

# Yaşadıkça Eğitim

temmuz/ağustos 1995 sayı 41  
60 000 TL. (KDV dahil)  
ISSN: 1300 - 1272

**Okulöncesi Dönemde  
Problem Çözme**

**Yaşadıkça Eğitim-5  
Tatil Düşünceleri**

**Boşanma ve  
Çocuk Üzerine Etkileri**

**Görme Özürlü  
Çocukların  
Anne Baba  
Tutumları**

**Okuyan Aile-  
Okuyan Birey**

**Başarıya  
Ulaşmak İçin  
Başarısızlıktan  
Yararlanılabilir**

**Dil Yeteneklerini  
Ölçen Üç Testin Yapı  
Geçerlilikleri**

# İÇİNDEKİLER

## Okulöncesi Dönemde Problem Çözme

2

*Dr. Çağlayan (Atilla) DİNÇER*  
GÜ Mesleki Yaygın Eğit. Fak. Çocuk  
Gelişimi ve Aile Ekonomisi Yaygın Eğitim  
Böl. Araş. Görevlisi

*Doç. Dr. Sibel GÜNEYSU*  
HÜ Çocuk Sağlığı ve Eğitim Böl. Öğretim  
Üyesi



Okulöncesi yıllar, insan hayatının en duyarlı dönemidir. Bu dönem boyunca elde edilen beceriler, yaşamın bundan sonraki dönemlerinde kalıcı izler bıraktığı için okulöncesi eğitime gereken önem verilmelidir.

## YAŞADIKÇA EĞİTİM-5 Tatil Düşünceleri

8

*Dr. İlhami FİNDİKÇİ*

## Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri

10



*Doç. Dr. Mine MANGIR\**  
*Araş. Gör. Fatma ALİSİNANOĞLU\**  
\*A.Ü. Ziraat Fak. Ev Ekonomisi Yüksek  
Okulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

Çocukların bu olayı en az zarar göreceği şekilde atlatabilmeleri için anne babalar boşanma olayını açık ve yalın bir dille, birbirlerini suçlamadan ve kötülemeden anlatmalıdırlar.

## Görme Özürlü Çocukların Anne Baba Tutumları

14

*Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK*  
KTÜ Fatih Eğitim  
Fak. Eğitim  
Bilimleri  
Bölüm Bşk.



Çağdaşlığın ölçülerinden birisi de özürlü çocuklara karşı sağlanan imkanlardır.

## Okuyan Aile- Okuyan Birey

21

*Araş. Gör. Bülent YILMAZ*  
H.Ü. Edebiyat Fak. Kütüphanecilik Bölümü



Bireylerin boş zamanlarında okuyup okumamaları, yani okuma alışkanlıkları konusunda ailelerin tutumu büyük önem taşımaktadır.



## Başarıya Ulaşmak İçin Başarısızlıktan Yararlanılabilir - Değişim İçin Yeni Stratejiler

24

*Fred STOPSKY*  
*Sharon SHOCKLEYLEE*

Gerçekte başarı ve başarısızlık bir paranın iki yüzü gibidir ve bir olmadan diğeri de olamaz.

## Dil Yeteneklerini Ölçen Üç Testin Yapı Geçerlilikleri

27

*Yar. Doç. Dr. Satılmış TEKİNDAL*  
Ondokuzmayıs Üniversitesi Amasya Eğitim  
Fak. Öğretim Üyesi



## Yayınlar

33

# Yaşadıkça Eğitim

sayı 41

temmuz / ağustos 1995

Sahibi  
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.  
Fahmettin AKINGÜÇ

Genel Yayın Yönetmeni  
Bahar AKINGÜÇ GÜNVER

Yazı İşleri Müdürü  
Dr. İlhami FİNDİKÇİ

Yayın Yardımcısı  
Nuran PULLUKÇU ÇETİNOĞLU

Teknik Yönetmen  
Kudret GÜVENÇ

Dizgi  
Aynur TURA ÖZCAN

Montaj  
Zafer UZUNTÜRK

Fotoğraflar  
Temel YİRMİBES  
Çetin ÖZER / Coşkun İPEK

Renk ayırımı ve film çıkış  
Filmon Ltd.Şti.

Baskı ve Cilt  
Çınar Ofset

Yapım/Yönetim  
YA/BA A.Ş.  
9.-10. Kısım  
34 750 ATAKÖY/İSTANBUL  
Tel: 0(212) 559 04 88  
Fax: 560 47 79

©  
Kültür Koleji Yayınları  
ISSN: 1300 - 1272

Her türlü yayın hakkı  
KÜLTÜR HİZMETLERİ A.Ş.'ne aittir.  
Akademik kurallar çerçevesinde,  
kaynak gösterilerek dergide yer alan  
yazılardan yararlanılabilir.

Fiyat  
60 000 TL. (KDV Dahil)  
KKTC için 100 000 TL. (KDV Dahil)

Abone koşulları  
Yıllık (6 sayı için) 300 000 TL.  
Abone ücretleri için;  
Yapı Kredi Bankası Bakırköy Şubesi  
Hesap No: 2888-6  
Yaşadıkça Eğitim  
ya da  
Posta Çeki Hesap No: 475 009

**M**erhaba Değerli Okuyucularımız,

**D**ergimizin yaz aylarına rastlayan 41. sayısında yine değişik konuları içeren bir sayı hazırladık. Okuyucularımızın çoğunlukla tatilde ve kısmen daha rahat olduklarını düşünerek bu sayımızda akademik yönü ağır basan çalışmalara yer verdik.

**D**r. Çağlayan (Atilla) Dinçer ve Doç.Dr. Sibel Güneysu tarafından hazırlanan **Okulöncesi Dönemde Problem Çözme** başlıklı çalışmada okulöncesi dönemin önemi farklı bir bakış açısı ile ele alınmış bulunuyor. Bu çalışma, fırsat verildiği ve uygun ortam hazırlandığında okulöncesi dönemdeki çocukların da karşılaştıkları problemleri çözebildiklerini ancak bu süreçte yetişkinlerin rehberliğinin önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Doç.Dr. Mine Mangır ve Araş.Gör. Fatma (Kandemir) Alisinanoğlu'nun hazırladıkları **Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri** konulu yazı, ülkemizdeki diğer bazı ülkelerdeki ve boşanma istatistiklerini içermektedir. Aynı zamanda konuyla ilgili değerlendirme ve önerileri de içeren yazının dikkatinizi çekeceğini umuyoruz.

**Ö**zürülülerin eğitimi tüm toplumlar için önemli bir yükümlülüktür. Biz de zaman zaman özürülülerin eğitimlerine yer vermeye çalışıyoruz. **Görme Özürlü Çocukların Anne-Baba Tutumları** başlıklı çalışması ile Prof.Dr. İsmail Özçelik, konuyla ilgili önemli bir araştırmanın verilerini paylaşıyor.

**O**kumanın önemini hepimiz biliriz. Ancak nedense bunu sistemli bir alışkanlık haline getirmekte güçlük çekiyoruz. Araş. Gör. Bülent Yılmaz'ın **Okuyan Aile Okuyan Birey** konulu çalışması, bu gerçeği somut verilerle ortaya koymaktadır. Bu sayımızda yer alan **Başarıya Ulaşmak İçin Başarısızlıktan Yararlanılabilir** konulu çeviri uyarlamayı dikkatle okuyacağınızı umuyoruz. Başarıya giden yolun başarısızlıktan geçtiği dolayısıyla başarısızlıktan korkulmaması gerektiği bu yazıda örneklerle dile getirilmiş.

**B**u sayımızdaki son yazımız ilgili akademisyenlerin dikkatlerini **Çeken Dil Yeteneklerini Ölçen Üç Testin Yapı Geçerliliklerine** ilişkin bir akademik araştırmayı içeriyor.

**Ç**evre ve Eğitim köşemizin yazarı Dr. Caner Zambak tatile çıktığından bu sayımızda yazısı yer almıyor. Yaşadıkça Eğitim köşemizin bu sayıdaki konusu ise **Tatil Düşünceleri**.

**S**aygılarımızla.

# Okulöncesi Dönemde Problem Çözme

Dr. Çağlayan (Atilla) DİNÇER\*  
Doç. Dr. Sibel GÜNEYSU\*\*

*Okulöncesi yıllar, insan hayatının en duyarlı dönemidir. Bu dönem boyunca elde edilen beceriler, yaşamın bundan sonraki dönemlerinde kalıcı izler bıraktığı için okulöncesi eğitime gereken önem verilmelidir.*



Okulöncesi yıllar, insan hayatının en duyarlı dönemidir. Bu dönem boyunca elde edilen beceriler, yaşamın bundan sonraki dönemlerinde kalıcı izler bıraktığı için okulöncesi eğitime gereken önem verilmelidir. Anneler - babalar ve eğitimciler, çocuğun eğitiminden sorumlu olan yetişkinler olarak, onların her türlü deneyimlerine imkan vermeli, eğitim olanaklarından en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamalıdır.

Çocuğun çevresini tanımaya çalıştığı, belirli alışkanlıkların, toplumun değer yargılarının kazanıldığı, çevresindeki insanlarla nasıl iletişim kurulaca-

ğının öğrenildiği ve kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde çocuk, bilinçli bir rehberliğe ihtiyaç duyar.

Okulöncesi dönem çocuğu, işbirliğine girdiği, sempati duyduğu ve dostluklar kurduğu gibi kavga da edebilir, problemlerle de karşılaşabilir. Çevresi gittikçe genişleyen, ilişkileri artan çocuğun problemleri, çatışmaları da artmaktadır.

Eğitimciler, okulöncesi dönem çocuklarının ne gibi problemlerle karşılaşacaklarını ve ne gibi problemlerin çocuklarca çözümünün uygun olacağını bilmelidirler. Eğitimcilerin, problem çözmede kullanılan yöntemlerle ve verimi artırmak amacıyla yaptıkları değerlendirmelerle çocuklara yardım etmeleri gerekmektedir (1).

Çocukların yaptıklarını dikkatli bir şekilde gözlemleyen yetişkinler, keşfetmeleri ve uygulamaları için onlara fırsatlarla dolu bir çevre sağlayarak prob-

\* Gazi Üniversitesi  
Mesleki Yaygın Eğitim  
Fakültesi, Çocuk  
Gelişimi ve Aile Eko-  
nomisi Yaygın Eğiti-  
mi Bölümü Araştırma  
Görevlisi

\*\* Hacettepe Üni-  
versitesi Çocuk Sağ-  
lığı ve Eğitimi Bö-  
lümü Öğretim Üyesi.

lemleri çözmeye onları teşvik edebilirler (2,3).

Okulöncesi dönem çocuklarının problemi çözmeden önce problemin farkına varması gerekmektedir. Problemin farkına varma, yetişkinler için kolay bir iş gibi görünse de çocukların problemlerini tanımlaması oldukça güçtür. Bu dönem çocuklarına problem çözmeyi öğretmek için önce onlara problemi bulması için yardım edilmeli ve problemle ilgili yapı verilmelidir. Çocukların kendi kendilerine problemi görmeleri çok önemlidir. Çocuklar, problemlerini anlayabildikleri zaman, yetişkinlere ne zaman ve ne çeşit bir yardıma ihtiyaçları oldukları hakkında ipucu da vereceklerdir (4). Daha sonra onları problemleri hakkında konuşmaya teşvik etmek, problemlerini tanımlamalarına yardımcı olacaktır. "Seni üzen nedir?, Bana söylersem belki beraberce çözüm yolu bulabiliriz." şeklindeki yaklaşımlar etkili olabilmektedir. Ayrıca problemin çocuk için ne kadar önemli olduğunu yetişkinler de farketmeli ve bunu çocuğa hissettirmelidirler (5,6).

Problem çözmeyi cesaretlendirmenin en iyi yolu, çocuklara sahip oldukları alanlar içerisinde öğrenme olanakları hazırlamaktır. Çocuklar için uygun olan durumlar onların ilgilerini çekmekte ve keşfederek problem çözmedeki ilerleme sağlanmaktadır (3,7).

Aslında problem çözücü düşünme süreci, çocuk için oldukça karmaşıktır. Çocuğun problem çözme becerisi kazanabilmesi için problem çözme aşamalarının her birinde etkin olması, ustalması gerekmektedir (5).

Okulöncesi çocukların ilgilerini çekebilmesi ve düşünce yapılarına uygun olasılıklar geliştirebilmeleri için, karşılaştıkları problemlerin bazı ayırıcı özellikleri olmalıdır. Bu özellikleri kısaca şöyle sıralayabiliriz:

● Problemler, çocuklar için anlamlı



ve ilgi çekici olmalıdır. Eğer problem, çocuğun ilgisini çekemiyorsa, yetişkinler tarafından ne kadar iyi hissedilirse hissedilsin bu önemli değildir ve büyük bir olasılıkla çözümlenemez. Duckworth (1981), çocukların öğrenmeye istekli olabilmeleri için, uğraştıkları problemlerin, üzerinde düşünmeye değer birer problem, olduklarını hissetmeleri gerektiğini ifade etmiştir (3). Anlamlı ve ilgi çekici olan problemler, çocuklara yeni yollar göstererek pratik bilgileri uygulamaları için olanaklar sağlayacaktır. Problemlerin çözülebilmesi için çocuğun kelimeleriyle belirlenebilmesi ve onun anlatımında tanımlanabilmesi gerekmektedir (4).

● Problemler, çeşitli zorluk seviyelerinde olmalı ve farklı yollarla çözümlenebilmelidir. Farklı zorluk seviyelerinde olan problemler, çocukların değişik stratejiler ve çözümler denemesine fırsat verir.

● Problemler, çocukların gelişim düzeylerine uygun olmalı ve çocuklar tarafından kolaylıkla anlaşılabilir.

● Problemlerin çözümleri hemen gözlenebilir ve çocuğa açık olmalıdır.

**Okulöncesi dönem çocuğu, işbirliğine girdiği, sempati duyduğu ve dostluklar kurduğu gibi kavga da edebilir, problemlerle de karşılaşabilir.**

Kendi çözümünü değerlendirebilen çocuk, başarılarının yetişkin tarafından tasdiklenmesine daha az bağımlı olacaktır. Bu da çocuğun bağımsızlığını ve özerkliğini destekleyecektir (8).

Yetişkinler, çocukların karşılaştıkları problemleri çocuklar için çözmekten vazgeçmelidirler. Çocukların karşılaştıkları küçük risklerin, onların kendi problem çözme becerilerini geliştirmede önemli birer fırsat olduğu unutulmamalıdır. Aslında yetişkinler, çocukların problemlerini kendileri için çözerler, çünkü daha kolaydır, daha çabuktur ve daha az yıpratıcıdır. Sonuçta problem çözülür, fakat çocuk problemi değişik yollarla çözme fırsatından mahrum bırakılır. Amaç, problemin çözülüp çözülmediği değil, çocuğun problem çözmeye geçirdiği süreç olmalıdır.

Eğitimciler, çocuğa zamanında ve yerinde vereceği sözel açıklamalar ve ipuçları ile şu şekilde yardımcı olabilirler:

**Problem çözmeyi cesaretlendirmenin en iyi yolu, çocuklara sahip oldukları alanlar içerisinde öğrenme olanakları hazırlamaktır.**

Eğitimciler, çocuğa zamanında ve yerinde vereceği sözel açıklamalar ve ipuçları ile şu şekilde yardımcı olabilirler:

Eğitimciler, çocuğa zamanında ve yerinde vereceği sözel açıklamalar ve ipuçları ile şu şekilde yardımcı olabilirler:



- Çocuğa, problemin çözümüne yeterli yanıtı vermesi için gerekli söz dağarcığını kazandırmak (7.9).

- Çocuğun düşüncelerini ve dikkatini, probleme ya da çözüme yoğunlaştırmasını sağlamak.

- Başarılı bir çözüm için problemin sınırlarını daraltmak.

- Çocuğun çözümde yanlış olduğunu bildiği seçenekleri çözüm dışı bırakmasını sağlamak (7).

