed. At the second step of research; 23 preschool teacher candidates were interviewed. Data in the first step was collected by means of document review and data in the second step was collected by structured interview forms, descriptive statistics and content analysis were used in analysis of data. In result of research it was realized that preschool teacher candidates needed information about children rights, but children rights lesson did not exist in many university, it was on selective status in very few of them, and this situation was decreasing lesson’s scope and effectiveness. When child’s high benefit is taken into consideration, it is concluded that “children’s rights” should be integrated into pre-school education programs of all profession groups by providing theoretical and practical implementation fields of “children’s rights” lesson.

Keywords: Children’s rights, pre-school education programs, curriculum.

1.GİRİŞ

Küreselleşen dünya düzeni ile birlikte değişen ekonomik sistem, toplumlar arasındaki dengeleri bozarak çatışma, ayrımcılık, ırkçılık ve eşitsizlik gibi olguları beraberinde getirmektedir. Yoksulluğun yanında silahlanma, soykırım, savaş gibi aşırı şiddet uygulamaları ön plana çıkmaktadır (Özdek, 2002; Koman, 2011). Zaman ve mekândan bağımsız olarak insanın varoluşuna dayanan, insan onurunu temel alan ve evrensel bir statüye sahip insan haklarına göre devletin varlık nedeni bireyin doğuştan sahip olduğu hak ve özgürlükleri güvence altına almaktır (Uzak ve Altuntaş, 2007; Üste, 2007). İnsan hakları; insanı insan yapan ve insanın sırf insan olarak herhangi bir şarta veya statüye bağlı olmadan doğuştan sahip olduğu dokunulmaz, vazgeçilmez, üstün nitelikli ahlaki değerlerdir. Tüm insanlar, insan olmalarının bir gereği olarak bu haklara din, dil, ırk, cinsiyet, toplumsal köken ayrımı olmaksızın eşit bir şekilde sahiptirler. Fakat değişen dünya düzeni ile birlikte ortaya çıkan olumsuzluklar, toplumun bir bireyi olarak en fazla çocukları etkilemektedir. Çocukların güvenli bir çevre, sağlık, eğitim ve onurlu yaşam hakları ihlal edilmektedir. Oysa çocukların kötü muamelelere maruz kalmasını önlemek amacıyla düşünülen bir tedbir olarak insan hakları kavramının temel dayanağını, “çocuk hakları” kavramı oluşturmaktadır (Özdek, 2002; Koman, 2011).

Hak ve hukuk arasında doğrudan ve yakından bir ilişki vardır. En genel tanımıyla hak, bir şeyi yapma veya başkalarından bir şeyi yapmalarını, belirli bir şekilde davranmalarını isteme yetkisidir. Bu yetkiyi güvence altına alan ise hukuktur. Hukuk kuralları yoluyla teminata alınan çocuk hakları,

çocuk hukukunu ilgilendiren kurallar tarafından düzenlenmiş, devlet organları tarafından koruma yollarına kavuşturulmuş haklardan oluşmaktadır. Çocuk hakları, çocuğun; bedensel, zihinsel, sosyal-duygusal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içerisinde, sağlıklı ve normal bir biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlarıdır (Gözübüyük, 2008; Akyüz, 2012; Liwski, 2004). Çocuk hakları; kanunen veya ahlaki olarak dünya üzerindeki tüm çocukların doğuştan sahip olduğu, eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik veya cinsel sömürüye karşı korunma gibi hakların hepsini birden tanımlamakta kullanılan evrensel bir kavramdır (Yıldırım Doğru, Durmuşoğlu Saltalı ve Konuk Er, 2012).

İnsan haklarının özel bir boyutu olarak karşımıza çıkan çocuk hakları, tarihsel gelişim süreci içerisinde 20. yüzyılda Batı’da doğmuş olup etkisini arttırarak halen gelişimini sürdürmektedir. Çocuk haklarının ortaya çıkış aşamasından önceki bu süreç içerisinde çocuklar, öncelikle anne ve babalarının himayesinde, onların birer “mülk”ü olarak, gerektiğinde alınıp satılabilen, devir ve terk edilebilen varlıklar olarak görülmüş; birçoğu ise cehalete ve ürkütücü bir yoksulluğa mahkûm olmuşlardır. Batı’da çocukları koruma çalışmaları, sanayi kapitalizminin etkisinde çocuk işgücü ve cinselliğin sömürülmesi, ucuz çocuk işçiliği gibi durumları engellemek amacıyla yapılan çalışmalarla başlamıştır. Bu anlamda uluslar arası platformda çocukların korunması amacıyla bir çocuk hakları örgütünün kurulması fikri 1894’de Jules de Jeune tarafından ortaya atılmıştır. 1912’de İsviçre’de yapılan ilk resmi girişimle birlikte, benzer bir çalışma Belçika’da yapılmış, fakat Birinci Dünya Savaşı’nın etkisi ile kesintiye uğramıştır. Milletler Cemiyeti (1919)

tarafından ise 26 Eylül 1924'te "Milletler Cemiyeti Cenevre Bildirgesi" kabul edilmiştir. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 10 Aralık 1948'te ilan edilmesinin ardından 1959'da "Çocuk Hakları Bildirgesi" kabul edilmiştir. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin hazırlık çalışmalarına 1978'de başlanmış ve 20 Kasım 1989'da kabul edilmiştir. Bu tarih "Dünya Çocuk Hakları Günü" olarak ilan edilmiştir. ABD ve Somali dışındaki 193 ülkenin onayladığı sözleşme, Türkiye'de 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Sözleşme, önceki belgelerden farklı olarak çocuğun katılım hakkını tanımıştır (Akyüz, 2001; Atılğan ve Atılğan, 2009; Erdoğan, 2011; Hartas, 2008; Müftü, 2001).

Çocuk haklarının temel dayanağı Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'dir. Çocuklar, gelişimlerinin özel bir evrensinde buldukları için kendi hak ve özgürlüklerini koruma sürecinde sınırlı kalmaları gibi nedenlerle, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi başta olmak üzere birçok ek hakka sahiptirler. İlk maddede yer alan "çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olmaları hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" ifadesiyle tanımlanan çocuklar için Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, çocuk haklarının en kapsamlı şekilde ele alındığı uluslararası belgedir. Sözleşmede 54 madde ve 4 temel ilke bulunmaktadır. Bu ilkeler, "çocuğun yaşama ve gelişmesi hakkı, ayırım gözetilmemesi hakkı, çocuğun yüksek yararı hakkı ve çocuğun katılımı hakkı" dır. Çocuğun yaşaması ve gelişmesi hakkı, her çocuğun temel yaşama hakkına sahip olduğunu ve taraf devletlerin çocuğun gelişimi için azami çabayı göstermekle yükümlü olduğunu; ayırım gözetilmemesi hakkı, din, dil,

ırk, etnik ve sosyal köken gibi hiçbir ayırım olmaksızın bu hakların tüm çocuklar için geçerli olduğunu; çocuğun yüksek yararı hakkı, çocuğu ilgilendiren tüm girişimlerde önceliğin çocuğun yararının gözetilmesi olduğunu, çocuğun katılımı hakkı ise; çocuğu ilgilendiren herhangi bir konuda çocuğun kendi görüş ve düşüncelerini serbestçe ifade edebilmesi hakkını tanımlamaktadır (Koman, 2011; Hodgkin ve Newell, 2003).

İnsanlığın yüzyıllar boyunca tartışmasız olarak üzerinde anlaştığı belki de tek konu, çocukların toplumun geleceği olduğu inancıdır. Nitekim her ülke, kendi geleceği için çocuklarının haklarının savunulması ve korunmasına gereksinim duymaktadır. Geleceğin yetişkin insanları olacak olan bu çocukların sağlıklı büyümeleri ve eğitilmeleri ahlaklı, dürüst ve vatansever birer birey olarak yetiştirilmeleri, ülkelerinin teminatı olacaktır. Fakat içinde bulunulan toplumsal ortam gerek küresel eğilimlerin gerekse iç dinamiklerin yönelimiyle hızla değişmektedir (UNICEF, 2011; Yıldırım Doğru, Durmuşoğlu Saltalı ve Konuk Er, 2012; Yavuzer, 2001; Yolcuoğlu, 2009). Sosyokültürel değişikliklerle birlikte aile yapısında meydana gelen değişimler sonucunda zamanla küçülen, zayıflayan veya parçalanmış ailelere çocuklarının bakımı, korunması ve sahip olduğu haklar konusunda destek sağlanması göz ardı edilemez hususlar olarak göze çarpmaktadır. UNICEF (2011)'in raporuna göre Türkiye'de yoksulluk, kentleşme ve aşırı tüketim giderek daha da fazla sayıda çocuğu sokak yaşamı, emek sömürüsü, şiddet, bağımlılık gibi sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Bu tür risklerden çocukları korumanın en etkili yolu ise gerek çocukların gerekse anne ve babaların eğitim ve becerilerini geliştirmek,

konu alanı uzmanlarının ve genel kamuoyunun çocuk hakları konusundaki bilgilerini arttırmaktır.

Hem bireyin hem de toplumun gelişmesi, toplumun her bir bireyinin yeteneği, ilgisi ve kapasitesi doğrultusunda eğitim görme hakkının verilmesine bağlıdır. Çünkü insan hakları gibi olgular ancak halkın belirli bir eğitim düzeyine ulaştırılmasıyla korunup gerçekleştirilebilir (Akyüz, 2001). Zinga ve Young (2008), Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim boyutunu 3 başlıkta adlandırmaktadır: eğitim hakları, eğitimdeki haklar ve eğitim yoluyla haklar. Nitekim sözleşmenin 42. maddesine göre çocuk haklarının, yetişkinlere ve çocuklara öğretilmesi öngörülmüş, böylelikle çocuğun kendi haklarını da bilmesi yasalarla güvence altına alınmıştır. Sözleşmenin 28. maddesinde hiçbir ayırım gözetilmeksizin bütün çocukların eğitim hakkına sahip olduğu belirtilmektedir. Haklarından yararlanabilme yeteneği gelişmiş, bilgili, kültürlü ve sorumluluk sahibi çocukların yetiştirilebilmesi ancak iyi bir temel eğitim sağlanabilmesi koşuluna bağlıdır. Sözleşmenin 29. maddesi ise çocuğun kişiliğinin bedensel ve zihinsel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilerek çocuk merkezli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturulmasını vurgulamaktadır. Çocukların eğitim sürecine aktif bir şekilde katılacakları, karşılaştıkları sorunlara kendi ürettikleri çözüm yollarını uygulayabilecekleri, yaşam boyu öğrenerek özgüven kazanacakları bir yapıyı gündeme getirmektedir (Akyüz, 2000; Cılga, 2001).

Özetle, çocuklar kimsenin mülkü ve kölesi olmayıp hak sahibi bireylerdir. Çocukluk döneminin başında anne-baba ve çevresine bağımlı halde olan çocukların, zamanla yetişkin denetiminden uzaklaşıp özgürleşmesiyle olumsuz etkilere maruz

kalma riskleri artmaktadır. İç denetiminden yoksun çocukların kendilerine tanınan özgürlükleri, sorunlara yol açabilecek şekilde kullanmaları “çocuğun haklarının korunması” ile “çocuğun korunması” arasındaki farkı öne çıkarmaktadır. Çocukların daha fazla özgürlüğü onları sorunlarla karşı karşıya getirmemeli, haklarının geriletilmesine de bahane olmamalıdır. Bu nedenle çocuğun yararının kim ya da kimler tarafından belirleneceği önem taşımaktadır (Erdoğan, 2011).