Çocuklara problemlerine çözüm yolları düşünmeleri için yeterli zaman verilmelidir. Eğitimciler, çocukların problemlerini çözmeleri için ayırdıkları "bekleme zamanlarını" bir dakikadan üç ya da beş dakikaya kadar artırmalıdır. Bu bekleme süresi, çocuğun düşünmesini geliştirecek, cevabını ve problem çözme becerisinin niteliğini ve niceliğini etkileyecektir (5, 8, 10, 11). Ayrıca araştırmalar, çocukların verdikleri ilk cevaplardan sonra düşünmeleri için zaman verildiğinde, daha orijinal fikirler üretebildiklerini göstermiştir. Örneğin çocuklardan kağıdın kullanılabileceği şeyleri söylemeleri istendiğinde ilk bir kaç cevap aynıdır. Resim yapmak, uçak yapmak gibi. Daha sonra düşünmeleri için zaman verildiğinde kağıdı bebeğini saracak battaniye olarak veya ayaklarının altına koyarak kaymak için gibi farklı kullanımlarını ortaya çıkarmışlardır (4). Ay-



rica eğitimciler, çocuklara kendi seçtikleri etkinliklerle ilgilenmeleri için yeterli zamanı verdikleri serbest oyun saatinde, problem bulma ve çözmeyi çocuklar için kolaylaştırmalıdır.

Karşılaşılan probleme çözüm yolları bulunurken, yetişkinler çocukla konuşarak değişik alternatifler geliştirmelerine yardımcı olmalıdırlar. Bunu yaparken genellikle probleme çözüm yolları bulmasına yardımcı olacak açık uçlu sorular yöneltilmelidir. "Ne yapman gerektiğini düşünüyorsun?", "Bu problemi çözmek için ne yapabilirsin?", "İkinizde topla oynamayı istiyorsunuz, sence bunu nasıl başarabilirsiniz?" (2, 5, 12). Verilen çözümler tartışılırken çocukları probleme yönlendirerek, verilen cevap üzerine incelemeler yaparak ve cevap vermeye teşvik ederek, onların daha üst düzeyde düşünmeleri de kolaylaşacaktır. "Neden?", "Cevabını biraz açıklar mısınız?" gibi cevabı geliştirmesini de sağlayacaktır (5, 9, 12, 13, 14). Böylece çocuklar, problemin çoğu zaman birden fazla cevabı olduğunu farkedecek ve probleme alternatif çözümler verebileceklerdir.

Grup halinde problem çözme durumlarında farklı bir çocuğa "Verilen cevaba eklemek istediğin var mı?", "Aynı fikirde misin?", "Farklı bir fikrin var mı?" gibi sorular sorma, alternatif çözümlerin ortaya çıkmasına yardımcı olacak, farklı bir yönlendirme tekniğidir (9).

Eğitimciler, gerektiğinde çocukların olası alternatiflerini cesaretlendirecek ve farklı cevaplar önerdiklerinde onların bu çabalarını destekleyerek, etkinliği yönlendirmede etkin bir rol alabilirler. Ayrıca eğitimciler, çocuklara buldukları sonuçlar hakkında sorular sorarak onların problem çözme stratejilerini cesaretlendirebilir ve daha da kolaylaştırabilirler. "Nasıl çözüme ulaştın?", "Bu problemin başka bir çözüm yolunu düşünebilir misin?" gibi açık uçlu



sorular sorarak çocukların daha çok stratejiler ve olasılıklar üzerine yoğunlaşmalarına da yardımcı olurlar (3).

Çocuklar karar verme sürecine katılmaları için teşvik edilmelidir. Çocukların öne attığı fikirlere tepki olarak, "Tamam, fakat..." diye başlayan ve doğru cevabın bu olmadığını bir çok sebebini listeleyen bir cümle ile devam edilirse, çocukların coşkusu azalacak ve hatta çok mantıklı bir sebep olsa bile, artık çocuklar eskisi gibi düşünemeyecek ve düşünceleri git gide azalacaktır. Bunun yerine "Tamam, bunu nasıl yapabilirsin?", "Tamam, bunu yapmak için nelere ihtiyacın olabilir?" gibi alternatif cevaplar verilirse, çocuklar probleme geri dönecek ve bu tip tepkiler de onun kendi problemini planlamasına ve bulmasına yardım edecektir (4, 9).

Eğitimciler, çocukların davranışları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi anlamada zorlandıkları zaman, onlara sorular sorarak destek olmalıdırlar. Soruların etkili olması için, basitçe ifade edilme-

**Yetişkinler, çocukların karşılaştıkları problemleri çocuklar için çözmekten vazgeçmelidirler. Çocukların karşılaştıkları küçük risklerin, onların kendi problem çözme becerilerini geliştirmede önemli birer fırsat olduğu unutulmamalıdır.**

## KAYNAKLAR

1. BINGHAM, Alma. (1983). **Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi**. (Çev.: Dr. A. Ferhan Oğuzkan). Dördüncü Basılış, MEB Basımevi, İstanbul.

2. BROWN, Lisbeth J. (1988). **Helping Children Learn To Solve Problems**. Day Care and Early education, Vol: 6, n: 2, 26-30, Winter.

3. BULLOCK, JANIS. (1988) **Encouraging Problem Solving**. Day Care and Early education, Vol: 16, 24-27, Fall.

4. TEGANO, Deborah W., SAWYERS, Janet K., MORAN, James D. (1989) **Problem Finding and Solving In Play: The Teacher's Role**. childhood Education, Vol: 66, n: 2, 92-97, Winter.

5. ÜLKUER, Nurper S. (1988). **Çocuklara Problem Çözme Becerisi Nasıl Kazandırılır?** Yaşadıkça Eğitim, n: 5, Ekim, Kasım, Aralık.

6. GREENBERG, Polly. (1992). **Promoting Positive Peer Relations**. Young Children, Vol: 47, n: 4, 51-55, May.

7. KİŞİSEL, Elaine., YILDIRIM, Serap M. (1983). **Bilişsel Etkinlikler**. MEB Basımevi, İstanbul.

8. GOFFIN, Stacie G., TULL, Claudia Q. (1985) **Problem Solving Encouraging Active Learning**. Young Children, Vol: 40, n: 3, 28-32, March.

9. SHURE, Myrna B. (1992). **An Interpersonal Cognitive Problem-Solving Program (ICPS): A mental health program for kindergarten and primary grades children**: Research Press, Champaign, IL.

10. HITZ, Randy. (1987). **Creative Problem Solving Through Music Activities**. Young Children, Vol: 42, n: 2, January.

leri ve çocukların çözümleri denemeleri için yeterli fırsat verilmiş olmasından sonra sorulmaları gereklidir (8).

Çocuklar, içinde buldukları problemlere yeni çözüm yolları bulduklarında, bu çözüm yolları geçerli olmasa da övülmeli ve ödüllendirilmelidir.

Çünkü "*değişik olası çözüm yolları düşünebilme*", iyi bir problem çözme becerisidir. Diğer taraftan, olası problem çözme yolları bulduğunda övülen ve desteklenen çocuk, yeni fikirler arayacak, değişik ve daha başarılı düşünme yolları keşfetmeye çalışacaktır. Bu ise problem çözme becerisi kazanmada önemlidir (5, 10, 15). ayrıca problemi çözmek için çocuğun gösterdiği çabanın da önemli olduğu ona hissettirilmelidir. Problemi çözmeye çalışan çocukları gözleyerek, onun probleminin önemsendiğini ve problemiyle ilgilenildiğini göstermek de yararlı olacaktır (5).

Gerçek yaşamla ilgili oyun durumlarında, bazı problemlerin hiç bir doğru çözümü olmayacağı da olasıdır. Çocuklar, problemi yeniden tanımlamalarını ya da problemin bir kısmını çözmelerini sağlayacak yollar bulmaları için teşvik edilmelidirler. Bir çok fikir düşünmeleri için teşvik edilen çocukların, kendi uygulanabilir çözümlerini kendilerinin bulma olasılığı da böylece artırılmış olur (4).

Çocuklar için başarılı hissetmenin içten gelen ödülü, yetişkinlerin tasvibinden çok daha önemlidir. Kendi problemleriyle uğraşmak ve onların çözümlerini bulmak için teşvik edilen



çocuklar, yetişkin tarafından sunulan bir problemi düşünüp sadece bir doğru çözüm ile uğraşan çocuklardan gerçek yaşam problemleriye başatmede daha başarılıdır. Ayrıca bu çocukların öğrendikleri becerileri genellemeleri de çok daha fazla mümkündür (4, 8).

Çocuğun önerdiği çözüm eğer uygulanabilir değilse ne olacak? Bu durumda yetişkinler, çocuğun başka çözümler ortaya çıkarmasını, problemi çözmek için daha fazla yollar düşünmesini ve diğer çözümleri denemesini önermelidirler.

Sınıf içinde ortaya çıkabilecek problemleri çözmeye ve akranlarla olan fikir ayrılıklarını gidermede işbirliğine girmek, doğal bir yoldur. Eğitimciler, işbirliği davranışlarına model olarak, becerilerini uygulamaları için fırsatlar sağlayarak, sosyal etkileşimlerini nasıl düzenleyecekleri üzerine sözel yönlendirmeler yaparak çocuklara destek verebilirler. Ayrıca eğitimciler, çocuklara akranlarının tepkileri ve etkili sosyal davranışları hakkında sorular sorarak, onların sosyal kabullerini de başarılı bir şekilde geliştirebilirler (16, 17). Yetişkinler aynı zamanda, kendilerinin müdahalesi olmaksızın çocukların birbirleriyle iletişim kurarak daha iyi öğren-



meleri, birbirlerine yardım etmeleri için içten gelen isteği de oluşturmalı ve onlara bu konuda güvenmelidirler (18).

Okulöncesi çocuklarda işbirliği içinde problem çözme etkinliklerinde esas amaç, çocukların kendi bakış açılarını diğerleriyle paylaşmalarını sağlamaktır. Böyle bir etkinlikte eğitimcinin rolü, öneriler vermek ve yol göstermektir. İşbirliği içinde problem çözmenin en başarılı yolu, bir çok çocuğun ortak bir amaç elde etmeye çalışmasıdır. Bu nedenle çocukların beraber çalışmalarını için cesaretlendirilmeleri gerekir. Eğitimciler, çocuklara problemlerini çözmeye girişmeden önce amaçlarını belirlemede de yardımcı olabilirler. Sınıf içindeki tüm çocukların işbirliği içinde problem çözme etkinliklerine katılmaları, fikirlerini söylemeleri ve çözümler önermeleri sağlanmalıdır. İsteksiz olan çocukların bu beyin fırtınalarına katılmaları özellikle önemlidir. Çocukların problem çözerek geçirdikleri süreç, çözümün bulunup, bulunmamasından çok daha önemlidir (19).

Çocukların ileri sosyal hareketlerini ve davranışlarını tanımlama da belirleyici olmak da çok önemlidir. "Güzel", "Çok hoş" demekten ziyade "Yardım-

cı oluyorsun", "Onunla oynamayı paylaşman çok güzel bir davranış", "Bu onu gerçekten çok sevindirdi." diyerek çocukların ileri sosyal davranışları etiketlendirildiği zaman, onların bu becerileri de artacaktır. Bu tip ifadeler kullanma, çocuklarda daha fazlasını yapmaya genelleme şeklin-

de sonuçlanabilmektedir. Ayrıca her çocuğa "özel" olduğunu hissedebilmesi için böyle nitelikler vererek, kişilikleri de geliştirilebilir (20).

Anne-babalar ve eğitimciler, çocuğun eğitiminde önemli rolleri olan yetişkinler olarak, çocukların problem çözme gayretlerini destekleyerek, bir çok olasılıklar ortaya koyan materyaller temin ederek, soru sormalarını sağlayarak, akranlarıyla ilişki kurmaları için fırsatlar yaratarak, sınıftaki etkinliklere karmaşıklık ilave ederek, neden-sonuç ilişkisi kurmalarına yardım ederek ve birçok farklı problemi ortaya çıkaran etkinlikler planlayarak onların her çeşit problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilirler. Yetişkinlerin otorite olarak değil, inceleyici ve kaynak kişiler olarak, bu süreç içinde yer almaları uygun olacaktır.

Okulöncesi dönem boyunca, problem bulma ve çözme fırsatlarının doğal olarak oluşabileceğini düşünmek gerçekçilik olmaz. Fakat problem bulma ve çözmeyi kullanmada dikkatli olan eğitimciler, etkinliğin yapısını değiştirerek, okulöncesi dönem çocuklarının problem çözme becerileriyle beraber yaratıcılıklarını da desteklemiş olacaktır.

11. BROWN, Lisbeth J. (1986). **Developing Thinking and Problem - Solving Skills with Children's Books.** Childhood Education, Vol: 63, 102 - 106, December.

12. DACEY, John S. (1989). **Fundamentals of Creative Thinking.** Lexington Books, New York.

13. MORGAN, Clifford T. (1982). **Psikolojiye Giriş.** (Çev. H. Arıcı, I. Savaşır ve Ark.), Meteksan, Ankara.

14. SHURE, Myrna B. (1992). **The PIPS Test. Manual For 4 to 6 Year Old Children.** 2 nd Edition. Hahnemann University, Department of Mental Health Sciences, Philadelphia, PA, USA.

15. MAYLES, Janet R. (1990). **Just Playing? The role and status of play in early childhood education.** Open University Press, Oxford.

16. GOFFIN, Stacie G. (1987). **Cooperative Behaviors : They Need Our Support.** Young Children, Vol: 42, n: 2, 75-81, January.

17. TRAWICK - SMITH, Jeffrey. (1988). **Play Leadership and Following Behavior at Young Children.** Young Children, Vol: 45, n: 5, 51-59, July.

18. CARTWRIGHT, Sally. (1983). **Cooperative Learning Can Occur in Any Kind of Program.** Young Children, Vol: 48, n: 2, 12-14, January.

19. TUDGE, Jonathan, CARUSO, David. (1988). **Cooperative Problem Solving in the Classroom : Enhancing Young Children's Cognitive Development.** Young Children, Vol: 44, 46-52, November.

20. WITTMER, D. S., HONIG, A. S. (1994). **Encouraging Positive Social Development in Young Children.** Young Children, Vol: 49, n: 5, 4-12, July.

# Tatil Düşünceleri

Dr. İlhami FINDIKÇI

Yaşadıkça Eğitim köşemizin kavurucu yaz sıcağına rastlayan bu sayısında küçük bir değişiklik yaptık. Ağır bir konu yerine sizleri yormayacak ama tatili fırsat bilip üzerinde düşünülmesinde yarar olacağını düşündüğümüz üç konuyu kısaca ele almaya çalıştık.

● Tatil, kişinin kendisini gözden geçirmesi bakımından önemli bir fırsat. “**Kendini gözden geçirmek**”ten anlaşılması gereken, bireyin kişisel, sosyal ve mesleki hayatına yönelik beklentilerinin ne düzeyde gerçekleştiğine biraz kafa yormasıdır. Ancak olay bununla da sınırlı değildir. Kişinin bir insan olarak diğer insanlarla, diğer canlılarla, doğal çevre ile ilişkilerini analiz etmesi, bilinen tabiri ile bir **nefis muhasebesi** yapması da kendini gözden geçirmenin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla kendini gözden geçirmek bireyin kendisi ile olan iletişimine eğilmesini de gerektirir. Kendini gözden geçirmek zor bir uğraştır ama imkansız değildir. Bu uğraş, gündelik takıntılardan sıyrılmayı, hayata yönelik kısa ve uzun vadeli hedeflerin, beklentilerin yeniden yapılanmasını beraberinde getirecektir. Bu uğraşın diğer bir önemli sonucu da bireyin kendisini aşması için olanak sağlamasıdır. Kısacası geçmiş hayatı, bugünü ve geleceği ile bir bütün olarak kendini gözden geçirmek, ulaşılan sonuçlar bakımından zaman ayırmaya değer bir uğraştır. Örneğin yapıp ettiklerimizden mutlu muyuz? Kendimizle barış içinde miyiz? Yoksa başta kendimiz olmak üzere herkesten kaçıyor muyuz? Bir insan olarak artılarımız ve eksilerimiz arasındaki dengeden mutlu muyuz? Kendimize yeni, farklı bir “şey” katmanın çabası içinde miyiz? Yoksa sahip olduğumuz özellikleri, alışkanlıkları, istenmeyen alışkanlıklar bile olsa onları sıkı sıkı korumanın çabasını mı veriyoruz? Diğerlerini bırakalım bir yana, kendimizi ne kadar kandırıyoruz? Hayatımız günü kurtarmaya mı endeksli? Yoksa dünümüzle yarınımız arasındaki köprüyü nakış işler gibi kurabiliyor muyuz?