Tüm bunlardan hareketle, çocuğun doğum öncesinden itibaren haklarının korunmasına yönelik çalışmalar başta aile olmak üzere toplumun her kesiminin sorumluluğunda gerçekleştirilmelidir. Çocuğun yararına hizmet eden kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir. Çocuğun yüksek yararının bütün yararlardan öncelikli olduğunu kabul ederek yaşama, gelişme, korunma ve görüşünün alınması hakkı ile ayrımcılığın önlenmesini esas alan bir çocuk hakları kültürü oluşturmak eğitimin öncelikli hedefi haline gelmelidir (Smith, 2007; Şirin ve Gülan, 2011). Çocuğun ve ailenin ilk ilişkide bulunacağı eğitim kurumları okul öncesi eğitim kurumları olmaktadır. Okul-aile-çocuk işbirliğini yürütmede, aileye rehberlik etmede okul öncesi öğretmeni kilit rol oynamaktadır. Bu nedenle, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde hem mesleki performanslarının artırılması hem de çocuğun hak ve özgürlüklerinin farkında olarak yetiştirilmesi önem kazanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuğun hak ve özgürlüklerini tanıma, koruma, uygulama ve konuyla ilgili ailelere rehberlik hizmetini istedik nitelikte yürütebilmesi ise hizmet öncesi eğitim programlarında yeterli teorik ve pratik uygulamalar ile mümkün olacaktır. Ülkemizde, bu amaca yönelik olarak Okul Öncesi Eğitimi

Öğretmenliği lisans ve lisansüstü programlarına sahip yükseköğretim kurumlarının müfredatlarında yer alan “Çocuk Hakları” dersi uygulamalarını ve öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek önemli görülmüştür. Bu nedenle bu araştırma, okul öncesi eğitimi/öğretmenliği lisans ve lisansüstü program türüne sahip yükseköğretim kurumlarının dağılımı ile bu programlarda yer verilen “Çocuk Hakları” dersinin statülerine göre dağılımını ve okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerini incelemek amacıyla planlanmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın ilk aşaması, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi

amaçlayan tarama modelindedir (Karasar, 2012). Temel inceleme ölçütlerini; okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans ve lisansüstü program türüne sahip yükseköğretim kurumlarının dağılımı ile bu programlarda yer verilen “Çocuk Hakları” dersinin statülerine göre dağılımı oluşturmaktadır. Bu amaçla Yükseköğretim Kurulu’nun resmi internet sayfasından ulaşılan 175 üniversite incelenmiştir. Bu kurumlar arasından 2012-2013 eğitim öğretim yılında okul öncesi eğitimi/öğretmenliği lisans ve lisansüstü programlarına öğrenci alan kurumlar saptanmış (N=80) ve bu kurumlar çalışmanın evrenini oluşturmuştur. Evrene ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimi/Öğretmenliği Yükseköğretim Kurumlarının Dağılımı

Yükseköğretim Kurumu Tipi	Öğretim Şekli	f	%	Program Tipi	f	%
Devlet Üniversiteleri	1.Öğretim	46	57,5	Yüksek Lisans	18	69,2
	2.Öğretim	23	28,75	Doktora	6	23,1
Vakıf Üniversiteleri	Normal Öğretim	11	13,75	Yüksek Lisans	2	7,7
Toplam		80	100		26	100

Tablo 1’de okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programları incelendiğinde; toplam 80 üniversitede bu programın olduğu, bunların % 57,5’inin devlet üniversitesi 1. öğretim, % 28,75’inin devlet üniversitesi 2. öğretim olduğu, %13,75’inin ise vakıf üniversiteleri normal öğretim olduğu görülmektedir. Lisansüstü programlar incelendiğinde ise; 18 yüksek lisans programı devlet üniversitelerinde, 2 yüksek lisans programı ise vakıf üniversitelerinde açılmakta, sadece 6 doktora programı ise devlet üniversitelerinde açılmaktadır.

Okul öncesi eğitimi öğretmenliği lisans programı açıldığı halde henüz öğrenci almayan üniversiteler ile resmi internet sayfalarında ders içeriklerine ulaşılamayan üniversiteler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmış, elde edilen veriler tablolaştırılarak, frekans ve yüzdeleri çıkarılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise; nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce kapsam geçerliği için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, bu form alan ile

ilgili dört uzman tarafından incelenmiş ve gerekli öneriler doğrultusunda forma son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, Gazi Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programına devam eden 23 öğrenci ile görüşülerek doldurulmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının “Çocukların ne tür hakları vardır?” sorusuna verdiği cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, diğer sorulara verilen yanıtlar ise olduğu gibi kodlanmıştır. Sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım olarak tanımlanan içerik analizini yapabilmek için, öncelikle aday öğretmenlerin verdiği cevaplar cümle olarak kodlanmıştır. Toplam 13 madde olan bu cümleler, çocukların yaşama ve gelişim hakları, korunma hakları ve katılım hakları olmak üzere üç kategoriye ayrılmıştır. Araştırmacılar tarafından her bir madde katego-

riler altına yazılmıştır. İçerik analizi tekniğinin güvenilirliği için; uzlaşma sayısı / uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı formülü kullanılmaktadır. Bu nedenle kategoriler hakkında bilgi verildikten sonra, iki uzmana öğretmen adaylarının belirttiği 13 maddeyi, araştırmacılar tarafından belirlenen üç kategori altına yazmaları istenmiştir. Kodlayıcılar arasında uygunluğu test eden bu formülün % 70’ den yüksek olması beklenmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada % 84.6 oranı elde edildikten sonra, tüm veriler araştırmacı tarafından SPSS programı kullanılarak kaydedilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde yüzdelik ve frekans değerleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1.Yükseköğretim Kurumlarında Çocuk Hakları Dersi Uygulamalarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan yükseköğretim kurumlarında Çocuk Hakları dersine yer verilme durumları ele alınmıştır.

Tablo 2. Müfredatlarında “Çocuk Hakları” Dersine Sahip Lisans Düzeyinde Eğitim Veren Yükseköğretim Kurumları ile Bu Derslerin Statülerine Göre Dağılımı

Yükseköğretim Kurumu	Dersin Adı	Dersin Statüsü
Adnan Menderes Üniversitesi	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitiminin Önemi	Seçmeli
Akdeniz Üniversitesi	Çocuk Refahı ve Koruma	Seçmeli
Amasya Üniversitesi	İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bilgisi	Seçmeli
Anadolu Üniversitesi	Çocuk Haklarının Eğitimi	Seçmeli
Ankara Üniversitesi	Çocuk Hakları	Seçmeli
Bülent Ecevit Üniversitesi	Vatandaşlık Bilgisi İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	Seçmeli
Dicle Üniversitesi	Çocuk Hakları	Seçmeli
Dokuz Eylül Üniversitesi	Çocuk Hukuku	Seçmeli
Ege Üniversitesi	Çocuk ve Şiddet	Seçmeli
Erzurum Üniversitesi	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi	Seçmeli

Gazi Üniversitesi	Çocuk Hukuku	Seçmeli
Hacettepe Üniversitesi	Çocuk ve Hukuk Çocuk Hakları Suçlu ve Çocuk Mahkemeleri	Seçmeli
İstanbul Aydın Üniversitesi	Çocuk Hakları	Seçmeli
Kafkas Üniversitesi	Çocuk hakları Eğitimi Vatandaşlık Bilgisi	Seçmeli
Kastamonu Üniversitesi	Çocuk Hakları	Seçmeli
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	Seçmeli
Lefke Avrupa Üniversitesi	Çocuk Hakları	Seçmeli
Necmettin Erbakan Üniversitesi	Okul Öncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları Çocuk İstismarı ve Mağdur Çocukların Hakları	Seçmeli
Pamukkale Üniversitesi	Çocuk Hukuku	Seçmeli
Sakarya Üniversitesi	Aile ve Çocuk Hukuku İnsan Hakları Hukuku	Seçmeli
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	Çocuk Hukuku Çocuklarda Şiddet	Seçmeli
Yıldız Teknik Üniversitesi	Okul Öncesinde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları	Seçmeli

Tablo 2 incelendiğinde belirtilen üniversitelerdeki çocuk hakları içerikli derslerinin tümünün seçmeli ders statüsünde olduğu görülmektedir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında lisans programlarına öğrenci alan toplam üniversite sayısı (N=80) göz önünde bulundurulduğunda, programlarında “Çocuk Hakları” dersine yer veren üniversitelerin sayısının 22 olduğu görülmektedir. Programlarında “Çocuk Hakları” dersine yer vermiş olup, resmi internet sayfalarından gerekli bilgiye ulaşılamayan üniversiteler de olmasına rağmen, bu sayının toplam kurum sayısı göz önünde bulundurulduğunda oldukça yetersiz

kaldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra belirtilen derslerin tamamının seçmeli ders statüsünde olması, dersin amaç ve etkililiğinde engel çıkarıcı bir unsur olduğunu düşündürmektedir. Seçmeli ders statüsü neticesinde, dersin ulaştığı öğrenci sayısı da göz önünde bulundurulursa, mesleğe hazırlık sürecinde öğrencilerin büyük bir kısmının çocuk hakları konusundaki farkındalığının sağlanamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Çocuk hakları eğitimindeki eksiklik yanında ulaşılan öğrenci sayısı göz önünde bulundurulduğunda mevcut seçmeli dersin dahi yetersiz kaldığı söylenebilir.

Tablo 3. Müfredatlarında “Çocuk Hakları” Dersine Sahip Okul Öncesi Eğitimi/ Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Bulunan Yükseköğretim Kurumları ile Bu Derslerin Statülerine Göre Dağılımı

Yükseköğretim Kurumu	Dersin Adı	Dersin Statüsü
Adnan Menderes Üniversitesi	Çocuk Hakları ve Demokrasi Eğitimi	Seçmeli
Başkent Üniversitesi	Çocuk Hakları	Seçmeli
Gazi Üniversitesi	Çocuk Hakları ve Güvenliği Türk Hukuk Sisteminde Çocuk Hakları	Seçmeli

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitimi/ öğretmenliği yüksek lisans programına sahip yükseköğretim kurumlarının yalnızca üçünde çocuk haklarına ilişkin dersler yer almaktadır. Diğer üniversitelerde ise konuyla ilgili bir derse yer verilmemiş veya ders programlarına ulaşamadığı için burada yer almamıştır. Yüksek lisans programına sahip kurum sayısının da azlığı (n=20) göz önünde bulundurulduğunda, dersin ulaştığı öğrenci sayısının oldukça sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Yüksek lisans programların-

dan mezun olan öğrencilerin hizmet verdikleri kuruluşlar ve etkileşimde buldukları kişi sayısı dikkate alındığında, toplumun çocuk ve hakları konusunda bilinçlendirilmesinde önemli bir yere sahip oldukları söylenebilir. Program mezunları için; çocuk ve sahip olduğu haklar konusunda uygulama yapan merkezler, SHÇEK, UNICEF gibi kuruluşların da istihdam olanakları sunan birer alternatif oldukları düşünüldüğünde alana hizmet edecek personel niteliğinin önemi açığa çıkmaktadır.