● “**Kalite**” son yılların en önemli olguları arasına girmiştir. Sanayi toplumunun beraberinde getirdiği “daha çok üretmek” amacı, bilgi toplumuna geçiş süreciyle beraber “daha kaliteli üretmek” biçiminde değişmiştir. Gerek mal, gerekse hizmet üretiminde kalite sınırları giderek zorlanmaktadır. Bu anlayışın bir sonucu olarak 1980’li yıllarda gelişen Toplam Kalite Yönetimi, birçok modern kurumun güncel hayatına girmiştir. Toplam Kalite Yönetimi, çok hızlı değişme ve gelişme ile karakterize edilen bilgi toplumuna geçiş sürecine verilen bir cevap niteliğindedir. Bu yaklaşımın temel hedefi ise daha iyiye ulaşma yönündeki çabaları sistemli bir biçimde organize etmektir. Böylece toplam kalite anlayışı, derslerinde daha başarılı olmak isteyen öğrenci için gerekli olduğu gibi, yemek ve ev işlerini yapmaya, çocuklarıyla ilgilenmeye çalışan bir ev hanımına da bütün bu çabalarının niteliği ve zamanlama olarak organizasyonu bakımından gereklidir. Top-

lam kalite, sağlık hizmeti veren hekimin hastasına yaklaşımı, bir öğretmenin yeni öğretim yılına ilişkin hazırlıkları, bir okul yöneticisinin okuldaki çalışma organizasyonu, üst düzeyde bir işletme yöneticisinin kurumun amaçlarını gözden geçirmesi, insanın çevresinden aldıkları ve verdikleriyle yakından ilişkilidir. İster kalite çemberleri ve kalite standartlarına yönelik çalışmalar, ister gruba yönelik eğitim ve geliştirme çalışmaları, isterse bireye yönelik kendini geliştirme yaklaşımı olarak karşımıza çıksın, Toplam Kalite Yönetimi, insan unsuruna verilen ve giderek daha çok artan önemin sonucudur. Nitekim kişiye göre iş organizasyonu, esnek çalışma saatleri, kişiye göre ücret, iş çevresinin kişiye göre düzenlenmesi gibi yaklaşımlar giderek tercih edilmektedir. Peki bizim kalite anlayışımız nedir? Daha doğrusu kalite diye bir anlayışımız var mı? Giyimimiz, öz bakımımız, konuştuklarımız, davranışlarımız kaliteli mi? Yoksa bütün bu saydıklarımızdaki kalitesizliği, kendimiz dışındaki bazı nedenlere (ekonomik nedenler, zaman problemi gibi) bağlamayı alışkanlık mı edindik?

● Tatil boyunca üzerinde düşünülmesinde büyük yarar olacağına inandığımız diğer bir konu ise **motivasyondur**. Motivasyon (güdülenme), insanı herhangi bir davranışa yönelten temel güç olarak tanımlanabilir. Bu temel güç insanın kendisinden ve çevresindeki diğer insanlardan kaynaklanmaktadır. Kişinin kendisinden kaynaklanan ve herhangi bir davranışı yapma ya da yapmama yönündeki güç, diğer bir ifade ile iç motivasyonunun düzeyi bireyden bireye göre değişmektedir. Bazı insanlar önlerindeki bir engeli aşmaya hazırlanırken bu engeli aşamayacaklarını düşünüp onlardan vazgeçerken diğer bazıları engeli aşmak için ısrarla bir çok denemede bulunabilmektedir. İç motivasyonu yüksek olan kişinin kuvvetli bir ihtimalle başarı güdüsü de yüksektir. Burada yüksek düzeydeki başarı güdüsünün mü iç motivasyonu artırdığı, yoksa yüksek düzeydeki iç motivasyonun mu başarı güdüsünü artırdığı tartışmalıdır. Ancak iç motivasyonu yüksek kişilerin başarı konusunda daha hırslı oldukları, kolay kolay pes etmedikleri bilinen bir gerçektir.

İnsanın karşılaştığı engeli aşması, kendi iç motivasyonu kadar diğer insanların kendisine yönelik beklentilerinden, bu çerçevedeki söz ve davranışlarından da etkilenir. Dış motivasyon olarak bilinen bu durumun kişiler üzerinde son derece de önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Öyle ki bu durum, çağdaş yönetim teorilerine “bir ast, üstünün beklentisi oranında gelişebilir” biçiminde yansımıştır. Aynı şekilde bir çocuk, anne-babası ve öğretmenin beklentileri oranında gelişebilir, başarılı olabilir. Doğal olarak bu beklentilerin gerçekçi ve bireyi destekler özellikte olması gereklidir.

**T**atilin fırsat bilinip iç ve dış motivasyonunun gözden geçirilmesi yararlar sağlayacaktır. Gerçekten de kendimiz, kendimizi ne kadar destekliyoruz acaba? Çevremizdeki insanları ne kadar motive ediyoruz? Beklentilerimiz, çevremizdekilerin cesaretini kıracak, kısaca onları köreltecek biçimde mi ? yoksa onları geliştirecek biçimde midir?

**S**onuç olarak gerek motivasyon, gerekse kalite konusunda ve daha sayılabilecek bir çok konuda kendini gözden geçirmek ya da bunu yapmamak kendi elimizde. Düşünülmeye değer değil mi?

# Boşanma ve Çocuk Üzerine Etkileri

Doç. Dr. Mine MANGIR

Araş.Gör. Fatma (KANDEMİR) ALİSİNANOĞLU

A.Ü. Ziraat Fakültesi Ev Ekonomisi Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı

***Çocukların bu olayı en az zarar görecektir şekilde atlatabilmeleri için anne-babalar boşanma olayını açık ve yalın bir dille, birbirlerini suçlamadan ve kötülemeden anlatmalıdırlar.***

Aile çözümlerinin türlerinden olan boşanma, batı ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de artmıştır. Amerika'da 1962-1972 yılları arasında boşanma oranı evlenme oranından daha yüksek bulunmuştur. Her dört boşanmanın üçü, çocuklu ailelerde, çocuk küçükken olmakta ve her altı çocuktan bir tanesi boşanma olayını yaşamaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde boşanma oranı son yirmi yılda yükselme göstermiştir. Genç insanlar arasındaki evliliklerin % 40'ının boşanmayla sonuçlanacağı tahmin edilmektedir.

1977 senesi istatistiklerine göre; son 40 yılda nüfusta iki katı, boşanmalarda ise 4.5 katı bir artış görülmüştür. 1987 senesi istatistiksel dağılımlara göre, Türkiye'de en çok boşanma 25-29 yaş grupları arasında görülmek-

te ve bunu 20-24 yaş grubu izlemektedir. Bu yaş grupları ortalama evlilik yaşı bakımından, evliliğin ilk beş yılına girmektedirler. Türkiye'deki boşanmaların yaklaşık yarısının, evliliğin ilk beş yılında ve özellikle de çocuksuz ailelerde olduğu saptanmıştır. Toplam nüfusa göre boşanma oranı onbinde 3.46'dır. Boşanma nedenleri arasında ilk sırayı % 88.77 ile şiddetli geçimsizlik almakta, ikinci sırada % 6.48 ile eşlerinin terketmesi gelmekte, bunu zina (% 2.27), cürüm (% 0.69), akıl hastalığı (% 0.31) ve cana kast (% 0.29) gibi nedenler izlemektedir (Dworetzky 1984, Kaynaroğlu 1984, Geçtan 1988, Anonymous 1990, Erkal 1990).

Boşanmanın bir çok nedenlerinin yanısıra çok çeşitli ve önemli sonuçları da vardır. Boşanma, evlilik anlaşmasının sona erdiğini belirten olgudur. Ayrıca boşanma olayı, yalnızca eşlerin

***Türkiye'deki boşanmaların yaklaşık yarısının, evliliğin ilk beş yılında ve özellikle de çocuksuz ailelerde olduğu saptanmıştır.***

ilişkilerinin son bulması demek değildir. Aslında günümüzde boşanmaların yaygınlaşması insanların evliliğe daha az istekli olmasından değil, mutlu bir evlilik kurma isteğinin ve beklentilerinin giderek artmasından kaynaklanmaktadır (Bilir ve Dabanlı 1990).

Boşanmanın çocuğu nasıl etkilediği konusunda genelleme yapmak olanaksızdır. Çünkü, her boşanma, kendine özgü, karmaşık, çok yönlü bir olaydır. Ancak çocuğun yaşına bakılarak, onu nasıl etkileyebileceği konusunda bir genelleme yapılabilir.

**Süt çocuğunun** boşanma olayından fazla zarar görmediği savunulmaktadır. Bu, süt çocuğunun, boşanmadan önceki aile çatışmalarını anlamaması, taraf tutmak zorunda kalmaması ve genellikle anneye bırakılmasının bir sonucu olabilir. Ancak bu çağda ve okul öncesi dönemine kadar olan süre boyunca anne, boşanmanın etkisinde kalmışsa ve bunu çocuğa yansıtıyorsa, çocukta, korku, inatçılık, uyku ve beslenme bozuklukları, yatak ıslatma gibi olumsuz davranışlar görülebilir.

Çocuğun **iki-iki buçuk yaşlarına** rastlayan boşanmalarda, çocukta terk edilme korkusu görülmektedir. Bu korku, anne-baba arasındaki anlaşmazlıkların boşanmadan sonra da devam ettiği durumlarda daha da artmaktadır.

Boşanma çocuk **üç-dört buçuk yaşlarında** iken olmuş ise, çocukta saldırganlık davranışı görülür. Çocuk, kendini suçlu hisseder, özgüveni zedelenir, hayal gücü azalır ve çekingenlik sergiler.

**Beş-altı yaşları** arasında bu tepkiler ek olarak endişe, rahatsızlık, abartılmış korkular ve saldırganlık görülebilir. Ayrıca egosantrik düşünceye (ben merkezci) sahip olması nedeniyle boşanma olayı özellikle sekiz yaşın altındaki çocuklarda bir çok güçlükler yara-

tır ve daha fazla bilgi, deneyim kazanmış olan ve psikososyal yönden daha fazla gelişen sekiz yaşın üzerindeki çocuklar, olayı daha farklı şekilde yorumlarlar. Kendisiyle ilgili sağlamlaştırılmış duygulardan yoksun olan küçük çocuk ise kızgın veya öfkeli olan ana-babanın davranışlarının nedeni olarak kendisini görür ve egosantrik düşüncelerden kurtulamaz.

Genel olarak okul öncesi döneme rastlayan boşanmalarda çocuk olayı tam olarak kavrayamamaktadır. Bu dönemde çocuk annesinin ailesine mi, yoksa babasının ailesine mi ait olduğunu anlayamamaktadır. Çocuk anne ve babanın eş olmadıkları halde, nasıl anne-baba olduklarını anlayamamakta ve artık sevmeyeceğini düşünmektedir.

**İlkokul dönemindeki çocuklar** ise, boşanma olayı karşısında şiddetli üzüntü, korku ve kaygı gibi tepkiler verirler. Çocuklar bu korku ve kaygılara karşı benliklerini korumak amacıyla reddetme ve karşıt tepki kurma mekanizmalarını kullanmaktadır.

**Boşanmanın çocuk üzerindeki etkisinde cinsiyet farklılığı görülmektedir. Erkek çocuklar kızlara göre boşanmadan daha fazla zarar görmektedir.**



lar (Kaynaroğlu 1984, Yörükoğlu 1984, Rankın ve Maneker 1985, Bulut 1990, Yörükoğlu 1990, Mağden ve Temel 1991).

Boşanmanın çocuk üzerindeki etkisinde cinsiyet farklılığı görülmektedir. Erkek çocuklar kızlara göre boşanmadan daha fazla zarar görmektedir.

Bilir ve Dabanlı (1990)'nın 3-10 yaşları arasındaki boşanmış aile çocukları üzerinde yaptıkları araştırma bulgularına göre de çocukların boşanmaya karşı geliştirdikleri tepkilerin görülme sıklığının yaşlara göre değiştiği belirlenmiştir. En çok 5-6 yaş grubundakilerin tepki gösterdiği ayrıca tepkilerin görülme sıklığıyla cinsiyet arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır. 5-6 yaş grubu kız çocuklarının ve 8-10 yaş grubu erkek çocuklarının olaydan daha çok etkilendiği belirlenmiştir.

Boşanma, çocukların benlik kavramlarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Boşanmadan sonra tek ebeveynle beraber kalma durumundaki çocukta okul başarısızlığı, yalan söyleme, çalma ve cinsel rol zedelenmeleri gibi olumsuz davranışlar izlenebilmektedir. Çocuğun duygusal sorunlarının okula

**Ebeveynler çocuklarını taraf tutmaya zorlamamalı, onları çatışmaların dışında tutmalıdır.**



yansıması sonucu okul başarısı olumsuz yönde etkilenmektedir. Babanın evden uzaklaştığı dönemlere, çocuk annesinin de kendisini terk edebileceği düşüncesiyle annesinden ayrılmak istemeyebilir. Ders sırasındaki dikkatsizlik ve dalgınlık okul başarısını düşürebilir. Eğer boşanmadan sonra taraf tutmaya zorlanıyor, ebeveynlerden biriyle görüştürülüyorsa, çocuk duygusal gerilime girebilir. Bu da okul başarısının düşmesine neden olabilir.

Boşanmadan sonra karşılaşılan bir sorun da, çocuğun velayetinin kime verileceğidir. Çocuğun velayeti genellikle anneye verilmekte, anne yeniden evleninceye kadar çocuk eksik bir aile içinde yaşamaktadır. Evde anne ve babanın farklı rolleri vardı. Yalnız annenin olduğu evlerde erkek çocuğunun cinsel kimliğini kazanması zor olmaktadır (Bulut 1990).

Çocuğun kimin yanında kalacağına hakim karar vermekte ve bu karar genellikle çocuk hakkında yeterli bilgi alınmadan verilmektedir. Çocuğun kimin yanında kalacağına karar verildikten sonra, çocuğun yılın büyük bir kısmını bir ebeveynle geriye kalan kısmını da diğer ebeveyn ile geçirmesinden kaynaklanan yeni aile yaşantısına uyum sağlama sorunu başlamaktadır.

Annesi-babası boşanmış olan çocuk kendi ailesini arkadaşlarının ailelerinden daha beceriksiz bulduğu için, arkadaşlarının hayatlarına gıpta eder, kendini onlardan ayırt eder. Bu duygular da davranışını etkiler ve dolayısıyla arkadaş grubundan soyutlanabilir (Bulut 190, Mağden ve Temel 1991).

Anne ya da baba öldüğünde çocuk onu yüceltirken, boşanmada evden ayrılan ebeveyn değerini yitirebilir. Böylece çocuk yitirdiği kişinin aslında önemli birisi olmadığına kendisini inandırmaya çalışır. Bazen de bunun tersine, çocuk terk eden ebeveyne

duyduğu öfkeyi bilinç dışında tutabilmek için onu yüceltir. Her iki durumda da abartılmış anne-baba imgesi çocukta özdeşim sorunlarına yol açar (Geçtan 1988).

Çocukluk yıllarının, yetişkinlik yaşamını etkilediği belinmektedir. Çocukluk yıllarında boşanmanın meydana getirdiği sonuçlar çocuğu yetişkinlikte de etkileyebilmektedir. Yetişkinlikteki kişilik bozukluğu, nevroz, suçluluk ve intihar girişimleri ile, dağılmış bir aileden gelmiş olmak arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Boşanmanın her çocukta kişilik bozukluklarına neden olduğu söylenebilir. Bazı çocuklar bu olayı daha hafif atlarken, bazı çocuklar için bu gerçekten zordur. Çocuklarına, bu olayı en az zarar göreceği şekilde atlatmaları için anne-babalar boşanma olayını açık ve yalın bir dille, birbirlerini suçlamadan ve kötülemeden anlatmalıdır.



Ebeveynler çocuklarını taraf tutmaya zorlamamalı, onları çatışmaların dışında tutmalıdır. Boşanma olayının onu bir süre mutsuz edeceği, ama bu olayda onun suçunun olmadığı anlatılmalıdır. Boşanmadan sonra çocuğu reddetmek veya kollamak yerine, dengeli bir tavırla, bu olayı kabullenmesine yardımcı olmalıdır. Gerektiğinde psikolojik danışma merkezlerine başvurulmalıdır. Çocuk hem anneyi, hem de babayı düzenli aralıklarla görebilmelidir.



Boşanmaları mümkün olduğunca önlemek veya azaltmak, eğer olanak yoksa daha onurlu ve daha az örseleyici kılmak için tüm ailenin yararına olacak şekilde hareket etmek gerekir.

## KAYNAKLAR

**ANONYMOUS,** 1990. *Türkiye Aile Yılığ*. T.C. Başbakanlık Aile Kurumu. Tanıtım Serisi 1. Ankara.

**BİLİR, D., DABANLI, D.,** 1990. "Ailelerde Boşanma Vakaları Sonucu Çocukların Geliştirdikleri Tepkiler ve Bu Tepkileri Doğuran Faktörler." T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Aile Yazıları **3. Birey, Kişilik ve Toplum.** Yayın No: 5/3. Ankara.

**BULUT, I.,**1990. "Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma." T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Aile Yazıları. **3 Birey, Kişilik ve Toplum.** Yayın No: 5/3. Ankara.

**DWORETZKYJ.P.,** 1984. *Introduction to Child Development II.* West Publishing Company New York.

**ERKAL, M.E.,** 1990. "Türkiye'de Boşanmalar ve Bazı Sapma Davranışlar". I. Aile Şurası Bildirileri. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Tanıtım Serisi: 3. Ankara.

**GEÇTAN, E.,** 1988. *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar.* Remzi Kitapevi. İstanbul.

**KAYNAROĞLU, N.,** 1984. "Orta Sınıf-Ekonomik Düzeydeki Boşanmış Ailelerin 6 Yaş Grubu Çocuklarındaki Psiko-Sosyal Özelliklerin İncelenmesi". H.U. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

**MAĞDEN, D., TEMEL, F.,** 1991. "Anne-Babası Boşanmış ve Boşanmamış Olan 7-9 Yaş Çocuklarının Okul Başarıları Arasındaki Farkların İncelenmesi". *Eğitim ve Bilim Dergisi.* Sayı: 80. Ankara.

**RANKIN, R.P. and MANAKER, J.S.,** 1985. "The Duration of Marriage In a Divorcing Population. The Impact of Children". *Journal of Marriage and the Family.* Vol: 47 (1) : 43-51.

**YÖRÜKOĞLU, A.,** 1989. *Çocuk Ruh Sağlığı.* Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları. Acar Matbaacılık Tesisleri. Ankara.

# Görme Özürlü Çocukların Anne Baba Tutumları

**Prof. Dr. İsmail ÖZÇELİK**

KTÜ Fatih Eğitim Fak.  
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

*Çağdaşlığın ölçülerinden birisi de özürlü  
çocuklara karşı sağlanan imkanlardır.*

**Goethe'nin şu sözünü hatırlayalım: düşünmek kolay eyleme geçmek zordur. Bir kimsenin düşüncelerini eyleme geçirmesi dünyadaki en güç şeydir.**

İşte bu pencereden konuya bakacak olursak tutumların eylem öncesi yani davranış sağlayıcı, yönseme yaratıcı etkisi belirebilecektir. Tutum bir bireye atfedilen ve onun psikolojik obje ile ilgili düşünce duygu ve davranışlarını, düzenli bir biçimde oluşturan eğilimdir (Smith, 1968). Tutumlar dünyayı genişletmemize yönseme yaratır. Bir şeye veya bir kişiye karşı değerlendirici tepki olup, inanç duygu ve davranışlarımızda ortaya çıkar (Myers 1983). Tutum, mental ve fiziki aktiviteler için hazır olma durumudur (Fishbein, 1967). Allport, tutumu insanın mental ve nöral hazırlık hali olup, obje ve ortamlara olan tepkisini yöneten, etkileyen sonuçta onlarla birleşen oluşum şeklinde tanımlamaktadır (Lemon, 1973). İnsan çevresiyle etkileşimde bulunurken belirli objelere ve durumlara karşı sürekli olarak tepkide bulunması sonucunda alışkanlık kazanmak-

tadır. Bunun sonucunda insanlar deneyimi olduğu bu tür bir obje ile karşılaştığında davranışa hazır hale gelir. Buna tutum sahibi olma diyoruz (Crutchfield, 1970).

Tutum üç öğeden oluşmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1979). Bunlar: düşünce, duygu ve davranıştır. Tutumlarda yer alan düşünce, duygu ve davranış aslında bütünsellik içinde gerçekleşmektedir. Bu yüzden tutumların davranışı oluşturmada etkisi söz konusudur. Tutumlar öğrenme sonucu kalıcı hale gelmekte ve ortam özellikleri içinde son halini alarak şekillenmektedir.

Konumuz açısından görme özürlü çocukların anne ve baba tutumlarını incelemek istersek; şu tür bir sistematik yararlı olabilecektir:

- 1) Görme özürünün yarattığı sınırlılıklar ve aileye etkisi.
- 2) Görme özürü konusunda toplumdaki kanılar.
- 3) Görme özürlü çocuğa sahip ailelere yöneltilen ithamlar veya nitelermeler.

4) Damgalama sorunu

5) Çevre-aile-çocuk etkileşimi ve tutum oluşumu

6) Görme özürlü ailelerin geliştirdiği veya sahip olduğu tutumların etkisi

Belirtilen sistematik dahilinde konuyu açıklamaya çalışalım.

### 1. Görme özürünün yarattığı sınırlılıklar ve aileye etkisi:

Caroll görme özüründen doğan kayıpları a) Psikolojik güvenlik kayıpları, b) Temel beceri kayıpları, c) kabul etme kayıpları, d) İş ve ekonomik kayıplar, e) Kişilik kayıpları şeklinde tanımlamaktadır (Caroll, 1961).

Şimdi bu hususları kısaca açıklayarak görme özürünün yarattığı kayıpları ve ailelerin nasıl etkilenebildiğini incelemeye çalışalım:

**a) Psikolojik güvenlik kayıpları:** Görmesi özürlü çocuk fiziki çevrenin bütünlüğüne ya da bütünsel algısına sahip olamayacaktır. Çevre ile gerçek anlamda ilişki kurması azalacak, sağlam kalan duyularına dayalı hareket etme durumunda ise çok yeterli bir güvenlik duyamayacaktır. İşte ışık, görme tabanlı inceleme ve algı gücünden yoksun çocuk, ailesi açısından nedeni güvenilir veya inanılır olabilecektir. Bunun yanısıra görme özürlü çocuk ailesi yönünden yardım edilmesi ve güven duygusunun kazandırılması gereken bir konuma sokulabilmektedir. İşte çocuk yönünden, bu özelliklerin, ailenin tutum geliştirmesine etkisi bulunmaktadır.

**b) Temel beceri kayıpları:** Görmenin özürlü hale gelmesi özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri sağlanmadığı an mobilite (hareket), iletişim (özellikle konuşma), bilgi alma, öz bakım ve kişisel idare kayıplarına neden olmaktadır. Konuya aileler yönünden bakacak olursak yine yardıma muhtaç bir çocuk kendilerini beklemektedir.

Bu yüzden ailelerin bu tür kayıpları gidermek üzere çocuklarını söz konusu davranışlara hazırlamaları yerine kendilerinin bunları giderme konusunda yönseme yaparak, tutum geliştirdikleri düşünülebilir.

**c) Kabul etme kayıpları:** Görme özürlü çocuklar çevrelerinde yer alan bireylerin memnuniyetlerini ve güzellikleri anlamada yetersiz kalabilmektedir. Diğerlerinin sosyal kabulüne ve güzellik betimlemesine sahip olmayan çocukları olan ailelerin, bu durumdan olumsuz yönde etkilenebileceği söylenebilir.

**d) İş ve ekonomik kayıplar:** Görmenin özürlü oluşu iş bulma ve ekonomik bağımsızlık elde etmede yetersizlik yaratabilmektedir. Bu hususun etkilediği aileler çocuklarına karşı tutum geliştirdiklerinde onları yaşamları boyunca bakıma, gözetime tabi tutmak yönünde tutum kazanabilirler.

**e) Kişilik kayıpları:** Benlik yapısı olumsuz yönde etkilenen görme özürlü çocuk, bağımsızlık ve sosyal yeterlik kayıpları sonucunda anne babasız hiç bir şey yapamaz şekilde davranış örüntüleri içine girerek ailesinin kendilerine yönelik bu tarz tutum geliştirmelerini etkileyebilmektedirler.



## 2. Görme özürü konusundaki toplumdaki kanılar:

Bugün için toplumda görme özürü-  
ler konusunda bazı kanaatler ve bunla-  
ra karşılık bilimsel gerçekler bulun-  
maktadır. Bu türden ileri sürülen hu-  
suslar toplumda yaygınlık bulduğu  
oranda kuvvetlenerek, görme özürü  
çocukların anne ve babalarının tutum  
gelişimini olumsuz yönde etkilemekte-  
dir.

Hallahan ve Kauffman bu hususları  
şu şekilde sıralamaktadır. (Hallahan ve  
Kauffman, 1991).

<i>İleri Sürülenler</i>	<i>Gerçekler</i>
Yasal (kanuni) yönden incelendiğinde körlerin görme algısı yoktur.	Sadece yasal körlerin çok azının hiç görme kalıntısı yoktur.
Yasal körlerin çoğu eğitimde Brail'i kullanır.	Doğrusu, çoğunluğu baskısı büyütülmüş yazıyı kullanır.
Extra bir duyuları vardır. Bunu engel algısı için kullanırlar.	Sağlam kalan duyularıyla engel algılamayı başarırlar.
Özel müzik yetileri vardır.	Böyle bir şey yoktur.
Körler bağımlı, yardıma muhtaçtırlar ve hareket edemezler.	Mobilite eğitimiyle üstesinden gelinebilir.
Eğer az görenler gözlerini kullanırsalar tamamen kaybedebilirler.	Çok nadir durumlar için doğrudur. Arta kalan görme kullanılmalı.
Körlerin dinleme becerisi daha gelişmiştir.	Hayır, kullanım sonucu işlev kazanmaktadır.
Rehber köpekler körleri istedikleri yere götürür.	Bu eğitimi almış kör, köpekten yararlanabilir.
Uzun bastonu kullanmak kendiliğinden kazanılabilir.	Sadece eğitimle olur.

İşte görme özürü çocuklara sahip ai-  
leler belirli bir eğitim düzeyine ve özel  
eğitim tabanına sahip değilse bu tür  
yanlış toplumsal yargılardan, kanaat-  
lerden etkilenebilecekler ve tutumları-  
da buna göre şekillenebilecektir.

## 3. Görme özürü çocuklara sahip ailelere yöneltilen ithamlar:

Hiç bir anne veya baba kendiliğinden  
özürü bir çocuğa sahip olmayı veya  
böyle bir çocukla beraberliği istemez.  
Anne ve babalar şu tür sorulara veya  
ithamlara maruz kalabilmektedirler.  
Bunları sıralamaya çalışalım.

a) Acaba bu çocuk tanrının cezalan-  
dırması sonucu mudur?

b) Ailede yer alan cinsel hastalığın  
ürünü müdür?

c) Annenin ya da babanın gereken  
özeni göstermeyişi sonucu görme  
özürü çocuk oluşmuş mudur?

d) Çocuğun bu şekilde olmasının fiz-  
yolojik getirimi var mıdır?

e) Acaba çocuk akraba evliliği sonu-  
cu mudur?

f) Acaba bu çocuk ondan kurtulma  
çabaları sonucu mudur?

Bu ve benzeri soruları soran sosyal  
çevre çoğu kez bu soruların birine evet  
diyebilmektedir. Bu durumda zaten bu  
tür bir çocuğa sahip olmakla olumsuz  
şekilde etkilenmiş olan anne ve baba-  
lar, bunun bir üst aşamasına eriştiler-  
mektedirler. Çocuklarından gelen etki-  
lenmelere, sosyal yönlü tepkiler eklen-  
diğinde anne baba tutumlarının olum-  
lu yönde şekillenmesi güçleşmektedir.  
Sosyal niteliklemeyle özdeş ailelerin  
tutumlarının olumsuz yönde etkilene-  
ceği açıktır. Kendi benlik yapıları ve ka-  
bulleri olumsuz şekilde etkilenen anne  
ve babalar sonuçta sağlıklı tutumlar içi-  
ne giremeyeceklerdir.

#### 4. Damgalama sorunu:

Görme özürlü bir çocuğa sahip olma çevreden gözlenebilecek özelliğindedir. Kolayca farkına varılabilecek bir durumdur. Bunun sonucunda özel eğitime muhtaç çocuklar toplumda fark edilerek iki husus açısından damgalanabilmektedir (Dunn, 1973).

**a)** Fiziksel veya davranışsal farklılığı, eğitim engeli yaratıp özel eğitime gerek varsa.

**b)** Genel eğitim hizmetlerinden kapasitesini geliştirme oranında yararlanamıyorsa.

Bu konudan hareketle özel eğitim alanında yer alan çocuklara yönelik çeşitli sınıflamalar bulunmaktadır. Stuart iki tür bakış sonucu sınıflama yapılabileceğini söylemektedir (Stuart, 1970).

**a) Genetik yaklaşım:** Bu tür sınıflamalarda esas erek bireyin ne olduğunun söylenmesi veya belirtilmesidir.

**b) Fenotipik yaklaşım:** Bu sınıflama yaklaşımı ise bireyin ne yaptığına dikkat edilerek yapılmaya çalışılmaktadır.

Ne türlü gerçekleşirse gerçekleşsin damgalanmanın yararları ve zararları bulunmaktadır (Özçelik, 1994).

#### **Damgalamanın yararları, zararları:**

##### ***Damgalamanın Yararları:***

**a)** Kategorileşme tanımlama imkânını sağlayabilmektedir.

**b)** Damgalama sonucu normal çocuklar özürlü hemcinslerinin davranışlarını kabul edici olabilirler.

**c)** Profesyonel personelin birbirleriyle iletişimine yardım eder.

**d)** Özel eğitim programları özür gruplarına yönelik hale gelebilir.

**e)** Damgalama özel eğitim alanıyla hem yasal zeminde ilgilenmeye hem

de program geliştirmeye ortam hazırlar.

**f)** Damgalama özel eğitime muhtaç çocukların gereksinimlerini belirginleştirebilir.

##### ***Damgalamanın zararları:***

**a)** Diğerlerinin çocuk hakkında yetersizlik boyutunda düşünmesini sağlayabilir.

**b)** Çocuğun performansı olumsuz yönde etkilenebilir.

**d)** Damgalama çocuktaki bozukluğun öğrenme güçlüğü yarattığı izlenimini verebilir.

**e)** Damgalanmış çocuk zayıf benlik algısı geliştirebilir.

**f)** Damgalama çocuğun akranları ve ebeveynleri tarafından reddedilmesine neden olabilir.

**g)** Damgalanma çocuğun normal gelişimine engel olabilir. Sosyal gelişim sekteye uğrayabilir.

**h)** Damgalanma çocukları normal (genel) eğitim ortamından uzaklaştırabilir.

**i)** Bazı etnik azınlık çocuklarına damgalama yapılarak aşağılayıcı bir düzey yaratılmaya çalışılabilir.

**j)** Özel eğitime muhtaç çocukların sınıflandırılması ve damgalanması çok



zaman alabilmektedir. Bunun sonucunda ise eğitim programlarının hazırlanmasına süre kalmamaktadır. Esasen yapılan sınıflamalarda eğitsel yön gözletilmemiş olmasından ötürü özel eğitim alanına katkı getirilememektedir.

İster yararlı ister zararlı yönleri yönünden düşünölsün görme özürlü çocuklara sahip ailelerin bunlardan etkileneyeceği ve tutumlarının şekilleneceği düşünölebilir.

##### 5) Çevre-aile-çocuk etkileşimi ve tutum oluşumu:

Normal gören çocuklarla görme özürlü olanlar temel gereksinimler yönünden ve bunların sıralanışları açısından farklılık bulunmamaktadır. Buna göre Maslow'un gereksinimler hiyerarşisi açısından iki gruba bakacak olursak şu şekilde bir dağılım görölecektir (Woolfolk, 1987).