Tablo 4. Müfredatlarında “Çocuk Hakları” Dersine Sahip Okul Öncesi Eğitimi/ Öğretmenliği Doktora Programı Bulunan Yükseköğretim Kurumları ile Bu Derslerin Statülerine Göre Dağılımı

Yükseköğretim Kurumu	Dersin Adı	Dersin Statüsü
Gazi Üniversitesi	Çocuk Hakları ve Güvenliği Türk Hukuk Sisteminde Çocuk Hakları	Seçmeli
Hacettepe Üniversitesi	Erken Çocukluk Döneminde Korunmaya Muhtaç Çocukların Eğitimi I Erken Çocukluk Döneminde Korunmaya Muhtaç Çocukların Eğitimi II	Seçmeli

Tablo 4 incelendiğinde ders içeriklerine ulaşılan yükseköğretim kurumlarının doktora programlarında, sadece iki üniversitenin “Çocuk Hakları” dersine yer verdiği görülmektedir. Doktora programlarının alana yetiştirdiği personelin taşıması gereken nitelik göz önünde bulundurulduğunda; çocuğun yasalarla korunan haklarının bilinci ve çocuğa hizmet veren her sektörde bu bilincin yayılmasına hizmet edilmesinin önemi açısından, bu programlardan mezun olan bireylerin belirtilen niteliklere sahip olarak yetiştirilmesi önem taşımaktadır. Bu açıdan dersin seçmeli statüden kaldırılarak, her öğrencinin dersin imkan ve olanaklarından faydalanacağı şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

3.2.Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, Çocuk Hakları dersi ile ilgili olarak okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Dersi Alma Durumlarına Göre Dağılımları

Çocuk Hakları Dersi Alma Durumu	f	%
Evet aldım.	3	13,04
Hayır almadım.	20	86,96
Toplam	23	100

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen adaylarının % 13,04’ ü çocuk hakları ile ilgili ders aldığını belirtirken, % 86,96’ sı bu konuda herhangi bir ders almadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bir tanesi “*Ben bu dersi almadım, ama mutlaka almam gerektiğini düşünüyorum. Ancak seçmeli olduğu zaman çeşitli nedenlerle alamayabiliyoruz ve eksik mezun oluyoruz. Zorunlu olsa hepimiz alabiliriz.*” ifadesini kullanmıştır. YÖK tarafından belirlenen okul öncesi öğretmenliği lisans programı dersleri içerisinde “Çocuk Hakları” dersi yer almamakta, bununla birlikte çok az üniversitede seçmeli ders olarak yer almaktadır. Seçmeli derslerin ancak öğrencilerin seçmesi durumunda açıldığı ve sadece seçen öğrencilerin bu dersi aldığı göz önünde bulundurulduğunda, çok az sayıda öğrencinin bu dersi aldığı söylenebilir. Oysa Akman ve Ertürk (2011) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin yaklaşık %70’ inin çocuk hakları konusunda eğitim aldıklarını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin meslek hayatına atıldıktan sonra kurs, seminer, konferans vb. diğer eğitimler ile bu konudaki bilgi eksikliklerini giderdiklerini düşündürmektedir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının “Çocukların Ne Tür Hakları Vardır?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

ÇOCUKLARIN HAKLARI		f	%
Yaşama ve Gelişim Hakları	Eğitim hakkı	23	100
	Yaşamı ve gelişimi ile ilgili bilgi edinme hakkı	2	8,70
	Sağlıklı ve güvenli bir çevrede yaşama hakkı	5	21,74
	Sosyal güvenlik hakkı	2	8,70
	Oyun ve eğlenme hakkı	20	86,96
	Yeterli bakım alma hakkı	8	34,78
	Barınma hakkı	10	43,48
Korunma Hakları	Çocuğun her türlü ihmal ve istismara karşı korunması	20	86,96
	Uyuşturucudan korunması	2	8,70
	Silahlı çatışmadan korunması	3	13,04
Katılım Hakları	Kendini ilgilendiren konularda kararlara katılma hakkı	2	8,70
	Düşüncelerini özgürce ifade etme hakkı	3	13,04
	Dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı	1	4,35

Tablo 6 incelendiğinde; öğretmen adaylarının tamamı çocukların eğitim hakkı olduğunu ifade etmiştir (n:23). Adayların büyük çoğunluğu (% 86,96), çocukların oyun ve eğlenme hakkı ile her türlü ihmal ve istismara karşı korunması hakkı olduğunu belirtmesine rağmen, başta çocukların katılım hakları olmak üzere, diğer cevapların yetersizliği dikkati çekmektedir. Araştırma bulgusuna paralel olarak, gerek öğretmen adaylarıyla, gerekse öğretmenler ile yürütülen çalışmalar, bu konuda ciddi bir bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir (Kop ve Tuncel, 2010; Neslitürk ve Ersoy, 2007; Şahin, 2011).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının “Çocuk Hakları İhlallerinde Nereye ya da Kime Başvurursunuz?” Sorusuna Verdikleri Cevapların Dağılımı

Başvurulabilecek Birim	f	%
Çocuk polisi	10	43,48
RAM	2	8,70
Okul müdürü	7	30,43
Avukat	1	4,35
Bilmiyorum	3	13,04

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen adaylarının % 13,04' ü nereye ya da kime başvuracağını bilmediğini belirtirken, % 43,48' i çocuk polisine, % 8,70' i RAM' lara, % 30,43' ü okul müdürüne ve % 4,35' i ise avukata bildireceğini belirtmiştir.

Tüm bunlara ek olarak öğretmen adaylarına el-lerinde “Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesi” olup olmadığı sorulduğunda tamamı olmadığını belirtmiş, ama istedikleri zaman internetten ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte “Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesi”nin tamamını okuyup okumadıkları sorulduğunda ise % 86,96’ sı okumadığını belirtirken, %13.04’ ü kısmen okuduğunu belirtmiştir. Aday öğretmenlerden bir tanesi, *“Sözleşmeyi kısmen okudum, ama anlayamadığım pek çok nokta var. Sadece sözleşmeyi internetten okumak yeterli değil, bizim öğretmen olmadan evvel bu sözleşmeyi incelememiz ve özümsememiz gerekli. Bu da ancak bu dersin bize anlatılması ile olabilir”* ifadesini kullanmıştır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Çocuk hakları ile çocukların sorunlarının çözümü konusu din, dil, ırk ve toplumsal farklılıklara rağmen tüm ulusların ortak problemi olan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle çocuk haklarının toplumsal çaptaki farkındalığı ve uygulanabilmesi, etkili bir eğitim öğretim programı içerisine ne derece entegre edildiğine bağlıdır. Yapılan inceleme ve değerlendirmeler sonucunda çocuk hakları dersinin seçmeli ders statüsünde oluşunun, dersin kapsam ve etkililiğini azalttığı sonucuna varılmaktadır. Dersin seçmeli statüde oluşu ve belirli kontenjanlara bağlı olarak açılması, çoğu öğrencinin dersten yararlanamadığı gerçeğini açığa çıkarmaktadır. Çocuk haklarının eğitimi ve öğretimi; okul öncesi dönemden başlayarak eğitim kademesinin ilerleyen akademik seviyelerine kadar eğitim programları içerisinde yer alması ve başta çocukla ilgilen kişiler olmak üzere, eğitici ve öğretmenler tarafından gereken özen gösterilerek uygulamasının gerçekleştirilmesi beklenmektedir.

Nitekim eğitimden beklenen öncelikli hedef, insan hak ve özgürlüklerine saygılı bireyler yetiştirmektir (Ize-Charrin, 2004). Bu öneminden ötürü dersin seçmeli statüden kaldırılarak, ders saatinin yeterli saha çalışmasına da imkân verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle son yüzyıl içerisinde önemini giderek arttıran bir olgu olarak karşımıza çıkan çocuk hakları konusunda bilinçlenmek ve toplumu bilinçlendirmek öncelikle eğitim sisteminin görevidir. Bu bağlamda çocuk haklarını ülke çapında yaygınlaştırmaya yönelik olarak toplumla arasında kurduğu köprü vazifesinden ötürü önem taşıyan yükseköğretim kurumları; sivil toplum örgütleri, medya ve basın kuruluşları, yerel yönetimler, özel sektör ve diğer kamu kuruluşları ile işbirliği içerisinde hareket etmek durumundadır. Bu görevinden ötürü ise çocuklara hizmet edecek olan bireylerin belirli amaçlara yönelik olarak eğitilmeleri gerekmektedir.

Bu amaçlar doğrultusunda;

“Çocuk Hakları” dersinin kapsam ve içeriğinin düzenlenerek seçmeli statüden kaldırılması ve sadece okul öncesi eğitimi öğretmenliği programlarına değil, çocukla ilgilenen her türlü meslek grubunun mesleğe hazırlık aşamasında programlarına, yeterli teorik ve pratik uygulama alanları da sağlanarak entegre edilmesi sağlanabilir.

Üniversitelerde “Çocuk Hakları”na yönelik araştırma ve uygulama çalışmaları yapılabilecek birimlerin açılmasına olanak verilebilir.

Çocuğa hizmet edecek her bireye, çocuğun sahip olduğu haklar konusunda gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitim programları ile basın ve yayın organları aracılığıyla bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.

Eğitim sisteminin çocuğun haklarından en etkili şekilde faydalanabileceği kurumlar haline gelebilmesine olanak verebilecek şekilde düzenlenmesi sağlanabilir.

Çocuğun yüksek yararı ilkesinden yola çıkarak, çocuğu içine alan her türlü hizmet grubunun çocuklarla ilgili araştırma ve geliştirme çalışmalarına olanak tanınabilir.

Çocukların her türlü ihmal, istismar ve şiddet gibi kötü durumlara maruz kalmalarını engellemek için, koruyucu ve önleyici tedbirler konusunda eğitilmeleri sağlanabilir.

Çocukla öncelikle etkileşimde bulunan aileyi çocuğun her yönden gelişimi ve eğitimi konusundaki hizmetlerle destekleyebilmek için sadece okul öncesi eğitimi/öğretmenliği yükseköğretim programlarında değil; medya, kamu kuruluşları ve özel sektör içerisinde olan diğer tüm meslek gruplarının da mesleğe hazırlık sürecinde çocuk hakları konusunda eğitilmeleri önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

AKMAN, B. ve ERTÜRK, G. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Okul Öncesi Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı 1. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.

AKYÜZ, E. (2000). Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

AKYÜZ, E. (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı, Milli Eğitim Dergisi, 151. [Erişim:

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler /
Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/akyuz.htm), 02
Mart, 2013].

AKYÜZ, E. (2012). Çocuk Hukuku. Pegem Akademi, Ankara.

ATILGAN, A. ve ATILGAN, E. Ü. (2009). Çocuk Hakları Paradigması ve Çocuk Ceza Yargılamasına Hakim Olan İlkeler Açısından Türkiye'deki Düzenleme ve Uygulamaların Değerlendirilmesi. Mattek Matbaacılık, Ankara.

CILGA, A. (2001). Çocuk Hakları ve Eğitimi, Milli Eğitim Dergisi, 151.

[Erişim: [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergi-
ler/Milli_Egitim_Dergisi/151/acilga.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/acilga.htm), 2
Mart, 2013].

ERDOĞAN, O. (2011). Çocuk Hakları. Acar Basım, İstanbul.

HARTAS, D. (2008). The Right to Childhoods: Critical Perspectives on Rights, Difference and Knowledge in a Transient World. Continuum International Publishing Group, London.

HODGKIN, R. and NEWELL, P. (2003). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı (2.Baskı). (Çev. Ş.Akipek). UNICEF, New York, NY.

IZE-CHARRIN, M.F. (2004). Even the Youngest Children Have Rights. In A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. Bernard van Leer Foundation, The Hague.

KARASAR, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi (24. Baskı). Nobel Yayınevi, Ankara.

- KOMAN, E. (2011).** Çocuklar İçin Daha İyi Bir Dünya Talebi: Çocuk Hakları. Öztürk, M. (Ed.) Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmal ve İstismarı. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- KOP, Y. ve TUNCEL, G. (2010).** Children's Rights Perceptions of Social Studies Teachers. Journal of Theory and Practice in Education, 6(1): 106-124.
- LIWSKI, N. I. (2004).** Implementing Child Rights in Early Childhood. In a Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood. The Hague: Bernard van Leer Foundation, UNICEF.
- MÜFTÜ, G. (2001).** Çocukların Hakları. Milli Eğitim Dergisi, 151. [Erişim: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/151/muftu.htm, 07 Mart 2013].
- NESLİTÜRK, S. ve ERSOY, A. F. (2007).** Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarının Öğretimine İlişkin Görüşleri. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3(2): 245-257.
- ÖZDEK, Y. E. (2002).** Küresel Yoksulluk ve Küresel Şiddet Kıskaçında İnsan Hakları. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, İnsan Hakları Araştırma ve Derleme Merkezi, Ankara.
- SMITH, A. B. (2007).** Children's Rights and Early Childhood Education: Links to Theory and Advocacy. Australian Journal of Early Childhood, 32(3):114-121.
- ŞAHİN, S. (2011).** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Cinsel İstismara Uğramış Çocuğu Fark Edebilme Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildiri Kitabı -2, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- ŞİRİN, M. H. ve GÜLAN, A. (2011).** 1. Türkiye Çocuk Hakları Stratejisi. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- TAVŞANCIL, E. ve ASLAN, E. (2001).** Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri. Epsilon Yayınları: 90-136, İstanbul.
- UNICEF 2011 RAPORU.** [Erişim:<http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/s/i/sitan-tur.pdf>, 02 Mart 2013]
- UZAK, A. ve ALTUNTAŞ, M. (2007).** İnsan Hakları Nedir?Başbakanlık Yayınları, Ankara.
- ÜSTE, B. (2007).** İnsan Hakları Eğitimi ve İlköğretimdeki Önemi. Ege Akademik Bakış, 7(1): 295-310.
- YAVUZER, H. (2001).** Çocuk ve Suç. (10.Basım). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YILDIRIM DOĞRU, S. S., DURMUŞOĞLU SALTALI, N. ve KONUK ER, N. (2012).** Aile Refahı ve Koruma. Eğiten Kitap, Ankara.
- YOLCUOĞLU, I. G. (2009).** Türkiye'de Çocuk Koruma Sisteminin Genel Olarak Değerlendirilmesi. Aile ve Toplum Dergisi, 5(18):1-20.
- ZINGA, D. and YOUNG, S. (2008).** Children's Right to Education: Contextualizing Its Expression in Developed and Developing Countries. In O'neill T. and Zinga, D.(Ed.). Children's Right: Multidisciplinary Approaches to Participation and Protection. University of Toronto Press, Canada.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İLK YARDIM BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

DETERMINATION OF FIRST AID KNOWLEDGE LEVELS OF THE TEACHERS WHO WORKED IN PRIMARY SCHOOLS

Funda ÖZPULAT¹, Birsen BİLGEN SİVRİ²

¹Selçuk Üniversitesi, Akşehir Kadir Yallagöz Sağlık Yüksekokulu

²Mevlana Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu, Hemşirelik Bölümü

Özet

Bu çalışma, Konya İline bağlı bir İlçede bulunan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerini saptamak, uygulanabilir öneriler geliştirebilmek ve okul sağlığı hizmetlerine katkıda bulunabilmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamına İlçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan (n=91) öğretmen alınmıştır. Katılımcıların %50,5'i kadın ve %90,1'i evlidir. Katılımcıların yaş ortalamaları 38,86±8,58, %49,5'inin alanı sınıf öğretmenliği, %28,6'sının hizmet yılı 13-16 yıl arasındadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ilk yardım bilgi puanı ortalamaları 73,19±10,94'dür. Öğretmenlerin yaşı ile ilk yardım bilgi puanı arasında negatif yönde zayıf bir ilişki bulunurken, medeni duruma ve cinsiyete göre bilgi puanlarının değişmediği görülmüştür. Öğretmenlerin %69,2'si ilk yardım ile ilgili herhangi bir eğitime katılmamıştır. Eğitim alan öğretmenlerin (n=28) %53,6'sı bir yıl önce ilk yardım eğitimine katıldığını, %21,4'ü kurs süresinin bir hafta olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin ne kadar süre önce eğitimi aldığı (p=0,101) ve alınan eğitimlerin süresi (p=0,270) ile bilgi puanının yüksekliği arasında ilişki bulunmamış, ilk yardım eğitimi alan öğretmenlerin toplam ilkyardım bilgi puanının daha yüksek olduğu (p=0,029) görülmüştür. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlere ilk yardım öneminin kavratılması, ilk yardım ile ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve bu bilgi-becerilerin belirli aralıklarla tekrarlanması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Okulları, Öğretmenler, İlk Yardım Bilgi Düzeyi.

Abstract

This study was conducted in order to determine first aid knowledge levels of the teachers who worked in primary schools located in a County of Konya Province and to offer practical recommendations. The teachers who worked in public primary schools were included in the study (n=91) and no sampling was performed. It was found out that 50,5% of the participants were female teachers and 90,1% were married. The age of the participants mean age was 38,86±8,58. 49,5% of the teachers were class teachers and 28,6% had a service period between 13 and 16 years. Mean first aid knowledge scores of the participant teachers was 73,19±10,94. It was noted that there was a weak and negative correlation between the age of the teachers and their first aid knowledge scores whereas no change existed in the first aid knowledge scores in terms of marital status and gender. Teachers, 69,2% did not attend any training on first aid. Training the teachers (n = 28), 53,6% percent of first aid training joined 1 year ago, 21,4% stated that the course duration is one week. How long before the teachers received training (p = 0,101) and the duration of training (p = 0,270) and the relationship between the level of knowledge does not have a head, the teachers are trained in first aid is higher than the total score of first aid knowledge (p = 0,029) were observed. In this study concluded that teachers comprehend the importance of first aid, first aid knowledge and skills related to the basic skills and this knowledge is required to be repeated at regular intervals.

Key Words: Primary Schools, Teachers, First Aid Knowledge Levels.

GİRİŞ

2002 yılında yayımlanan ilkyardım yönetmeliği sonrasında benimsenen ortak ifadeye göre; herhangi bir kaza veya yaşamı tehlikeye düşüren bir durumda, sağlık görevlilerinin yardımı sağlanıncaya kadar, hayatın kurtarılması ya da durumun kötüye gitmesini önleyebilmek amacı ile olay yerinde, tıbbi araç gereç aranmaksızın, mevcut araç ve gereçlerle yapılan ilaçsız uygulamalara ilkyardım denilmektedir ve hayatın korunmasını ve sürdürülmesini sağlamak, mevcut durumun daha kötüye gitmesini önlemek, iyileştirmeyi kolaylaştırmak ilkyarımda en önemli amaç ve hedeftir (Akman, 2010; Aytaç, 2010; Şanlıer, 2010).

Yaralanma ve akut hastalıklarda bilinçli olarak uygulanan ilk yardım hayat kurtarıcı olmakla beraber sakatlıkların önlenmesinde de önemli yere sahiptir (Uşaklı ve Cengiz, 2011; Erkan ve Göz, 2006). Yaralanmalar ve kazalar dünyada çocuklarda önde gelen ölüm nedenleri arasında yer almakta, çocukluk yaşlarında karşılaşılan kazalar, önemli sağlık sorunlarına neden olmaktadır (Krug vd., 2000). Kazalar sonucu oluşan ağır yaralanmalar engelli yaşama yol açabilmekte, sağlıklı yaşam süresini kısaltmaktadır. Kazalar, engellilik nedeniyle sağlıklı yaşamı kısaltan nedenlerin başında gelmektedir (Murray ve Lopez, 1997).

Tehlikelerin bilincinde olmamaları, çevresel risklere daha duyarlı ve açık olmaları, bulma ve öğrenme konularında meraklı olmaları gibi nedenler dolayısıyla çocuklar kazalar açısından yüksek riske sahiptirler (Küçüköğlü, 2009). Kaza çocuğun sağlığı üzerine fiziksel, psikolojik ve sosyal yönden etki ederek dengeyi bozmakta, hastalık, sakatlık hatta ölüme neden olabilmekte,

aile ve topluma ağır maddi yük getirmektedir. Bu nedenle çocukluk çağı kazaları, üzerinde önemle durulması gereken bir toplum sağlığı sorunudur (Erkal ve Yertutan 2010; Turan vd., 2010).

Düşme, çürük ve travma gibi kasıtsız yaralanmalar, sıklıkla okullarda ve oyun alanlarında meydana gelmektedir (Bruce ve McGrath 2005; Waibel ve Misra, 2003; Li vd., 2012). Gelişmişlik düzeyi ne olursa olsun dünyada pek çok ülkede okul ile ilgili; kayma, düşme gibi kasti olmayan benzeri yaralanmalar olmaktadır. Okula gidiş-gelişlerde meydana gelen trafik kazaları, zorbalık, silahlı saldırı, şiddete bağlı yaralanma, adam öldürme, intihar, uyuşturucu, alkol kullanımı gibi nedenlerle önemli sayıda çocuk ve genç yaralanmakta, zarar görmekte ve hayatını kaybetmektedir. Okul döneminde görülen sağlık problemleri çocuklarda okula gitme oranında düşmeye, yüksek oranda okula devamsızlığa, okulu erken bırakmaya ve sınıftaki performansın düşük olmasına neden olmaktadır (Eraslan, 2007; Özcebe, 2003; Güngör, 2004).

Okullarda meydana gelen kazalarda ya da öğrencilerin acil durumlarda ya da mevcut hastalığa bağlı gelişebilecek sorunlarda gerekli olan ilk müdahaleyi yapmak öncelikle var olan sağlık personelinin görevidir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2008). Okul sağlığı hizmetleri içerisinde okul sağlığı hemşiresine önemli görevler düşmektedir. Okul sağlığı hizmetleri ile ilgili sorunları, gereksinimleri saptama, sağlık risklerinin erken tanımlanması ve uygun girişimlerin planlanması, gereken önlemlerin alınması konusunda okul idaresiyle koordinasyonu sağlama gerekmektedir. Öğrencilerin sağlık durumunun değerlendirilmesinde ve düzenli olarak periyodik fiziki muayenelerinde görev alma, kronik hastalığı ve

alerjileri olan öğrenciler için öğrencinin kendisi, aile ve öğretmenine sağlık danışmanlığı yapma, kazalardan korunma ve güvenlik önlemlerinin geliştirilmesinde, öğrenci, aile, okul yönetimi ve eğitimcilerle işbirliği içerisinde çalışma gibi öğrencilerin ve çalışanların sağlığını koruma ve geliştirmeye yönelik görevleri bulunmaktadır (Türk Hemşireler Derneği, 2012).