Şema incelendiğinde sonal durum itibarıyla yeğlenen noktanın kendini gerçekleştirme aşaması olduğu görölebilir. Bu ise çocuğun tüm potansiyelini kullanır hale gelmesiyle mümkün olabilmektedir. Anne-baba ve çocuk temel etkileşimi boyunca gereksinim hiyerarşis'nin tüm basamaklarını tırmanma uğraşına girmektedirler. Görme

özürlü çocuklar diğerlerinin (çevrenin) tutumlarından olumsuz yönde etkilenmektedirler. (Cutsforth, 1972). Öte yandan görmenin özülü olması (körük) toplum nezdinde en ağır özür olarak görölmektedir. (Enç, 1972).

Görme özürlü bireyler normal bireylerin çevrede olumsuz etkilenmelerinden daha fazla etkilenmektedir demek yanlış olmaz.

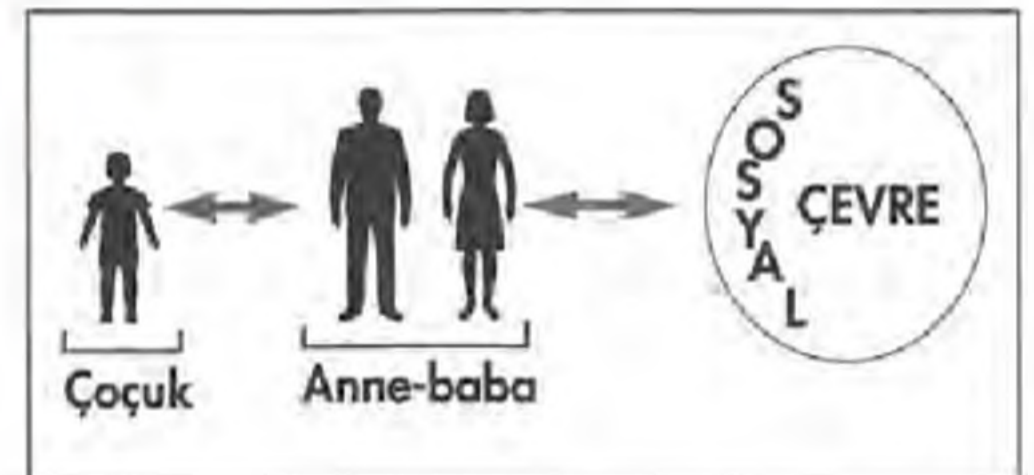
##### 6) Görme özürlü ailelerin geliştirdiği veya sahip olduğu tutumların etkisi:

Görme özürlü bireylerin ailelerinin tutumları konusunda homojen bir yapı bulunmamaktadır.

Bir kere görme özürlü çocuğa sahip ailenin bu çocuk,

- Tek çocuğu
- İlk veya sonraki çocuğu
- Tüm çocukların görme özürlü olması
- Annenin ve babanın özürlü ya da normal olması
- Kırsal, kentsel, kabul edici, reddedici çevrede oturması gibi bir sürü farklı etmenler bulunabilmektedir.

Bu nedenle anne ve baba iki yönlü etkilenme sonucu çocuklarına ve çevreye yönelik tutum ve ona bağlı davranış geliştirmektedir. Bu döngüsel oluşum sonucu ise, alışkanlık hâlini almış olan tutumlar kalıcılık kazanmaktadır.



Şekilde de göröldüğu gibi anne ve baba görme özürlü çocuğun en ideal gelişim amacı olan sosyalleşme sürecinde, onu toplumdaki haberdar etmektedir. Öte yandan anne babanın

çocuklarını topluma tanıtmak ve kabul etme görevi de bulunmaktadır. Sosyal etkilenme, etkileşim ve kabul zinciri içinde görülen davranışlar, bulunan ve kurulan tutumlar kalıcılık kazanmaktadır.

Öte yandan anne ve babalar ortaya koydukları davranışlar ve tutumlar yönünden, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik dönemi boyunca aile içi ve dışı dengeleri kurmak ve sürdürmek zorunda kalmaktadırlar (Farber, 1959).

Cruicshank (1963) özel eğitime muhtaç çocuğu olan ailelerin üstlenebilecekleri ana-baba tutumlarını dört grupta toplamaktadır:

- 1- Aşırı şekilde koruyuculuk.
- 2- Çocuğu gizlemek
- 3- Çocuğu yok farzetmek
- 4- Çocuğun özürünü olduğu gibi benimsemek

**Aşırı Şekilde Koruyuculuk:** Bu tür davranan aileler çocuklarını her şeyden korumak ve sakınmak gibi bir tutum içerisine girerler. Giderek çocuklarına hiç bir yaşam alanı bırakmadığının farkına varmazlar. Aslında temeldeki mekanizma aşırı titizcilik oynayarak bir kefarete ödeme çabasıdır.

**Çocuğu Gizlemek:** Bazı tür aileler çocuklarının kendilerinin toplumdaki yerini sarsabileceğini düşünmekte ve onları herkesten gizlemektedirler. Bu durumun ardındaki endişe sosyal değer kaybıdır. Ana baba çocuklarının sosyal çevre tarafından algılanmaları halinde değer kaybına uğrayacaklarını düşünerek bu tür çocuklarını saklamaktadırlar. Yıllarca güneş yüzü göstermeden çocuklarını çok elverişsiz yerlerde saklayan aileleri basından duyuyoruz. Bu çocuklar en elverişsiz koşullarda sosyal çevreden kopuk bırakılmaktadırlar. Anne ve baba için bu tür çocuklar adeta bir utanç kaynağı ol-

maktadırlar.

**Çocuğu Yok Farzetme:** Bu tarz davranan anne ve babalar çocuklarını yok saymaktadırlar. Çocuklarının hiç bir ihtiyacı ile ilgilenmemektedirler. Çocuk kalabalık dünyada kendi başına kalmaktadır.

**Çocuğun Özürünü Olduğu Gibi Benimsemesi:** Bu tür aileler çocuklarını benimsemekte ve kabul etmektedirler. Çocuklarının kapasitesi ölçüsünde başarı gösterebilmesi için uzmanlara danışmakta ve işbirliğini sürdürmektedirler. Bu tür aileler için çocuğun aile içinde göreceği ilgi ve eğitimin gelişimine önemli katkısı olacağına inanılmıştır.

Newson ve Hipgrave (1963) ana-babaların özürlü çocuklarına karşı tutumlarını şu şekilde sıralamaktadır.:

**a) Aşırı Koruyuculuk:** Anne babalar çocukların iyiliğine olduğunu düşünerek koruyucu olurlar. Zaten sadece özürlü çocuklar anne babalarına aşırı koruyucu olma izni verebilirler. Normal çocukların yaşamda risk alarak gelişmelerine inanılırken bu tür özürlü çocuklar için yıpratıcı olabileceği düşünülmektedir. Anne baba özel eğitim alanında uzman olmaları halinde bile koruyuculuktan uzaklaşmamaktadırlar.

**b) Anormal Duruma Çekilme:** Çağdaşlığın ölçülerinden birisi de özürlü çocuklara sağlanan imkanlardır. Bu gün için anne babalara kendi çocuklarının tek özürlü çocuk olmadığı ve onun gibi yüzlercesi olduğu gösterilmekte ve özellikleri tanıtılmaktadır. Özellikle uzmanlar anne babalara ona koruyucu olmayın, evde onu unuttun gibi sözleri olumlu duygular uyan-dırmaz. Belki de bu tür öneriler sonrasında çocuğa yapılan yardımlar yetersizleşebilir.

**c) Yetersizlik Duyguları:**

#### KAYNAKLAR

Byron, James. H. and Tanis. **Exceptional Children.** California

Mayfield Pub. Com. 1982

Caroll, Thomas J. **Blindness: What It is, What It Does and How To Live with it.** Boston: Little and Brown Com. 1961

Cruicshank, William M. **Psychology Of Exceptional Children and Youth.** New York: Prentice Hall Inc. 1963.

Crutchfield, Krech - Batchey. **Cemiyet İçinde Fert.** Çeviren: Mümtaz Turhan İstanbul M.E. Basımevi, 1970.

Cutsforth, Thomas D. **The Blind In School and Society.** New York: American Foundation For The Blind. 1972.

Dunn, Lloyd M. **Exceptional Children In The Schools.** New York: Holt Rinehart and Wiston Inc., 1973.

Enç, Mitat. **Görme Özürlülerin Gelişim Uyum ve Eğitimleri.** Ankara: AÜEF Yay., 1972.

Elliot. **B Look But Don't Touch.** New York: Disabled USA 1979

Farber, B. **Effects Of A Severely Mentally Retarded Child On Family Integration.** New York: Monographs Of The Society For Research Of Child Development. 1959.

Fishbein, Martin. **Attitude Theory and Measurement.** New York John Willey and Sons, Inc., 1967

Hallahan and Kaulfman. **Exceptional Children.** New Jersey: Prentice Hall Inc., 1991

Halliday, Caroll. **The Visually Impaired Child.** Louisville: American Printing House For The Blind 1970

Heward, William L and Orlansky Michael. **Exceptional Children.** New York: Bell and Howell Com. 1980

Kirk, Samuel A. **Exceptional Children.** Boston: Houghton and Mifflin Com., 1972

**1- Üretimde Yetersizlik Duygusu:** Anne babalar, "bu çocuk böyle oldu çünkü bizde yetersizlik var" a erişebilirler. Bunun sonucunda anne-baba karşılıklı birbirini suçlayabilir.



Lesley Anne Carn and Martinez Iris. **When You Have A Visually Handicapped Child In Your Classroom.** New York: American Paundation For The Blind., 1980.

Lemon, Nigel. **Attitudes and Their Measurement.** New York: Wahn Wiley and Sons., 1973.

Myers, David, G. **Social Psychology.** New York: Mc Graw Hill Com., 1983.

Neisworth, John T. and Smith Robert M. **The Exceptional Child.** New York: Mc Graw Hill Inc., 1975.

Newson, Elizabeth and Hipgrave Tony. **Getting To Your Handicapped Child.** London: Cambridge University Press., 1983.

Özçelik, İsmail. **Özel Eğitim Alanı ve Özürlü Olma Durumu.** Ankara: Fon Matbaası, 1987.

Smith, M.B. **Attitude Change.** International Encyclopedia Of The Social Sciences. New York: Mc Millan Com., 1968.

Spencer, B. Marietta. **Blind Children In Family and Community.**

Minneapolis: University Of Minnesota Press., 1960.

Stuart, R.B. **Trick Or Treatment: How and When Psychotherapy Fails.**

New York: Champaign Research Press., 1970

## 2) Çocuk

**Yetiştirmede Yetersizlik:** Anne-Babalar özürlü çocuğun yetiştirilmesi konusunda panik halindedirler. Anne ve babalar yaptıkları ve yapacakları davranışlar için tereddüt yaşarlar.

**3) Profesyonellerin Yetersizlik Duygusu:** Bu duygu profesyonellerde de bulunmaktadır. Örneğin tıp mensupları tedavi veya operasyonla iyileştirmeye alışmışlardır. Oysa özürlerin çoğu iyileşemez. Hem yaptıkları işten hem de anne babaların tutumlarından yetersizlik duyarlar. Bazen anne babalarla iletişimde bile yetersiz kalınabilir.

**d) Kızgınlık, İzdırap ve Uyum Hissi:** Anneler için çocukları yabancı değildir. Onu karnında taşıyor ve beklentisi var. Doğunca işler karışıyor. Kaybedilmiş bir çocuğun ızdırabı duyuluyor. Anne babalar kızgınlar ama kime kızacaklarını bilemezler. Şok yaşanır. Suçluluk duygusu duyabilirler. Toplum da onlara suçlayıcı bakar.

Açıklanmaya çalışılan görüşler ışığında konuya bakacak olursak şu hususlar belirtilebilir. Psikanalitik bakışla çocuklar anne-babalarıyla gerekli özdeşim yapamazlarsa karmaşa belirebilir.

Davranışçı açıdan irdelemek gerekirse anne baba davranışları ve tutumlarının çocuklarını etkileyeceğini söyleyebiliriz (Byran, 1982).

Ebeveynler ve görme özürlülerle çalışanlar gözlemlene yapmayı, çocukların nasıl öğrendiklerini anlamayı, gördüklerini değerlendirmeyi, neyi iyi yaptığını anlamayı, hangi durumda özel yardıma ihtiyaç duyduğunu bilmelidirler (Hallıday, 1970).

Bunun sonucunda anne ve babaları görme özürlü çocukları çevreye tanıtmalı, tüm etkinliklere girme fırsatı vermelidir. Çocukların durumu ve isteğine uygun yardım edilmeli, anne ve babalar çocuklarını tüm olumlu ve olumsuz yönleriyle kabul etmelidirler. Çevreden gelen tüm tutumları ve davranışları çocuklarının gelişimini ve ilerlemesini sağlama yolunda değerlendirerek dengeleyicilik, düzenleyicilik işlevlerini sürdürmelidirler.

Ancak bu hususun sağlanmasında anne ve babalara da özel eğitim, rehberlik hizmetlerinin sağlanması gerekebilmektedir. Bu tür uygulamaların açıklanması ayrı bir çalışma konusu olabileceğinden kapsam dışı tutulmuştur.

# Okuyan Aile- Okuyan Birey

**Araş. Gör. Bülent YILMAZ**

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi  
Kütüphanecilik Bölümü



## GİRİŞ

Daha önceki bir yazımızda (1) çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında ebeveynlerin rolünü kuramsal açıdan ele alarak, bazı önerilerde bulunmuştuk. Bu çalışmamızda ise 1994 yılında, Ankara'da alt, orta ve üst sosyo-ekonomik semtlerde oturan toplam 1800 kişiye uyguladığımız anketin bulgularını, sözü edilen kuramsal çerçevede değerlendireceğiz.

## DEĞERLENDİRME

Yaptığımız araştırmada, ailelerde kitap okuyan bireylere ilişkin tablo (Tablo 1) şöyledir.

<i>Ailede Kitap Okuyanlar</i>	<i>%</i>
<i>Anne-babam</i>	<i>13.9</i>
<i>Kardeşlerim</i>	<i>29.0</i>
<i>Çocuklarım</i>	<i>24.2</i>
<i>Hiçbiri okumaz</i>	<i>32.9</i>

**Tablo 1:** Ailelerde kitap okuyanlar.

Görüldüğü gibi, hiç kitap okunmayan aileler en büyük çoğunluğu oluşturmaktadır. Bireyin okuma alışkanlığı kazanması açısından en önemli işleve sahip ebeveynlerin okuduğu ailelerin oranı ise en

alt sıradadır. Yani, hiç kitap okunmayan aileler çoğunlukta, ebeveynin kitap okuduğu aileler küçük bir azınlık oluşturmaktadır.

Ailelerde kitap okunması konusunda sosyo-ekonomik bölgelere göre durum ise şöyledir:

<i>Sosyo-Ekonomik Bölgelere Göre Ailelerde Kitap Okuyan Bireyler</i>	<i>Alt %</i>	<i>Orta %</i>	<i>Üst %</i>
<i>Anne-babam</i>	<i>4.6</i>	<i>16.8</i>	<i>26.7</i>
<i>Kardeşlerim</i>	<i>28.7</i>	<i>29.2</i>	<i>28.8</i>
<i>Çocuklarım</i>	<i>22.0</i>	<i>25.0</i>	<i>27.1</i>
<i>Hiçbiri okumaz</i>	<i>44.7</i>	<i>29.0</i>	<i>17.4</i>

**Tablo 2:** Sosyo-ekonomik bölgelere göre ailede kitap okuyan bireyler.

Görüldüğü gibi, anne ve babası kitap okuyan bireylerin oranı alt sosyo-ekonomik bölgeden üst sosyo-ekonomik bölgeye doğru gidildikçe yükselirken, hiç kitap okumayan ailelerin oranı düşmektedir.

Bireylerin boş zamanlarında okuyup-okumamaları, yani okuma alışkanlıkları konusunda ailelerinin tutumu büyük önem taşımaktadır. Ancak, ailelerin bu konudaki tutumları pek içaçıcı değildir.