Ancak ülkemizde çok az sayıda okulda hemşire görev yapmaktadır. Özellikle devlet okulları başta olmak üzere, pek çok okulda bu görev okul sağlığı ekibinin bir üyesi de olan öğretmenlere düşmekte, okul sağlığı ve sağlık eğitimi programlarının yürütülmesinde öğretmenlerin önemli rolleri bulunmaktadır. Yeterli bir sağlık bilgisiyle donanmış olan öğretmenin, hemşire ve hekime katkısı fazladır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2008; Genç, 2009). Okullarda karşılaşılan acil durumlarda sağlık personeli ulaşıncaya kadar ya da birey sağlık kurumuna ulaştırılıncaya kadar öğretmenin müdahalesi önem taşımaktadır ve öğretmenlerin bu gibi durumlar için eğitilmeleri oldukça önemlidir (Ateş, 2005). Yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunun ilkyardım konusundaki bilgi ve uygulamaları yeterli düzeyde değildir ve öğretmenlerin yaşı arttıkça ilkyardım sorularına doğru cevap verme düzeyi düşmektedir (Erkan ve Göz, 2006; Başer vd., 2007). Yine benzer araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ilkyardım ile ilgili herhangi bir kurs ya da eğitime katılmamıştır (Uşaklı ve Cengiz, 2011; Nayir vd., 2011; Dinçer vd., 2000).

Öğretmenlerin ilkyardım bilgi ve becerisine sahip olması kadar, ilk yardım eğitiminin/ kursunun süresi, içeriği, eğitimin sürekliliğinin sağlana-

bilmesi gibi özelliklerde öğretmenlerin etkili ve doğru ilkyardım becerilerini kazanmasında önemli olacağı, öğretmenler tarafından yapılacak olan ilkyardım uygulamalarının ciddi sağlık problemleri ve sekel oluşumlarını önlemeye katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin ilk yardım bilgi puanı düzeylerinin saptanması yanı sıra, ilk yardım bilgi puanını etkileyen özelliklerin ve ilkyardım sorularına cevap verme durumları ile aldıkları toplam ilk yardım bilgi puanı arasındaki ilişkinin saptanması, öğretmenlere ilkyardım bilgi ve becerilerini geliştirmek için uygulanacak faaliyetlere bölgesel ve ulusal düzeyde katkıda bulunabilecektir. Bu çalışmanın amacı, Konya İline bağlı bir İlçede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesidir. Bu sayede okul sağlığı hizmetlerine rehberlik edecek şekilde, öğretmenlerin hangi konularda bilgilendirilmeye ihtiyacı olduğu ortaya konulabilecek, eksikliklerinin giderilmesi yönünde yapılan çalışmalara katkıda bulunulabilecektir. Ayrıca, okul sağlığı hemşireliğinin ve okullarda sunulması gereken hizmetlerin öneminin, bu hizmetlerin sağlanmasında merkezi bir yeri olan öğretmenlerin okul sağlığı kapsamındaki konularla ilgili etkili, tam ve doğru olarak eğitimlerinin sağlanmasının, okul sağlığı/toplum sağlığı hemşireliği açısından daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunabilecektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma kesitsel, tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Çözümleyici epidemiyolojik araştırmalar arasında yer alan kesitsel araştırmalar tanımlayıcı epidemiyolojik araştırmaların planlanmasında da sıklıkla kullanılmaktadır. Kesitsel araştırmaların

bir bölümünde sağlık ile ilişkili herhangi bir olay zamanın belli bir kesitinde kısa bir süre zarfında incelenir. Bu tip kesitsel araştırmalarda sağlık ile ilgili bir durumun, belli bir bölgede, belli bir zaman kesitinde, o bölgedeki sıklığı belirlenir ve bu problemin kişi, yer ve zaman özelliklerine göre dağılımı incelenir. Diğer taraftan kesitsel araştırmaların bir bölümü ise uzun süreli araştırmalar olup bu tip araştırmalarda bu süre zarfında sağlık problemi veya olayda zaman içinde meydana gelen değişiklikler saptanmaya çalışılır (Çukurova Üniversitesi, 2013).

Evren ve Örneklem

Konya İline bağlı bir İlçede ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler çalışmanın kapsamına alınmıştır. Araştırmanın örneklemini İlçede bulunan özel ilköğretim okulu dışındaki tüm ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tamamının (n=107) oluşturması planlanmış, ancak raporlu ya da izinli öğretmenlere ulaşamaması ya da bazı kişilerin araştırmaya katılmak istememesi gibi nedenlerle 91 öğretmenin katılımıyla araştırma tamamlanmıştır.

Verilerin Toplanması

İlk yardım soruları araştırmacı tarafından geniş bir literatür taraması yapılarak oluşturulmuş, okul ortamı içerisinde sıklıkla karşılaşılabilecek ve temel ilk yardım müdahaleleri gerektiren durumlar dikkate alınarak, mili eğitim sürücü kursu ilkyardım soruları, konu ile ilgili makale ve tezler incelenerek anket soruları oluşturulmuştur. Öğretmenlere 25 soru sorulmuş, her soru 4 puan olarak değerlendirilmiştir. Demografik özellikleri saptamaya yönelik 10, ilk yardım bilgi düzeylerini saptamaya yönelik 25 soru olmak üzere, toplam 35 sorudan oluşan anketin ön uygulaması, İlçe

sınırları içerisinde yer alan bir ilköğretim okulunda görevli 20 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Anket üzerinde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra asıl uygulamasına geçilmiş, ön uygulamaya katılan öğretmenler tekrar araştırma kapsamına alınmamıştır. Bilgi düzeyini saptanmasında, cevaplar için katılımcılara yeterli süre verilerek araştırma verilerin toplanması sağlanmış, her biri 4 seçenek ve 25 sorudan oluşan bilgi puanını ölçmeye yönelik sorular yolu ile öğretmenlerin ilk yardım bilgi puanları saptanmıştır. Araştırmanın verileri öğretmenlere yüz yüze görüşme yöntemi ile anket uygulanarak toplanmış, özel ilköğretim okulları kapsam dışı bırakılarak devlet ilköğretim okullarında çalışma yapılmıştır. Çalışmaya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izin sonrasında başlanmış, araştırmaya başlanmadan önce çalışmanın yapılacağı ilköğretim okullarından da sözel izin alınmıştır. Ayrıca okullarda görevli öğretmenler ile görüşülerek çalışmanın amacı ile bilgi verilerek araştırmaya gönüllü olarak katılım esas alınmıştır

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 17 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Yapılan testler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği saptanmış, nonparametrik test varsayımlarına uygun olarak, ikiden fazla grubun ölçümlerinin karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, iki ayrı grubun ortalamalarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U Testi, değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için Ki Kare Testi, ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Analizi kullanılmış yanılma düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	N**	%	Mann-Whitney U	Z	P
Kadın	46	50,5	1008,000	-,217	0,829
Erkek	45	49,5			
Toplam	91	100,0			
Medeni durum	N**	%	Mann-Whitney U	Z	P
Evli	82	90,1	262,000	-1,437	0,151
Bekar	9	9,9			
Toplam	91	100,0			
Yaş	N*	%	F	SD	P
			1,665	3	0,182
21-30 Yaş	13	16,2			
31-40 Yaş	36	45,0	r		P
41-50 Yaş	20	25,0	-,280		0,012
51- 60 Yaş	11	13,8			
Toplam	80	100,0			
Hizmet Yılı	N**	%			
			0,407	6	0,872
1 yıldan az	3	3,3			
1-4 yıl	3	3,3			
5-8yıl	11	12,1	r		P
9-12 yıl	19	20,9	-,219		,037
13-16 yıl	26	28,6			
17-20 yıl	5	5,5			
20 yıl üstü	24	26,4			
Toplam	91	100,0			
Branş	N**	%			
			1,389	4	,245
Sınıf Öğretmenliği	45	49,5			
Matematik Öğretmenliği	6	6,6			
Fen Bilgisi Öğretmenliği	3	3,3			
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	4,4			
Diğer Branşlar	33	36,3			
Toplam	91	100,0			

*Eksik cevap verilmiştir.

**Öğretmenlerin toplam ilkyardım bilgi puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların yarısını (%50,5) kadınlar oluşturmakta, büyük bir çoğunluğunun (%90,1) evli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının (%49,5) alanı sınıf öğretmenliğidir. %28,6’sının 13-16 yıl, %26,4’ünün 20 yıl ve üstü hizmet yılı bulunmaktadır.

Öğretmenlerin yaşları 21 ile 59 arasında değişmektedir ve yaklaşık yarısı (%45,0) 31-40 yaş grubu arasında yer almaktadır. Yaş ortalamaları ise $38,86 \pm 8,58$ ’dir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin yaşları ile toplam ilkyardım bilgi puanları arasında ($r=-,280$, $p=0,012$) ve hizmet yılları ile toplam ilkyardım bilgi puanları arasında ($r=-,219$, $p=0,037$), 0,05 anlamlılık düzeyinde negatif zayıf bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğretmenlerin Aldıkları İlk Yardım Eğitimlerinin Özellikleri

Kurs Alma Durumu	N*	%
Evet	28	30,8
Hayır	63	69,2
Toplam	91	100,0

Mann-Whitney U=630,500, p=0,029

İlk Yardım Eğitim/Kurs Zamanı	N*	%
1 yıl	15	53,6
2yıl	4	14,3
3yıl	3	10,7
Diğer	6	21,4
Toplam	28	100,0

$X^2=6,219$, $sd=3$, $p=0,101$

İlk Yardım Eğitim/Kurs Süresi	N*	%
≤1hafta	22	78,5
2 hafta	1	3,6
3 hafta	3	10,7
4 hafta	1	3,6
5 hafta ≤	1	3,6
Toplam	28	100,0

$X^2=6,386$, $sd=5$, $p=0,270$

İlk yardım Eğitimi/Kursu aldığımız Kurum	N*	%
Sağlık Meslek Lisesi	3	11,1
Sürücü Kursu	7	25,9
Milli Eğitim Bakanlığı	10	37,0
Hizmet içi eğitim	2	7,5
Diğer	5	18,5
Toplam	27	100,0

$X^2=1,680$, $sd=2$, $p=0,432$

*Öğretmenlerin toplam ilkyardım bilgi puanları karşılaştırılmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilk yardım eğitimi alan 28 öğretmenin %53,6’sı 1 yıl önce ilk yardım ile ilgili bir kurs ya da eğitime katıldığını belirtirken, %78,5’i 1 hafta veya daha az süreli ilk yardım eğitimlerine katıldıklarını belirtmiştir. İlk yardım eğitimi aldığını belirtenlerin %37,0’i eğitim aldığı kuruma “**Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği ilk yardım eğitimleri**” cevabı verirken, %25,9’u sürücü kursunda eğitim aldığını, 2 kişi ise kurumlarında düzenlenen hizmet içi eğitimler yolu ile ilk yardım eğitimlerine katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin katıldıkları bu eğitimler ilgili kurum ya da birimlerce yürütülmekte, sağlık bakanlığı ya da İl Sağlık Müdürlüğü’nün onayı ile sertifika verilen eğitim programları niteliği taşımamaktadır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin ne kadar süre önce eğitimi aldığı ($p=0,101$), alınan eğitimlerin süresi ($p=0,270$) ve eğitim aldıkları kurum/birim ($p=0,432$) ile bilgi puanının yüksekliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış, ancak eğitim alan öğretmenlerin toplam ilkyardım bilgi puanının, ilkyardım ile

ilgili herhangi bir eğitim/kurs ya da seminer programına katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ($p=0,029$) saptanmıştır.

Tablo 3. Öğretmenlerin İlk Yardım Gerektiren Olay ile Karşılaşma Durumları

İlk yardım Gerektiren Durum ile Karşılaşma	N	%
Hiç	39	42,9
1 kez	15	16,5
2 kez	9	9,9
3 kez	5	5,5
4 kez	2	2,2
5 kez ≤	21	23,1
Toplam	91	100,0
* $X^2=10,432$, $sd=5$, $p=0,064$		

*Öğretmenlerin ilk yardım gerektiren olay ile karşılaşma durumları ile ilkyardım bilgi puanları karşılaştırılmıştır.

“Okul ortamı içerisinde ilk yardım müdahalesi gerektiren herhangi bir durum ile karşılaştınız mı?” sorusuna katılımcıların %42,9’u “hiç karşılaşmadım” cevabı verirken en az 5 kez karşılaştığını belirten öğretmenlerin yüzdesi 23,1’dir

Tablo 4. Öğretmenlerin İlk Yardım Gerektiren Olaylarda Müdahalede Bulunma Durumları

Karşılaşma Sayısı	Müdahalede Bulunma Durumu										Toplam		
	1kez		2kez		3kez		4kez		5 kez ve ↑				
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1kez	10	100,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	23,3
2kez	5	62,5	3	37,5	-	-	-	-	-	-	-	8	18,6
3kez	3	75,0	-	-	1	25,0	-	-	-	-	-	4	9,3
4kez	-	-	-	-	-	-	2	100,0	-	-	-	2	4,6
5 kez ve ↑	1	5,3	1	5,3	1	5,3	2	10,5	14	73,6	19	44,2	
Toplam	19	100,0	4	100,0	2	100,0	4	100,0	14	100,0	43	100,0	

*Satır yüzdesi alınmıştır.

Tablo 4’de öğretmenlerin ilkyardım gerektiren olayla karşılaştıklarında müdahalede bulunma durumları incelendiğinde; ilk yardım gerektiren durum ile bir kez karşılaştığını belirten öğretmenlerin tamamının olay anında müdahalede bulunduğu, en az 5 kez karşılaştığını belirten öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%73,6) ilk yardım gerektiren her durumda müdahalede buldukları saptanmıştır.

Tablo 5. Öğretmenlerin İlk Yardım Tanımı ve İlk Yardım Uygulama Amaçlarına Verdikleri Cevapların Dağılımı

İlkyardım	N	%
Yardım çağırma	3	3,3
Olay yerinde ilaç vererek yapılan müdahale	1	1,1
Hastanedeki hekimler tarafından yapılan müdahale	3	3,3
Olay yerinde yapılan ilaçsız müdahale	84	92,3
İlkyardımın Amaçları	N	%
Hayati tehlikeyi kaldırma	32	35,2
İyileşmeyi kolaylaştırma	-	-
Fonksiyonların sürdürülmesi	23	25,3
Hepsi doğru	36	39,6
Toplam	91	100,0

Tablo 5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %92,3’ü ilk yardımı “olay yerinde, tıbbi araç ve gereç

aranmaksızın mevcut imkanlarla yapılan ilaçsız müdahale” şeklinde tanımlamıştır. İlk yardımın öncelikli amaçlarına öğretmenlerin %35,2’si “hayati tehlikeyi ortadan kaldırmak”, %25,3’ü “yaşamsal fonksiyonların sürdürülmesini sağlamak” cevabı verirken bütün seçenekleri doğru bulan katılımcıların yüzdesi %39,6’dır.

Tablo 6. Öğretmenlerin İlk Yardım Sorularına Verdikleri Cevaplar

İlk Yardım Soruları	N	%	X ²	SD	P
Solunum durmasıyla gerçekleşen olay hangisidir?	56	61,5	5,540	3	0,136
Ağızdan ağza suni solunum yaptırılacak olan hastaya ilk yapılacak işlem hangisidir?	73	80,2	16,594	3	0,001
Ağızdan ağza suni solunumda vereceğimiz hava basıncının yeterliliğini nasıl anlarız?	68	74,7	12,434	3	0,006
Suni solunum sonucu tekrar solunmaya başlayan hastaya hangisi uygulanır?	78	85,7	8,722	3	0,033
Ağızdan ağza suni solunum hangisine uygulanır?	71	78,0	4,130	3	0,248
Kazazede konuşamıyor öksüremiyor refleks olarak iki eli ile boğazını tutuyorsa neden ne olabilir?	84	92,3	12,136	3	0,007
Kalbe yakın yerdeki bir kanamada kesik kesik fışkırma tarzında görülen kanama hangisidir?	69	75,8	14,596	3	0,002
Kendiliğinden meydana gelen burun kanamasında ne yapılır?	83	91,2	9,353	3	0,025
Hangisi kafa içi yaralanmasının belirtilerindendir?	78	85,7	5,358	3	0,147
Öksürme ile ağızdan köpüklü kan gelmesi hangi yaralanma belirtilerindendir?	82	90,1	12,701	3	0,005
Bayılma sonucu bilinci kaybolmuş insana soluk yolunun tıkanmaması için hangi pozisyon verilir?	73	80,2	14,418	3	0,002
Açık yaralarda ilkyardım önlemi olarak aşağıdakilerden hangisi uygulanır?	84	92,3	0,555	3	0,456
Baş derisinde kanama noktasına giden kanı azaltmak için hangi bölgeye basınç yapılır?	38	41,8	10,510	3	0,015
Güneş çarpması sonucu görülen yüksek ateşten ilk önce hangi organımız etkilenir?	81	89,0	1,888	3	0,596
Baş bölgesi yaralanmalarında kazazedenin vücut sıcaklığı nasıl tutulmalıdır?	48	52,7	10,020	3	0,018
İlaçla yeni zehirlendiği fark edilen kişiye olay yerinde ilkyardım olarak hangisi yaptırılır?	76	83,5	8,309	3	0,040
Hangisi atardamar kanamasının özelliklerindendir?	63	69,2	14,506	3	0,002
Kapalı karın yaralanmasında darbe alınan yere hangisi uygulanır?	83	91,2	9,388	3	0,025

Açık karın yarası olan kazazedeye hangi pozisyon verilir?	76	83,5	2,718	3	0,437
Açık karın yaralanmasında dışarıya organ sarkmışsa hangi işlem yapılır?	58	63,7	8,510	3	0,037
Yanık yarası olan bir kazazedenin yarası üzerine olay yerinde hangi işlem uygulanmalıdır?	84	92,3	6,204	3	0,013
Yanık yerinde oluşan su toplaması (bül) keseciklerine müdahalede hangisi yapılır?	67	73,6	11,377	3	0,010
Burkulma bölgesinde şişmeyi önlemek için hangisinin yapılması uygundur?	68	74,7	10,262	3	0,016
Hangisi sara krizinde yapılan ilkyardım uygulamalarından biridir?	27	29,7	7,321	3	0,062
Sara kriziyle ilgili yazılanlardan hangisi yanlıştır ?	48	52,7	19,600	3	0,000

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin %41,8’i **“Baş derisinde kanama noktasına giden kanı azaltmak için hangi bölgeye basınç yapılır?”** sorusuna “şaka kemiği” cevabını vermiş, **“Baş bölgesi yaralanmalarında kazazedenin vücut sıcaklığı nasıl tutulmalıdır?”** sorusuna ise %52,7’lik yüzde ile “soğuk”, %27,5’lik yüzde ile “aralıklarla önce soğuk sonra sıcak” cevabı verilmiştir. **“Kazazede konuşamıyor öksürüyor refleks olarak iki eli ile boğazını tutuyorsa bunun nedeni ne olabilir?”** sorusuna öğretmenlerin %92,3’ü “soluk yolunun yabancı cisimle tıkanması” cevabı vermiş, yapılan istatistiksel analiz sonucunda bu soruya doğru cevap verenlerin ilkyardım toplam bilgi puanlarının daha yüksek olduğu ($p=0,007$) saptanmıştır.

Öğretmenlerin %90,1’i öksürme ile ağızdan köpüklü kan gelmesini akciğerlerin yaralanma belirtisi olduğunu düşünmekte, %92,3’ü açık yaralarda ilkyardım önlemi olarak temiz sargı bezi ile yaranın dış etkilerden korunması gerektiğini belirtmektedir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda akciğerlerin yaralanma belirtisine doğru cevap verenlerin bilgi puanlarının daha yüksek olduğu saptanmış ($p=0,005$), açık yara-

larda ilkyardım önlemine doğru cevap verilmesi ile ilkyardım toplam bilgi puanı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ($p=0,456$) görülmüştür.

Sara krizinde yapılan ilkyardım uygulamasına öğretmenlerin %63,7’si kilitlenmiş çeneyi açmayı doğru ilkyardım uygulaması olarak belirtmiş, “Kriz kendi sürecini tamamlamaya bırakılır” cevabı verenlerin öğretmenlerin sadece %29,7’sini oluşturduğu görülmüş, bu soruya doğru cevap verme ile ilk yardım bilgi puanının yüksek olma durumu arasında ilişki saptanmamıştır ($p=0,062$). Öğretmenlerin %52,7’si sara hastalarının kriz sırasında kendilerini koruyamadan yere düştüklerini bilmektedir. Araştırmada, %20,9’luk bir kısmının normalde olmayan kokuları alma, adale kasılmaları gibi ön belirtileri sara hastalığı belirtisi olarak görmediği, %17,6’sının ise uzun süreli açlık, uykusuzluk, aşırı yorgunluk gibi durumların sara krizinin ortaya çıkışında etkili olduğunu bilmediği saptanmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu soruya doğru cevap veren öğretmenlerin bilgi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür ($p=0,000$) .