(1) Bülent Yılmaz. "Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynlerin Rölü" Yaşadıkça Eğitim, sayı32, Ocak-Şubat 1994. s.9-13

<b>Bireylerin Kitap Okumaları Konusunda Ailelerin Tutumu</b>	<b>%</b>
<i>Okuduğum ya da okumadığım için bir şey demezler</i>	58.8
<i>Okuduğum için överler ve daha çok okumamı isterler</i>	27.9
<i>Okuduğum için boşa zaman harçadığımı düşünürler</i>	1.7
<i>Okumadığım için kızarlar</i>	5.0
<i>Bir fikrim yok</i>	6.3
<i>Diğer</i>	0.3

**Tablo 3:** Kitap okuma konusunda aile tutumları

Görüldüğü üzere, ailelerin yarıdan fazlası bu konuda tepkisiz kalırken, olumlu tepki gösterenler küçük bir azınlıktır. Ailenin tepkisiz kalmak biçimindeki tepkisi, bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında bir güdülenme eksikliği olarak değerlendirilmelidir. Ancak, belki de daha önemlisi, bu bulgular sonucunda ailelerin büyük bö-



lümünün çocuklarının okuma alışkanlığına sahip olup-olmamalarını önemsemedikleri ortaya çıkmaktadır. Kaldı ki, kendileri okumayan ebeveynlerin çocuklarının okuma alışkanlıklarını önemsemelerini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır. Ebeveynlerin, çocuklarının kitap okumaları konusundaki tutumlarının sosyo-ekonomik bölgelere göre dağılımı ise Tablo 4'te yer almaktadır.

Çocuklarının kitap okuyup okumamaları konusunda tepkisiz kalan ailelerin oranı alt sosyo-ekonomik bölgeden üst sosyo-ekonomik bölgeye doğru gidildikçe azalırken, olumlu tepki gösteren ailelerin oranı ise yükselmektedir. Bireyin okuma alışkanlığı kazanmasında ailenin destekleyici tutumu bu alışkanlığı artırırken, tepkisiz kalmaları ya da olumsuz tepki göstermeleri alışkanlığı azaltmaktadır. Bu düşüncemizi doğrulayan veriler Tablo 5'te açıkça görülmektedir.

Kitap okumayanlar içinde en yüksek orana, bu konuda ailesi tepkisiz kalan bireyler sahip iken ailesinin kitap okumayı desteklediği bireyler en çok kitap okuyan grubu oluşturmaktadır.

Ailenin kitap okuma konusundaki tutumunun yanısıra ailede okuyan kişi ya da kişilerin, özellikle de ebeveynin bulunmasının birey için bu alışkanlıkta bir örnek yaratacağı ve onu okumaya güdüleyeceği aşağıdaki tablo (Tablo 6) verilerinde de görülmektedir.

<b>Bireylerin Kitap Okumaları Konusunda Aile Tutumları</b>	<b>Alt %</b>	<b>Orta %</b>	<b>Üst %</b>
<i>Okuduğum ya da okumadığım için bir şey demezler</i>	72.1	51.3	44.8
<i>Okuduğum için överler ve daha çok okumamı isterler</i>	15.0	35.0	41.7
<i>Okuduğum için boşa zaman harçadığımı düşünürler</i>	2.0	2.0	0.5
<i>Okumadığım için kızarlar</i>	4.9	5.2	5.0
<i>Bir fikrim yok</i>	5.8	6.3	7.5
<i>Diğer</i>	0.2	0.2	0.5

**Tablo 4:** Bireylerin kitap okuyup-okumamaları konusunda aile tutumlarının sosyo-ekonomik bölgelere göre durumu.

Anlaşılacağı üzere, hiç kitap okumayanlar içinde en yüksek orana ailesinde hiç kitap okunmayan bireyler sahip iken, anne ve babası kitap okuyan bireyler bu konuda en düşük orana sahiptir. En çok kitap okuyanlar da yine anne ve babası kitap okuyan bireylerdir.

## SONUÇ

Yapılan araştırma verilerine ve değerlendirmelere dayanarak okuma alışkanlığı konusunda ailenin etkisine yönelik şu sonuçlara varabiliriz.

1. Ailelerde, genelde kitap okunmamaktadır. Özellikle, ebeveynler ya hiç kitap okumamaktadırlar ya da çok az kitap okumaktadırlar.

2. Yaşanılan sosyo-ekonomik koşullar ailelerin kitap okuma düzeylerini etkilemektedir.

3. Bireylerin okuma alışkanlığına sahip olup-olmamaları konusunda ebeveynler genelde tepkisizdirler. Bir başka deyişle, aileler çocuklarının kitap okuyup-okumalarını önemsememektedirler.

4. Kitap okuma konusunda ailenin olumlu tepkisi bireyin okuma alışkanlığını artırırken, bu konuda tepkisizlik (ilgisizlik) ya da olumsuz tepki okuma alışkanlığı azaltmaktadır.

5. Yaşanılan sosyo-ekonomik koşullar ailelerin kitap okuma konusundaki tu-

<i>Bireylerin Kitap Okulmaları Konusunda Aile Tutumları</i>	<b>OKUMA SIKLIKLARI (1 Yılda)</b>				
	<i>Hiç okumam</i> %	<i>1-5</i> %	<i>6-10</i> %	<i>11-20</i> %	<i>21 ve üzeri</i> %
<i>Okuduğum ya da okumadığım için bir şey demezler</i>	50.7	30.1	11.4	3.7	3.1
<i>Okuduğum için överler ve daha çok okumamı isterler</i>	1.2	27.5	28.7	20.9	21.7
<i>Okuduğum için boşa zaman harcadığımı düşünürler</i>	16.7	13.3	36.7	16.7	16.6
<i>Okumadığım için kızarlar</i>	28.9	50.0	10.0	6.7	4.4
<i>Bir fikrim yok</i>	44.8	31.0	11.5	8.1	4.6

**Tablo 5:** Aile tutumuna göre bireylerin kitap okuma sıklıkları.

<i>Ailede kitap okuyan bireyler</i>	<b>OKUMA SIKLIKLARI (Yılda)</b>				
	<i>Hiç okumam</i> %	<i>1-5</i> %	<i>6-10</i> %	<i>11-20</i> %	<i>21 ve üzeri</i> %
<i>Annem-babam</i>	4.4	34.9	27.7	17.7	15.3
<i>Kardeşlerim</i>	14.0	37.1	21.2	14.4	13.3
<i>Çocuklarım</i>	48.2	31.1	10.5	5.1	15.2
<i>Hiçbiri okumaz</i>	58.4	21.3	12.1	4.0	4.1

**Tablo 6:** Ailede kitap okuyan bireylere göre kişilerin kitap okuma sıklıkları.

tumlarını etkilemektedir. Sosyo-ekonomik açıdan avantajlı aileler kitap okuma olayına daha olumlu yaklaşmaktadırlar.

6. Ailede kitap okuyan ebeveynin bulunması bireylerin okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilemektedir.

Sağlıklı ve zengin kişilikli bireylerin sağlıklı aile ortamlarında yetişebileceği gerçeğinden hareketle, okuma alışkanlığına sahip bireylerin, genelde, ancak kitap okuyan ailelerden çıkabileceğini söyleyebiliriz. Ebeveynlerin ve ülke yöneticilerinin bu gerçeği hiç unutmamaları ve bu doğrultuda davranışları toplumun geleceği açısından büyük önem taşımaktadır.

# Başarıya Ulaşmak İçin Başarısızlıktan Yararlanılabilir

Fred Stopsy — Sharon Shockley

*Gerçekte başarı ve başarısızlık bir paranın iki yüzü gibidir ve biri olmadan diğeri de olmaz.*

Gerçekte başarı ve başarısızlık bir paranın iki yüzü gibidir ve biri olmadan diğeri de olmaz.

Başarısızlık, bir çok öğretmen ve eğitim yöneticisinde olumsuz çağrışımlar oluşturmaktadır. Buna karşılık çoğunlukla başarıya ulaşmak için gösterilen çabalar yüreklendirilir ve başarısızlık kısmen hoş görülmeye çalışılır.

Başarıya ulaşmak için başarısızlıktan yararlanma konusunda başarılı olmuş

işletmelerin uygulamaları eğitim sektörü için önemli örnekler içermektedir. Gerçekten de başarılı şirketler incelendiğinde bu kurumların öncelikle çalışanlarına rahatça araştırma ve inceleme olanağı sağladıkları görülmüştür.

Başarı için başarısızlıktan yararlanmaya en güzel örneklerden biri de spor alanındadır. Spor takımı koçları gerek kendi takımlarının gerekse rakip takımların yanlışlarını analiz etmek için oyunları videoya kayıt ederler. Bu oyunlar ve oyundaki yanlışlar yeniden yeniden izlenerek başarılı stratejiler geliştirilmeye çalışılır.

Her büyük keşfin başarısız deneyimleri içeren uzun bir geçmişi olduğu bilinmektedir. En basit filmlerde izlediğimiz her sahne için yüzlerce defa düzeltme yapılmış olabilir.

Ancak eğitimde başarısızlık "1" değerini ifade etmektedir. Yukarıda verilen diğer örneklerde olduğu gibi eğitim alanında da başarı-



sızlıktan başarıya doğru giden bilgi kullanımını için zaman yitirmeden anlamlı bir yöntem, bir program geliştirilmeli, çözüm alternatifleri araştırılmalıdır.

### Geçmişten Dersler

20. yy. eğitim tarihi yenilik getirmek amacıyla ortaya atılan düzinelerce cazip fikrin enkazı ile doludur. Son zamanlarda giderek popüler olan "işbirliğine dayalı öğrenme" yaklaşımı da bu duruma iyi bir örnektir. Fakat acaba eğitimcilerin kaç tanesi 20'lerin ve 30'ların başarısız olmuş "proje yönetimi"; 60'ların başarısız olmuş "açık eğitim hareketi"nin temeli olan grup çalışmasının farkındadır. Daha da önemlisi, herhangi bir uygulamaya geçmeden önce işbirliğine yönelik çalışmaların geçmiş örneklerini sistematik olarak incelemiş eğitimcilerin oranı nedir? Yeni bir takım atılımları geçmişteki hatalar üzerine mi inşa ediyoruz, yoksa sürekli olarak dünyayı yeniden mi keşfet diyoruz?

Günümüzde okullar genellikle anlık başarı sözleri vererek toplumsal beklentilere cevap vermeye devam etmektedirler. Fakat bir çok kurum başarı için farklı yaklaşımlar amaçlar. Eğitim alanındaki değişiklik, üretim sektöründeki ürün yenileme gibi adeta mayın tarlasına benzetilse de işletmeler ürünün kabulü açısından en doğru olan yöntemi bulmuşlardır. Yani titiz ön araştırmayı ve geçmiş deneyimlerden yararlanmayı alışkanlık haline getirmişlerdir.

İşletmelerde yeni bir mal ya da hizmetin üretimi ve geliştirilmesi için mühendis, grafiker, pazar araştırmacısı gibi farklı mesleklere sahip kişilerden oluşan takımların kurulması eğilimi giderek güçlenmektedir. Ne yazık ki eğitimciler ise çabalarını birleştirmek için sahte bir bağlılık gösteriyorlar. Böylece bir çok öğretmen, yeni gelişmelerden habersiz olarak çalışmalarını sürdürüyor.

### Niçin Çalışmıyor?

Eğitimcilerin değişim için sistemli bir yaklaşımı kullanmaktaki başarısızlıklarını gösteren bir çok güncel çalışmalardan söz edilebilir. Örneğin kaç tane okul, bazı eğitim yaklaşımlarının ya da programların kendi bünyelerinde istenen biçimde işlemediğini dikkatle araştırmaktadır. Böylesi bir araştırma söz konusu uygulama konusundaki yanlışların tespitini sağlayacaktır. Eğitim uygulamaları konusundaki yanlışlıkların belirlenmesinin amacı, ilgilileri cezalandırmak ya da uygulamayı reddetmek değildir. Bu konuda öğretmenler teşvik edilmeli, desteklenmeli, sınıfta yapılan ve yapılamayan işler konusundaki önerileri dikkate alınmalıdır.

Zaman zaman üstünde fazlaca düşünülen, belkide gereğinden fazla değer verilen bazı mükemmel fikirler bir türlü güncellik kazanamamakta ve başarısız olmaktadır. Ancak önemli olan başarısızlığa uğrayan çabalardan edineceğimiz verilerdir. Bu kritik verilerden hareketle değişimi gerçekleştirecek bir sistem geliştirilebilir. Böylece geçici eğitim hedeflerine takılıp kalmak gibi bir tehlike önlenmiş olur.

Aslında eğitimciler olarak eğitim sorunlarıyla yüzyüze geldiğimizde probleminiz yeni fikirler üretememek değildir. Temel sorun, toplumun ve okulunun ihtiyacı olan değişimi uygun biçim-



de gerçekleştirmek için fikirleri esnek bir yapıya kavuşturabilen gelişimsel bir yöntemin nasıl oluşturulacağıdır. Her alanda başarı, zorlanmaya karşı azimli olma ve çalışma kabiliyeti gerektirir. Başarısızlıklarımızdan kaçmamalıyız. Hatalarımızdan daha etkin biçimde ya-

rarlanarak 21. yy.'ın başarılı okullarını oluşturabiliriz.

PRINCIPAL - January 1995'den

Çeviri : Aylin ÇEVİK

Uyarlama : Dr İlhami FİNDİKÇİ

## Değişim İçin Yeni Stratejiler

Kurumunu olumlu yönde geliştirmek için planlamalar yapan eğitimciler, işletmeler dünyasında ve diğer alanlarda başarıyla kullanılmış bazı anahtar stratejileri dikkate almalıdırlar. Bu stratejileri şöyle sıralayabiliriz:

### 1- Temel Desteğin Sağlanması:

Yeni fikirleri uygulayan kişiler gelişmenin ilk aşamasında sayılırlar. Değişim ortak çalışmanın ürünüdür; bir semineri izleyen veya yeni bir çalışma üzerine bir yazı okuyan bir yönetici tarafından gerçekleştirilmez. Eğitim gibi yoğun çaba isteyen bir alanda organizasyonun tepesinde geliştirilen ve alt birimlere aktarılan programlar kolayca reddedilebilir ya da benimsenmeyebilir.

### 2- Gerçekçi Hedefler Saptama:

Bir işletme yöneticisi, sadece eğitim sektöründe %100 başarının, amaç olduğunu ifade etmiştir. Oysaki diğer herhangi bir işletme için bir ürünün, pazarın %10'una sahip olması kutlanacak bir gerçeği ifade edebilir. Michael Jordan %55 şut başarısıyla en iyi basketbol oyuncusudur. Eğitimciler de yüzde yüz başarı düşüncesinden sıyrılmalı ve "başarı"nın tanımını yeniden yapmalıdırlar.

### 3- Farklı Özelliklerde Planlamacılar İle Takım Çalışması Sağlama:

Etkili bir planlama takımı, eğitim geçmişleri ve deneyimleri farklı bireyleri içerir. Benzer özelliklere sahip bireylerden oluşan bir takımla farklı perspektif ve yorumlardan mahrum kalırsınız. Başarılı bir atletizm takımı

farklı kabiliyetteki kişilerden oluşturulmuştur ve aynı yöntem eğitsel planlamalarda da geçerlidir. Bir eğitsel planlama takımı öğretmenler, aileler, yöneticiler, müfettişler, sekreterler, öğrenciler hatta dışarıdan danışmanlar ve diğer eğitimcilerden oluşturulur.

### 4- Görevlendirme Yoluyla Bireyler Arasındaki İletişimi Sağlama:

Bir birey veya grup planlanan sürecin her adımı için sorumluluk kabullenmelidir. Amaç, baştan başa tüm planın parçalarını oluşturmak için her aşamada sürekli veri toplamaktır.

### 5-Kontrol Noktaları Oluşturma:

Başarılı bir planlama süreci, takımın ortaya çıkan sonuçları analiz edebileceği ve gelecek yönelimleri yeniden düşünebileceği özel kontrol noktalarını içerir. Sonradan daha büyük maddi ve manevi sorunlarla uğraşmaktansa erken bir aşamada yanlış düzeltmek daha kolaydır. Kontrol noktaları, son duruma ilişkin hatalardan elde edilen kritik verileri analiz etmek ve bu yapısal verileri kullanmak açısından da yararlı olur.