TARTIŞMA

22/05/2002 tarih, 24762 sayılı yönetmelikte ilkyardım “İlkyardım eğitimcileri tarafından uygun mekanlarda veya merkezlerde, Bakanlıkça onaylanmış programlar ile verilen eğitim” olarak tanımlanmakta, verilen eğitimlerin bakanlık denetiminde yürütülmesi gereği vurgulanmaktadır. Aynı yönetmelikte “Genel Müdürlük, müdürlükler, eğitim hastaneleri, üniversitelerin sağlık ile ilgili fakülte ve yüksekokulları, Kızılay Genel Müdürlüğü, hizmet verdikleri mekânlarda eğitimlerin verilebileceği, Acil Sağlık Hizmetleri Komuta Kontrol Merkezleri ve İstasyonları bünyelerinde, acil tıbbi yardıma destek olarak ilkyardım eğitiminin yaygınlaştırılması amacıyla, eğitimci eğitimi ve ilkyardım eğitiminin düzenlenebileceği, Merkezlerin ilkyardım ve eğitici eğitimlerini, salonu asgari şartlarını taşıması halinde aynı il sınırları içinde olmak şartıyla diğer uygun mekânlarda da verebilecekleri belirtilmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2002).

İlk yardım eğitiminin alındığı kurum, verilen eğitimin geçerliliği, ilk yardım uygulamalarına yer verilme durumu, eğitimin ne zaman alındığı, alınan eğitimin süresi gibi özellikler doğru ilk yardım müdahalesinde bulunulmasını ve sonuçlarını etkilemektedir. Çalışmada öğretmenlerin %69,2’lik bir bölümünün ilk yardım ile ilgili herhangi bir kurs ya da eğitime katılmadığı görülmüştür. Eğitim alan 28 öğretmenin %53,6’sı 1 yıl önce ilk yardım ile ilgili bir kurs yada eğitime katıldığını belirtirken, %78,5’i katıldıkları kurs süresinin 1 hafta yada daha az süreli olduğunu belirtmiştir. İlk yardım eğitimi/Kursu aldığını belirtenlerin %37,0’si eğitim aldığı kuruma “**Milli Eğitim Bakanlığı**” cevabı verirken, %25,9’u

sürücü kursunda ilk yardım eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. (Tablo 2). Yapılan istatistiksel analizler sonucunda eğitim alan öğretmenlerin toplam ilkyardım bilgi puanının, ilkyardım ile ilgili herhangi bir eğitim/kurs ya da seminer programına katılmayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu (p=0,029) saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında ilkyardım eğitimi almış olmanın öğretmenlerin bilgi düzeyinin artmasında etkili olduğu, ancak düzenlenen eğitimlerin süresinin, eğitim alınan kurumun/ birimin ve eğitim üzerinden geçen sürenin toplam ilkyardım puanını artırmada yeterince etkili olmadığı sonucuna varılabilir.

Erkan ve Göz’ün Diyarbakır ilindeki dört ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmenler ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin %68,4’ünün daha önce ilk yardıma ilişkin eğitim almadığı, eğitim almış olduğunu ifade eden öğretmenlerin bir kısmının ise bu bilgileri mezun oldukları okuldan diğer bir kısmının farklı yerlerden aldıkları (sürücü kursları, kitle iletişim araçları vb) saptanmıştır (Erkan ve Göz, 2006). Pamuk ve arkadaşlarının ilköğretim okulunda görev yapmakta olan öğretmenler ile yaptığı benzer çalışmada ise öğretmenlerin %76,0’sının ilk yardım konusunda bilgi sahibi oldukları, öğretmenlerin konu ile ilgili bilgileri okul dışı kaynaklardan temin ettikleri saptanmıştır (Pamuk vd., 2005). Nayir ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada öğretmenlerin %61,5’inin ilkyardım eğitimi almadığı tespit edilmiş (Nayir vd., 2011), Dinçer ve arkadaşlarının yaptığı benzer bir çalışmada ise öğretmenlerin %62,3’ünün ilkyardım eğitimi almadığı bulunmuştur (Dinçer vd., 2000). Yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar, ilkyardım eğitimi

alma durumuna ilişkin diğer araştırma bulguları ile benzer özellik göstermektedir.

Okul sağlığı hemşiresinin birinci korumada sağlığı koruma ve geliştirme en önemli rolüdür. Okul sağlığı hemşiresi, çocukların sağlığını korumak ve yükseltme için sağlık eğitimini uygulayacak en önemli kişidir. Okullarda sağlık eğitiminin amacı, çocuğun okul öncesi dönemde edindiği olumlu sağlık bilgi, tutum ve davranışlarını desteklemek ve olumsuz ve yetersiz olanları değiştirmektir (Bahar, 2010).

Okul sağlığı hizmetlerinin sadece öğrencilere sağlık hizmeti sunma ile sınırlandırılmaması gerekmektedir. Okul sağlığı hemşiresinin, okullarda görev yapan hemşire sayısının yetersiz olduğu durumlarda ise toplum sağlığı hemşirelerinin; bakanlıkça onaylanan eğitimlere öğretmenleri yönlendirmeleri, ilkyardım eğitimlerinin verilecek hizmet içi eğitimler ile desteklenmesinin sağlanmasında ve öğretmenlerin uyguladıkları ilkyardım müdahalelerinin izlenmesi de, okul sağlığı/toplum sağlığı hemşirelerinin rol alması önemlidir.

Yabancı cisim aspirasyonları sıklıkla çocukluk yaş grubunda görülen, hava yolunun bir bölümünün veya tamamının tıkanıklığına bağlı olarak değişik belirti ve bulgularla kendini gösteren ve müdahale edilmezse dakikalar içinde ölüme neden olabilen acil bir durumdur ve çocukluk çağının önemli bir morbidite ve mortalite nedenidir. Ülkemizde olguların %10,0'ını 10-16 yaşlarında türban iğnesini aspire eden kız çocuklar oluşturmaktadır. Kalem kapağı aspirasyonu ise özellikle okul çağı çocukları için önemli bir tehlikedir ve çoğunlukla bu yaş grubunda kaza ile oluşmaktadır (Büyükyavuz, 2003; Çobanoğlu ve Mergan,

2011). Okul ortamı içerisinde, yabancı cisim aspirasyonu sonucu gelişebilecek durumlarda öğretmenler tarafından uygulanacak ilk yardım uygulamaları ciddi sağlık sorunları ve yabancı cisim aspirasyonuna bağlı ölümlerin azaltılmasında etkili olacaktır. Çalışmamızda "**Kazazede konuşmıyor öksüremiyor refleks olarak iki eli ile boğazını tutuyorsa bunun nedeni ne olabilir?**" sorusuna öğretmenlerin %92,3'ü "soluk yolunun yabancı cisimle tıkanması" cevabı vermiş ve bu soruya doğru cevap verenlerin ilkyardım toplam bilgi puanlarının daha yüksek olduğu (p=0,007) saptanmıştır (Tablo 6).

Epilepsi, insanoğlu tarafından bilinen en eski ve halen en sık görülen nörolojik hastalıklardan biridir. Epilepsi; tüm yaş, ırk, sosyal sınıf ve ülkelerde görülebilmektedir (Görgülü ve Fesci, 2011). Epilepsi tanısı konan bir bireyle birlikte yaşanıyor ya da bu kişinin bakımı üstleniliyorsa; nöbet geliştiği zaman bireye nasıl yardım edileceğinin bilinmesi önemlidir (Kutlutürkan ve Fesci, 2006).

Çalışmada sara krizinde yapılan ilkyardım uygulamasına; öğretmenlerin %63,7'si kilitlenmiş çeneyi açmayı doğru ilkyardım uygulaması olarak belirtmiştir. "**Kriz kendi sürecini tamamlamaya bırakılır**" cevabı verenlerin öğretmenlerin sadece %29,7'sini oluşturduğu görülmüş, bu soruya doğru cevap verme ile ilk yardım bilgi puanının yüksek olma durumu arasında ilişki bulunmamıştır (p=0,062). Öğretmenlerin %52,7'si sara hastalarının kriz sırasında kendilerini koruyamadan yere düştüklerini bilmektedir ve yapılan istatistiksel analizler sonucunda bu soruya doğru cevap veren öğretmenlerin bilgi puanlarının daha yüksek olduğu (p=0,000) görülmüştür (Tablo 6). Şahin'in Karaman

il merkezindeki beden eğitimi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ilkyardım konusundaki bilgi düzeylerini karşılaştırdığı çalışmasında öğretmenlerin “**Epilepsi/sara nöbeti geçiren bir öğrenciye hangisi yapılmamalıdır?**” sorusuna verdikleri cevaplar incelenmiş; %65,7’sinin ”kol ve bacaklara bastırarak kasılmalar önlenmeye çalışılır” seçeneğini, %19,2’sinin “Kasılma henüz tam anlamı ile gerçekleşmemiş ise dişler arasına rulo sargı, kalem vs. konulabilir” seçeneğini işaretlediği görülmüştür (Şahin, 2011). Yaman ve arkadaşlarının Erzurum il merkezinde bulunan 10 okulunda görev yapan 167 öğretmen ile yaptıkları çalışmada ise öğretmenlerin %39,0’ının nöbet sırasında yapılacak uygulamaları bildiği, %12,5’inin kısmen bildiği, %48,5’inin bilmediği saptanmıştır (Yaman vd., 2001). Yapılan bu araştırmaların sonuçlarına bakıldığında; önemli ve sıklıkla karşılaşılabilen bir sağlık problemi olan epilepsi hakkında öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı, okul sağlığı hizmetleri açısından bu durumun önemli bir sorun niteliği taşıdığı görülmektedir.

Okul yönetimi ile okul sağlık ekibinin (aile sağlığı merkezlerinin işbirliği ile) hasta öğrencileri hemen bulup tedavi edilmesini sağlaması gerekir. Epilepsi, diyabet, astım gibi kronik sağlık sorunları olan öğrencilerin de özel olarak izlenmesi gerekmektedir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2008). Okul sağlığı hizmetleri kapsamında; hastalığı olan öğrencilerin tespit edilmesinde, bu öğrencilerin tedavi ve izlem sürecinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde, öğretmenlerin kronik hastalıklar, özellikle her öğretmenin sıklıkla karşılaşılabileceği epilepsi hastalığı hakkında bilgilendirilmesinin, tam ve doğru ilkyardım müdahalesini yapabilmesinin sağlanmasında okul

sağlığı ve toplum sağlığı hemşirelerine önemli görevler düşmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlk yardım müdahalesi bilgi gerektiren ve hata kabul etmeyen bir uygulamadır. İlk yardım eğitimi almamış kişilerin ilk yardım uygulamalarında bulunmaları sakıncalı sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle ilk yardım uygulayacak olan kişilerin, mutlaka Sağlık Bakanlığı ve İl Sağlık Müdürlüklerince onaylanan ilk yardım eğitimlerine katılmış olmaları, öncelikli amaçlarının kişilere zarar vermemek olduğunu bilmeleri ve hayati tehlike oluşturabilecek müdahalelerde bulunmamaları son derece önemlidir (Genç, 2009; Kutlutürkan ve Fesci, 2006).

Yapılan çalışmada okul ortamı içerisinde sıklıkla karşılaşılabilecek ve müdahale gerektiren durumlar hakkında öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı saptanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda; öğretmenlere ilk yardımın önemini kavratılması, ilk yardım ile ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması ve kazanılan bu bilgi-becerilerin unutulmaması için uygulamalı ilkyardım kursları ve eğitimlerinin tekrarlanmasının gerekliliği ortaya konmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlar doğrultusunda öncelikli olarak bölgesel düzeyde; öğretmenlerin ilk yardım konusunda eksiklikleri tespit edilerek, ihtiyaç ve beklentileri karşılayacak biçimde eğitim programları düzenlenebilir ve bu eğitimler yaygınlaştırılabilir. Öğretmenlere ve ailelere ilk yardım uygulaması konusunda eğitilmiş olmalarının hayati tehlikeyi en aza indirmedeki önemi vurgulanabilir. Öğretmenlere ve ailelere radyo, televizyon, internet, gazete, dergi gibi

kitle iletişim araçlarıyla ilk yardım uygulamaları konusunda eğitim programları düzenlenebilir. Okul sağlığı hizmetleri kapsamında okul sağlığı hemşireleri, üniversitelerde görevli akademisyenler ve aile sağlığı merkezlerinde görev yapan hemşireler arasında işbirliği ve dayanışmayı artırarak ilk yardım, ilk yardımın önemi ve alınacak önlemler konusunda planlı faaliyetler düzenlenebilir, ilk yardım konusunda yapılacak bu eğitimler belli aralıklarla tekrarlanarak, değerlendirmeleri yapılabilir. Bölgesel düzeyde yapılan bu uygulamalar sonucunda başarı sağlanması durumunda, çevre ilçe ve illerde bulunan üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarla iletişim sağlanarak, yapılan faaliyetlerin ulusal düzeyde yaygınlaştırılması sağlanabilir.

KAYNAKLAR

AKMAN, L. (2010). Sivas İl Merkezinde Çalışan Polislerin İlk Yardım Bilgi ve Tutumlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ATEŞ, Ç. (2005). Gaziantep İli Merkeze bağlı İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İlk Yardım Uygulamalarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.

AYTAÇ, Ş. (2010). Ankara-Akyurt İlçesinde Bir Mobilya İmalat Fabrikasında Çalışanlarda İlk Yardım Gerektiren Durumların Sıklığı İle İlk Yardım Eğitimi Öncesi ve Sonrası Bilgi Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BAHAR, Z. (2010). Okul Sağlığı Hemşireliği. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 3(4): 195-200.

BAŞER, M. ÇOBAN, S. TAŞCI, S. SUNGUR, G. ve BAYAT, M. (2007). Evaluating First-aid Knowledge and Attitudes of a Sample of Turkish Primary School Teachers. Journal Of Emergency Nursing, 33:35.

BRUCE, B. and MCGRATH, P. (2005). Group Interventions For The Prevention of Injuries in Young Children: A Systematic Review. Inj Prev; 11: 143–147.

BÜYÜKYAVUZ, İ. (2003). Çocukluk Çağında Yabancı Cisim Aspirasyonları. Klinik Pediatri Dergisi, 2(2): 47-51.

ÇOBANOĞLU, U. ve MERGAN, D. (2011). Okul Çağı Çocuklarında Kalem Kapağı Aspirasyonları: Eğitimci ve Ailelerin Dikkat etmesi Gereken bir Konu!. J Clin Anal Med, 2(3): 21-23.

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ. (2013). Epidemiyolojik araştırmalar. [Erişim:<http://www.ctf.edu.tr/halk/Epi2.pdf>, 16 Ağustos, 2013].

DİNÇER, Ç. ATAĞURT, Y. ve ŞİMŞEK, İ. (2000). Okulöncesi Eğitimcilerinin İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 53(1): 31-38.

ERASLAN, R. (2007). Bir İlköğretim Okulu İkinci Kademe Öğrencilerinde Okul Kazası Görülme Sıklığının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- ERKAL, S. ve YERTUTAN, C. (2010).** Çocukların Okulda Kaza Geçirme Durumu ve Okulda Kaza Geçirmelerini Önlemeye Yönelik Ebeveyn Davranışlarının İncelenmesi. Erişim:<http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/sibelerkalcananyertutan.pdf>, 21.Kasım, 2012].
- ERKAN, M. ve GÖZ, F. (2006).** Öğretmenlerin İlk Yardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(4): 63-68.
- GENÇ, Ü. (2009).** Samsun İl Merkezindeki Lise ve Dengi Okullarda Çalışan Öğretmenlerin İlk Yardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- GÖRGÜLÜ, Ü. ve FESCİ H. (2011).** Epilepsi ile yaşam: Epilepsinin psikososyal etkileri. Göztepe Tıp Dergisi, 26(1): 27-32.
- GÜNGÖR, G. (2004).** Bir İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Fiziksel Bakım Sorunlarının Belirlenmesi ve Bu Sorunların Çözümlemesinde Halk Sağlığı Hemşiresinin Etkinliği. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İNAN, H. F. KURT, Z. ve KUBİLAY, İ. (2007).** Temel İlk Yardım Uygulamaları Eğitim Kitabı”. Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü. İlk Yardım Ve Acil Sağlık Hizmetleri Daire Başkanlığı, Ankara.
- KUTLUTÜRKAN, S. ve FESCİ, H. (2006).** Epilepside İlk Yardım Nasıl Olmalı?. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 9(3): 98-104.
- KÜÇÜKOĞLU, S. ARIKAN, D. ve CÜRCA-NI, M. (2009).** Kırık, Çıkık ve Burkulma Durumlarında Çocuklara Yapılan İlk Yardım Uygulamalarının Özelliklerinin Belirlenmesi. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 12(4): 74-83.
- KRUG, E. G. SHARMA, G. K. and LOZANO, R. (2000).** The Global Burden of Injuries. Am J Public Health, 90: 523–526.
- LI, ., JIANG, F., JIN, X., QIU, Y. ve SHEN, X. (2012).** Pediatric first aid knowledge and attitudes among staff in the preschools of Shanghai China. Li et al. BMC Pediatrics, 12:121.
- MURRAY, C. J. L. ve LOPEZ, A. D. (1997).** Alternative Projections of Mortality and Disability by Cause 1990-2020: Global Burden of Disease Study. Lancet, 349: 1498-1504.
- NAYİR, T., USKUN, E., TÜRKÖĞLU, H., UZUN, E., ÖZTÜRK, M. ve KIŞIOĞLU, A. N. (2011).** Isparta İl Merkezinde Görevli Öğretmenlerin İlk Yardım Bilgi Düzeyleri Ve Tutumları. S.D.Ü. Tıp Fak. Dergisi, 18(4):123-127.
- ÖZCEBE, H. (2003).** Güvenli Toplumlar. Türk Belediyecilik Sempozyumu (s. 61-71). Ankara.
- PAMUK, N., DRAMALI, A. ve ÖZCAN, A. (2005).** Öğretmenlerin İlk Yardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. IV. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi Kitabı (s.308-310). Kök Yayıncılık, Ankara.
- ŞAHİN, A. (2011).** Karaman İl Merkezindeki Beden Eğitimi Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yardım Konusundaki Bilgi

Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Karaman.

ŞANLIER, D. (2010). Trafikte Seyahat Eden Ve İlaç Firmalarında Çalışan Tıbbi Mümessillerin İlk Yardım Bilgi Düzeyinin Ölçülmesi: Ankara İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI REFIK SAYDAM HIFZISSIHHA MERKEZİ BAŞKANLIĞI HIFZISSIHHA MEKTEBİ MÜDÜRLÜĞÜ. (2008). T.C. Sağlık Bakanlığı Sağlık Hizmetlerinde Okul Sağlığı Kitabı, Mayıs 2008. [Erişim:http://ekutuphane.tusak.gov.tr/kitaplar/saglik_hizmetlerinde_okul_sagligi_kitabi.pdf, 21.Kasım, 2012].

T.C. SAĞLIK BAKANLIĞI. (2002). 22/05/2002 Tarih 24762 Sayılı İlk Yardım Yönetmeliği. [Erişim:<http://www.saglik.gov.tr/TR/belge/1-552/ilkyardim-yonetmeligi.html.5> Haziran, 2013].

TURAN, T., ALTUNDAĞ DÜNDAR, S., YORGANCI, M. ve YILDIRIM, Z. (2010). 0-6

yaş grubu çocuklarda ev kazalarının önlenmesi. Ulus Travma Acil Cerrahi Dergisi, 16(6): 552-557.

TÜRK HEMŞİRELER DERNEĞİ. (2010). 8 Mart 2010 Hemşirelik Yönetmeliği. [Erişim:<http://www.turkhemsirelerderneği.org.tr/hemsirelik-yonetmeligi.aspx>, 26.Aralık, 2012].

UŞAKLI, H. ve CENGİZ, N. (2011). Uşak İl Merkezinde Görevli Sınıf Öğretmenlerinin İlk Yardım Bilgi Seviyelerinin Araştırılması. S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi, 18(4):123-127.

YAMAN, S., ARIKAN, D., ÇELEBİOĞLU, A., ÖZYAZICIOĞLU, N. ve GÜDÜCÜ, F. (2001). Öğretmenlerin Epilepsiye İlişkin Bilgileri ve Davranışları. Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 2001, 4(1): 18-24.

WAIBEL, R. ve MISRA, R. (2003). Injuries to Preschool Children and Infection Control Practices in Childcare Programs. J Sch Health, 73: 167-172.



HAKEM KURULU

ÜN VANI	ADI SOYADI	BAĞLI OLDUĞU KURUM
DR.	Arzu ÖZYÜREK	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Alev Fatoş PARSA	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Alev ÖNDER	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Arzu ÖZYÜREK	KARABÜK ÜNİVERSİTESİ
DR.	Belkız Ayhan TARHAN	LEFKE AVRUPA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Besim AKIN	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Doğan BIÇKI	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ebru Özgür GÜLER	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emine DEMİRAY	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR.	Emine KOLAÇ	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ergun YOLCU	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yücel GELİŞLİ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mehmet TAŞPINAR	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatma TEZEL ŞAHİN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Fatoş SİLMAN	ULUSLARARASI KIBRIS ÜNİVERSİTESİ
DR.	Filiz ERBAY	MEVLANA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gülşen KIRLA	ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gökhan DELİCEOĞLU	KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Gözde İnal KIZILTEPE	ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
DR.	Halil TANIL	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hatice KUMANDAŞ	
DR.	Hatice YALÇIN	KAMANANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeynep KURTULMUŞ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Hülya Gülay OGELMAN	PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Mustafa TALAS	NIĞDE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Münevver Can YAŞAR	AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nalan ARABACI	ORDU ÜNİVERSİTESİ
DR.	Neylan ZİYALAR	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nezahat GÜÇLÜ	GAZİ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nimet ÖNÜR	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurhan TEKEREK	ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Nurhayat ÇELEBİ	MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Osman TİTREK	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
DR.	Pelin AVŞAR	DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdal SEVEN	MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Serdar TOK	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sibel SÖNMEZ	EGE ÜNİVERSİTESİ
DR.	Sinem TUNA	İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yakup HACI	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ

DR.	Yasemin AYDOĞAN	ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
DR.	Yener ÖZEN	ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Ünal BİLİR	ÇANAKKALE 18 MART ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zarife SEÇER	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
DR.	Zeliha YAZICI	AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
DR.	Şahamet BÜLBÜL	MALTEPE ÜNİVERSİTESİ

ACED Uluslararası Hakemli Aile Çocuk Ve Eğitim Dergisi

Adres : Atakent Mah. Akasya 1 Evleri C2-23 Blok Kat 4 Daire 17 Halkalı Küçükçekmece İstanbul



Web <http://www.aceddergisi.com>

E-mail info@aceddergisi.com