### 6- Sonuçları Yeniden Gözden Geçirme:

Yeni bir programın başarılı ve başarısız yönlerini incelemeyen önce bir süre bekleyin. Program, uygulamada bir çok soruna yol açmış olabilir. Ancak bu sorunların programa ilişkin yeni çalışmalara katkısı olacağı unutulmamalıdır.

# Dil Yeteneklerini Ölçen Üç Testin Yapı Geçerlilikleri

**Yrd.Doç.Dr. Satılmış Tekindal**

Ondokuzmayıs Üniversitesi Amasya  
Eğitim Fak. Öğretim Üyesi

## **Giriş**

Eğitimde bireyler hakkında değer yargısına varmak için, onların özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü bireyler arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklardan bazıları psikolojik yapılarıdır.

Psikolojik yapı, doğrudan gözlenebilir bazı davranışların tanımlanması ve sınıflandırılmasını ortaya koymak için geliştirilmiş bir fikir; biçimlendirilmiş bilimsel tasarım (imagination)'ın bir ürünü olarak tanımlanır (Crocker ve Algina 1986:231). Bireylerin psikolojik özelliklerine birer yapı olarak bakılabilir.

Psikolojik yapı doğrudan gözlenemez. Örneğin, "zeka" ve "yaratıcılık" gibi psikolojik yapıların iki seviyede tanımlanması gerekir. İlk önce, ilgilenilen yapının kavramsal olarak tanımı yapılır. Bu yapıdan hipotezler çıkarılır ve hipotezleri tanımlayan davranışlar ortaya konur. İkinci olarak, tanımlanan yapının ölçülmesinde kullanılacak prosedür tayin edilerek işe-vuruk olarak tanımlanır.

Yukarıda, zekanın psikolojik bir yapı olduğundan bahsedildi. Zeka kavramı, bireyler arasındaki psikolojik farklılıkların görülmesiyle ortaya çıkmış olabilir. Aynı sorularla karşı karşıya kalan bireylerin aynı şekilde davranmadıkları; aynı şeyleri öğrenme fırsatına sahip olan bireylerin birbirinden farklı bir şekilde ve nicelikte öğrendikleri bilinir. Gözlenebilen bu çeşit bireysel farklılıkların genişliği ve hemen her çeşit insan davranışlarında görülmesi, bu alanda çalışan bilim adamlarını "zeka" denilen bir kuram geliştirmeye, hatta zihin gücünün yapısı ve işleyişini gösteren "kuramsal yapılar" kurmaya götürmüştür. Bu kuramsal yapılardan hipotezler ve bunların davranışları çıkarılmış, bu davranışları ölçmek için de zeka testleri (yetenek testleri) geliştirilmiştir. Bu testlerin güvenilirlikleri ve geçerlikleri üzerine araştırmalar yapılmış ve değişik bilgiler elde edilmiştir (Turgut 1977:1).

**Geçerlik** kavramıyla, bir ölçme aracının ya da yöntemin onunla ölçülmesi istenen değişkeni ölçüp ölçmediği, ölçebiliyorsa onu başka değişkenler-

den ne derecede arınık olarak ölçtüğü ifade edilir (Turgut 1986:27). Test geçerliği konusunda ileri sürülen bir çok geçerlik türü vardır, biz konumuz gereği yapı geçerliği üzerinde duracağız. Yapı geçerliğini kanıtlamak için başvuru yollarından bazıları şunlardır:

### **Çoklu Özellik-Çoklu Metod Matriks (\*)**

Bu yaklaşımda, aynı yapıyı farklı metodlarla ölçüp, bu ölçümler arasındaki korelasyonlar hesaplanır. Bu korelasyon katsayıları, birbirine yaklaşan (convergen+) geçerlik katsayılarıdır. İkincisi, farklı yapıları aynı ölçme metodu ile ölçerek, bu ölçümler arasındaki korelasyonları ya da farklı yapıları farklı ölçme metodları ile ölçüp, bu ölçümler arasındaki korelasyonları hesaplama şeklidir. Bu korelasyon katsayıları ayırcılık (discriminant) geçerlik katsayılarıdır. Son olarak da, aynı yapı, aynı metodla ölçülerek bu ölçümler arasındaki korelasyonlar hesaplanır, bu ise güvenilirlik katsayısıdır (Crocker ve Algina 1986:232).

### **Faktör Analizi**

Bu yöntemde faktörler, özel ve genel faktörler olmak üzere iki ana gruba ayrılır. Bu faktörlerden özel faktörleri her birisi tanımlı gereği ayrı ayrı değişkenlere, genel faktör ise ortak bir değişkenliğe dayandırılır. Aynı yapıyı ölçtükleri farz edilen test veya alt testlerin deneysel olarak genel bir faktörle tanımlanıp tanımlanamayacağına bakılır. Eğer, aynı şeyi ölçtüğü düşünülen bir kaç test ya da alt test farklı faktörlerde gruplanırsa, bunlar tarafından ölçülen yapının geçerliği hakkında sorular artabilir (Crocker ve Algina 1986:232).

### **Genelleştirilebilirlik Teorisinden Yararlanma**

Yapıyı doğrulamanın diğer bir yolu,

ele alınan yapı ile ilgili olarak, bir birey için, farklı ölçme teknikleri ile elde edilen gözlemlerin her birisinin benzer olup olmadığını araştırmaktır. Kane (1982), bu noktanın araştırılması ile ilgili olarak "genelleştirilebilirlik" (generalizability) teorisinin uygulanmasından elde edilen varyans kısımları (components)'nin analizini önerir. Bir yapıyı, değişik madde formları (cümle tamamlama, eş anlamlı gibi) ile ölçmek mümkündür. Bu yapıyı ölçmek için, kullanılan madde formu ne olursa olsun, eğer cevaplayıcıların görece puanları benzer olursa yapının oldukça önemli ya da "genelleşmiş" (generalized) olduğu söylenebilir. Madde formlarından hangisinin ölçülmek istenen özelliği daha iyi ortaya çıkardığı görülmez istenirse, bir G Study ve buna bağlı olarak bir D study desenlenebilir (Crocker ve Algina 1986:234).

Madde yapısında değişiklik yapılarak oluşturulan testlerin geçerliklerinin çok az araştırıldığı söylenebilir.

Matematik problemlerini çözme gücünün ölçülmesi amacıyla, Adıgüzel (1985) tarafından hazırlanan çoktan seçmeli testlerde, doğru çözüm sonucunu seçtiren alışılmış madde yapısı doğru çözüm yolunu seçtiren madde yapısına dönüştürülmüştür. Bu durumda doğru çözüm sonucunu seçtiren maddelerden oluşan testin diğerine göre daha geçerli olduğu görülmüştür. (Adıgüzel 1985: 79-87).

Turgut (1971) tarafından, kelime bilgisini ölçen iki cevaplı maddelerden oluşan testin diğerine göre daha geçerli olduğu görülmüştür (Adıgüzel 1985:79-87).

Lord ve Wild (1985) tarafından, Graduate Record Examinations (GRE) testinin sözel bölümündeki dört madde tipi de aynı sözel yeteneği ölçer sayılıyla yola çıkılmış ve analogi maddelerinin toplam test puanlarına istik-

\* The Multitrait-Multimethod Matrix.

rarlı bir katkı getirdiği, sözel yeteneğin ölçülmesinde en iyi maddelerin cümle tanımlama ve okuduğunu anlama maddeleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca zıt anlamlı kelimeler testinin sözel yetenek ölçümlerine en yüksek doğruluk katkısını sağladığı belirtilmektedir (Lord ve Wild 1985:5-20).

Schrader (1984)'in "Scholastic aptitude testin sözel madde tipleri ile ilgili üç çalışma" adlı araştırmasının bulgularından, okuduğunu anlama ve cümle tamamlama ile tanımlanan okuma puanları tanımlamasının tutarlı olduğu ve cümle tamamlamasının okuduğunu anlama kadar iyi bir kelime bilgisi (vocabulary) ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Schrader 1984:32).

### **Problem Cümlesi**

Eş anlamlı sözcüğü bulduran maddelerden oluşan test (EAT), kavramlar arası bağıntıyı yoklatan maddelerden oluşan test (KAT) ve cümle tamamlatan maddelerden oluşan test (CTT) aynı yetenekler bileşimini mi ölçer?

### **Alt Problemler**

1-Test puanları arasındaki ilişkinin derecesi nedir, bu ilişki sıfırdan manidar derecede farklı mıdır?

2-Ortak faktör hangi büyüklüktedir? İkinci ve üçüncü dereceden faktörler var mıdır, varsa nelerdir?

3-Testlerin genelleştirilebilirlik teorisi (generalizability theory)'nden yararlanılarak hesaplanan geçerlik katsayısı nedir?

### **Yöntem**

#### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırma, temel nitelikte bir araştırma olduğundan evren ve örneklem ilişkisi sadece araştırmanın yapıldığı okullar açısından göz önüne alınmıştır. Bu çalışmada her üç test tipinin karşılaştırılması için, Ondokuzmayıs Üniversitesi Amasya Eğitim Yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinin tama-

mı alınmış ve Meslek Yüksekokulu birinci sınıf öğrencilerinden de bir grup random olarak seçilmiştir. Toplam örnek sayısı 249'dur.

### **Çözümleme Yöntemleri**

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve sözel yeteneğin ölçülmesinde kullanılan eş anlamlı kelimeler bulduran test (EAT), kavramlar arası bağıntıyı bulduran test (KAT) ve cümle tamamlatan maddelerden oluşan test (CTT)'in (Tekindal 1992:27) yapı geçerlikleri üzerinde durulmuştur. (\*)

Araştırmanın birinci alt probleminin çözümü için, Pearson Moment çarpımı Korelasyon katsayısı (r), ikinci alt probleminin çözümünde faktör analizi (Sentroid metod), üçüncü alt problemin çözümünde genelleştirilebilirlik katsayısını hesaplamak içinde genelleştirilebilirlik (generalizability) teorisinde belirtilen iki boyutlu varyans analizi tekniğinin tek gözlemlili modeli (Crocker ve Algina 1986:160 ve 234-235, Köksal 1985:333) kullanılmıştır.

Buna bağlı olarak da "G-Study" ve "D-Study" (Crocker ve Algina 1986:234-235) düzenlenmiştir. Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısının sıfırdan manidar derecede farklı olup olmadığını test etmek için "t" testi (Akhun 1981:5) uygulanmıştır.

### **Bulgular**

Sözel yeteneğin ölçülmesinde kullanılan eş anlamlı kelimeleri bulduran maddelerden oluşan test (EAT), kavramlar arası bağıntıyı bulduran maddelerden oluşan test (KAT), ve cümle tamamlatan maddelerden oluşan test (CCT)'e ait bulgular ve bunlara dayalı yorumlar şöyledir:

Birinci alt probleme ilişkin olarak

\* Bu testler araştırmacının doktora tezi için geliştirdiği araçlardır.

testlerin birbirleri ile olan ilişkisi pearson momentler çarpımı korelasyonu ile hesaplanmıştır.

Tablo-1			
Test Puanlarının Birbirleri ile Olan Korelasyon Katsayıları (N=249)			
	EAT	KAT	CTT
EAT	—		
KAT	0,35	—	
CTT	0,43	0,43	—
+P < 0, 0 1			

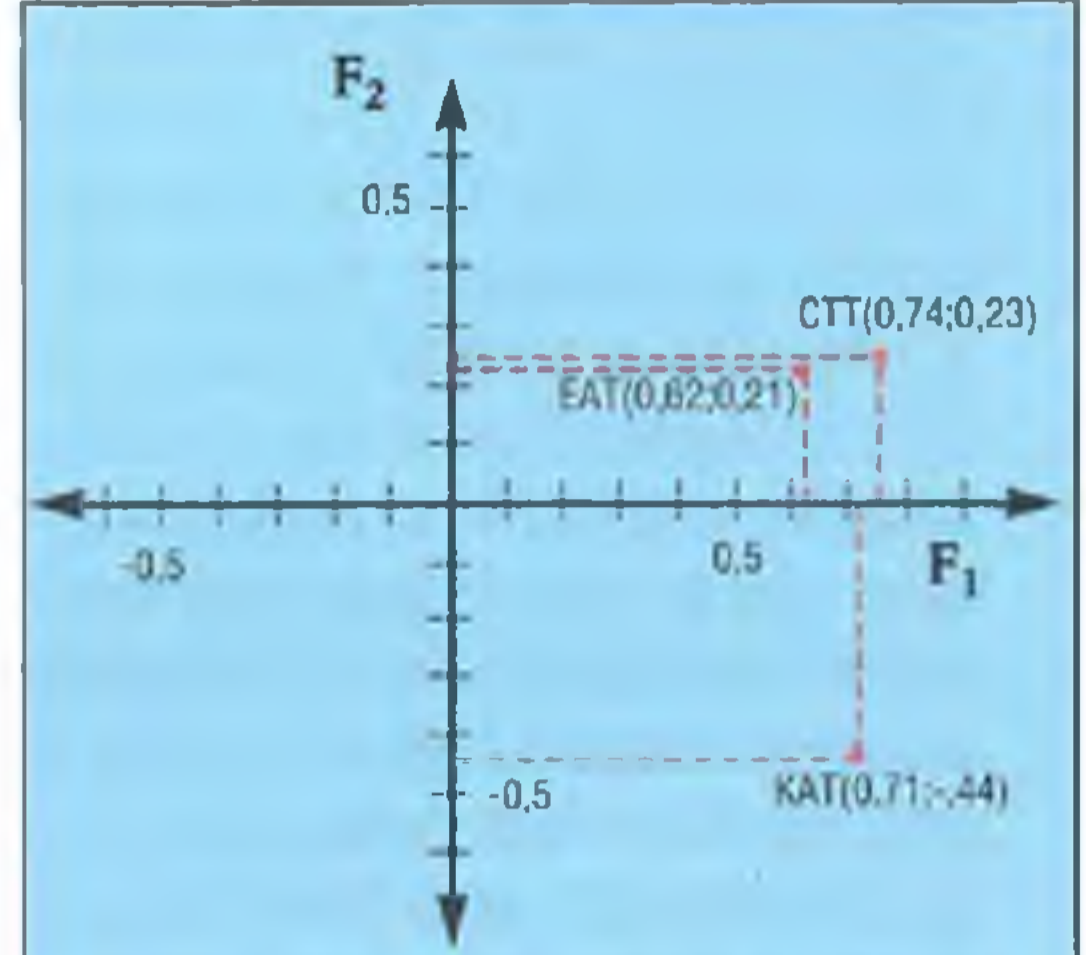
Bu hesaplama sonucunda, EAT ile KAT arasındaki korelasyon 0,35, EAT ile CTT arasındaki korelasyon 0,43 ve KAT ile CTT arasındaki korelasyon da 0.43 bulunmuştur. Bu korelasyonlar 0,01 düzeyinde manidardır. Buna göre, testler birbirleri ile aynı yetenekleri yani dil yeteneğini ölçtüğü gibi, yine dille ilgili birbirinden farklı yetenekleri de ölçmektedir, denilebilir.

İkinci alt probleme ilişkin olarak, sentroid metoduyla faktör analizi yapılmıştır.

Tablo-2			
Testlerin Faktör Değerleri (N=249)			
	F1	F2	F3
EAT	0,62	0,21	0,29
KAT	0,71	-0,44	0,00
CTT	0,74	0,23	-0,29

Tablo 2'de görüldüğü gibi, birinci faktör yükleri yüksek, faktör yükleri arasındaki farklar düşük ve pozitifdir. Bu, EAT, KAT ve CTT testleri için birinci faktörün ortak olduğunu ifade eder. Bu ortak faktöre, dil yeteneği faktörü denilebilir. İkinci faktör de

EAT ve CTT'in faktör yükleri düşük, KAT'in faktör yükü yüksek fakat negatif işaretlidir. O halde ikinci faktör iki kutupludur. Üçüncü faktör yorumlanmamıştır. Elde edilen faktörlerin grafik gösterimi Şekil 1'de görülmektedir.



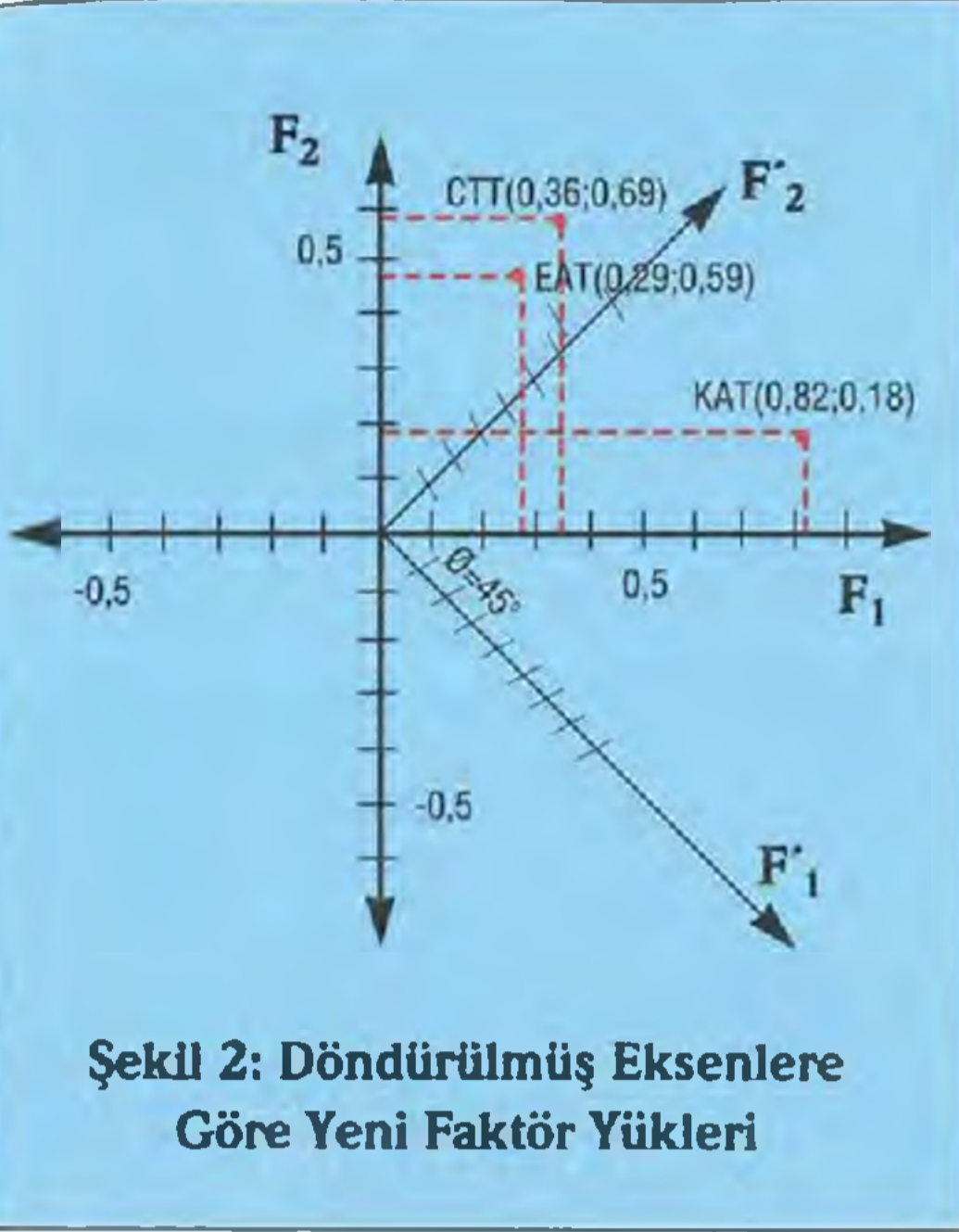
Şekil 1 Faktör Analizi Sonuçlarının Grafik Gösterimi

Şekil 1'de görüldüğü gibi EAT ile CTT aynı bölgeye düşmüşlerdir. KAT ise ayrı bir bölgededir. Bu durum, KAT'ın EAT ve CTT'ten farklı bir nitelik ölçtüğü şeklinde yorumlanabilir.

Döndürülmüş eksenlere göre yeni faktör yükleri de şöyledir.

Tablo-3			
Döndürülmüş Eksenlere Göre Testlerin Faktör Değerleri			
	F1	F2	F3
EAT	0,29	0,59	0,29
KAT	0,82	0,18	0,00
CTT	0,36	0,69	-0,29

Tablo 3'te görüldüğü gibi, dönüştürme durumunda, EAT ve CTT'in birinci faktör yükleri düşük, KAT'inki ise oldukça yüksektir. İkinci faktör yüklerinde ise tersi bir durum vardır. Üçüncü faktör önemsizdir.



**Şekil 2: Döndürülmüş Eksnelere Göre Yeni Faktör Yükleri**

EAT, kelimelerin anlamını bulabilme ağırlıklı, CTT anlamlı cümle kurabilme ağırlıklıdır. Bu nedenle, bu iki testin daha çok yük aldığı F'2 faktörü dil yeteneğinin Türkçe'yi anlama ve kullanma davranışlarını ölçtüğü söylenebilir. KAT'de dil yeteneğine dayanmakla birlikte, usavarma (reasoning) ağırlıklıdır; öyleyse F/1 faktörü bir tür genel yetenek faktörüdür, denilebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak da genelleştirilebilirlik (generalizability) teorisi ile ilgili olan "G-Study ve "D-Study" den yararlanılmış ve genelleştirilebilirlik katsayısı hesaplanmıştır. İki yönlü tek gözlemlili varyans analizi tekniği ile hesaplanan sonuçlar Tablo 3'de gösterilmiş olup, F istatistikleri satırlar için 3,03, sütunlar için 17,60 bulunmuştur.

Bu değerler manidardır. Genelleştirilebilirlik katsayısı (g) 0,57'dir. EAT, KAT ve CTT aynı yapıyı (sözel yeteneği) ölçmek üzere geliştirilmiş farklı maddelerden oluşan testlerdir. Bu bakımdan, genelleştirilebilirlik katsayısı birbirine yaklaşan (convergent) geçerlik katsayısı olarak düşünülebilir (Crocker ve Algina 1986:235). Bu, ortalama

birbirine yaklaşan (the average convergent) geçerlik katsayısı, üç testin birlikte olan geçerliği olarak yorumlanabilir. O halde, testler ortak bir yeteneği yani dil yeteneğini ölçtüğü gibi, farklı yete-

**Tablo-4**

**Testlerin Puanlarına İlişkin n=1 İçin İki Boyutlu Varyans Analizi Tablosu (N=249)**

Varyansın Kaynağı	SD	KT	KO	F
Satırlar	248	11355,53	45,78	3,03
Sütunlar	2	530,70	265,35	17,60
Kalan	496	7476,62	15,07	
Toplam	746	19362,85		
Sd:248,496	$\alpha:0,01$	Fr=1,32		
Sd:2,496	$\alpha:0,01$	Fr=4,66		

nekleri de ölçüyor, denilebilir. Bunlar, yine dile dayalı olarak okuduğunu anlama, dili kullanma ve usavurma davranışları olabilir.

Özet olarak, bu araştırmada eş anlamlı kelimeleri bulduran maddelerden oluşan test (EAT), kavramlar arası bağlantıyı bulduran test (KAT) ve cümle tamamlatan maddelerden oluşan test (CTT)'nin yapı geçerlikleri çalışılmıştır.

EAT ile KAT, EAT ile CTT ve KAT ile CTT arasındaki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları sırasıyla 0,35, 0,43 ve 0,43 bulunmuştur. Bu korelasyon katsayıları 0,01 düzeyinde N=248 için ma-



nidardır. Testlerin genel dil yeteneği yanında yine dille ilgili bazı yetenekleri de ölçtüğü söylenebilir.

EAT, KAT ve CTT'in puanlarına uygulanan faktör analizi sonuçlarına göre, anılan testlere ait üç faktör bulunmuş ve genel faktör dil yeteneği faktörü olarak yorumlanmıştır. İkinci faktörde EAT ve CTT'in faktör yükleri düşük, KAT'in faktör yükü yüksek fakat negatif işaretlidir. Bu faktör iki kutupludur. Üçüncü faktör yorumlanmamıştır.

Dönüştürme durumunda, KAT için F1 yüksek, EAT ve CTT için ise düşüktür. F2 de tersi bir durum vardır. F3 önemsizdir. Bu durumda EAT ve CTT'nin dili kullanma ve anlama davranışlarını, KAT'in ise yine dile dayanan usavurma davranışını ölçtüğü düşünülebilir. F1 faktörü bir tür genel yetenek faktörüdür, denilebilir.

Genelleştirilebilirlik teorisinden yararlanılarak hesaplanan ve geçerlik katsayısı olarak yorumlanan genelleştirilebilirlik katsayısı 0,57'dir. Buna göre, bu testler ortak bir yeteneği, yani dil yeteneğini ölçüyor denilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara varılmıştır:

Eş anlamlı kelimeleri bulduran (EAT), kavramlar arası bağıntıyı yoklatan (KAT) ve cümle tamamlatan maddelerden oluşan test (CTT)'lerin üç yoldan yapı geçerlikleri hesaplanmıştır. EAT, KAT ve CTT faktör analizine ta-



bii tutulmuş ve üç faktör bulunmuştur. Bu faktörlerden birincisi yani genel faktör dil yeteneği faktörü, ikincisi dili kullanma, anlama ve usavurma ile ilgili bir faktördür, denilebilir. Üçüncü faktör yorumlanmamıştır. İkinci olarak, anılan testler arasındaki Pearson Momentler çarpımı korelasyonları

hesaplanmıştır. EAT ile KAT, ile CTT ve KAT ile CTT'ler arasındaki korelasyonlar sıfırdan manidar derecede büyük bulunmuştur. Bu testlerin genel dil yeteneği yanında kendilerine özgü dil ile ilgili bazı yetenekleri de ölçtüğü sonucuna varılmıştır.

Son olarak da, genelleştirilebilirlik teorisinden yararlanılarak hesaplanan ve birbirine yaklaşan (convergent) geçerlik katsayısı olarak yorumlanan genelleştirilebilirlik katsayısı bulunmuştur. Üç test ile ölçülen yetenek bileşiminin yüzde 57'lik bir kısmı ortaktır. Bu genel dil yeteneği olabilir. Geri kalan kısmı da, dili kullanma, usavurma ve anlama ile ilgili olabilir.

### **Yukarıdaki sonuçlara göre şu öneriler geliştirilmiştir:**

1. Sözel yetenek testlerinde kullanılan diğer madde tipleri ile bu çalışmada kullanılan madde tipleri karşılaştırılabilir.

2. Örnekleme aynı seviyedeki çok farklı gruplardan oluşturularak anılan testlerin yapı geçerliğine bakılabilir.

### **KAYNAKÇA**

AKHUN, İlhan 1981 **İstatistik Formüller ve Tablolar**. (İkinci Baskı), Ankara.

ADIGÜZEL, Muzaffer 1985 "**Madde Yapısının Test Güvenirliğine ve Geçerliğine Etkisi**". (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi

CROCKER, Linda ve James Algina 1986 **Introduction to Classical and Modern Test Theory**. New York: CBS College Publishing.

KÖKSAL, Bilge Aloba 1985 **İstatistik Analiz Metodları**. (Üçüncü Baskı) İstanbul: Çağlayan Kitabevi.

LORD, M. Frederik and Cheryl L. Wild 1985 **Contribution of Verbal Item Types in the GRE General Test to Accuracy of Measurement of the Verbal Scores**. Princeton: Educational Testing Service.

SCHRADER, B. William 1984 **Three Studies of SAT-Verbal Item Types**. New York: College Board Report No 84-7 ETS RR No: 84-33

TURGUT, M. Fuat 1971 **Şans Başarısının Test Puanlarına Etkisi**. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen ve Edebiyat Fakültesi Yayın No: 22

TURGUT, M. Fuat 1977 **Zekanın Mahiyeti ve Ölçülmesi**. (Çoğaltma), Ankara: H.Ü. Eğitim Bölümü.

TURGUT, M. Fuat 1986 **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları**. (Dördüncü Baskı), Ankara: Saydam Matbaası.

TEKİNDAL, Satılmış 1986 **"Madde Çeşidinin Test Güvenirliğine ve Geçerliğine Etkisi"**. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi

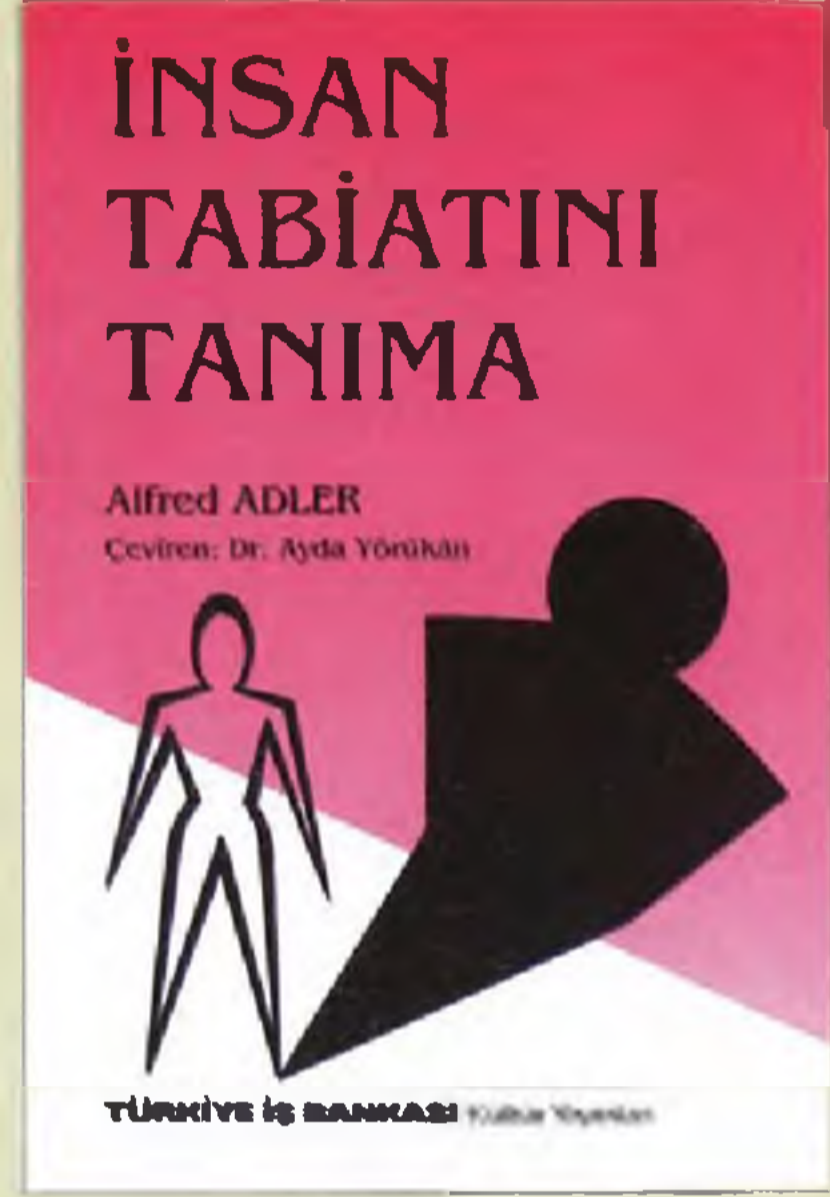
## İNSAN TABİATINI TANIMA

ALFRED ADLER

Çeviri : Dr. Ayda YÖRÜKAN

Türkiye İş Bankası-Kültür Yayınları, 1994.

Alfred Adler (1870-1937) çağımızın önde gelen psikologlarından biridir. Sigmund Freud ile uzun yıllar beraber çalışan Adler, 1910 yılından sonra Freud ve grubundan ayrılarak "Bireysel Psikoloji" adıyla yeni bir sistem oluşturmuştur. Nevrozların ve insan kişiliğinin açıklanmasında organik kusurlar ve yetersizlikler ile buradan ileri gelen aşağılık duygusu ve bu duyguyu gidermek için gösterilen güçlü olma çabası Alfred Adler'in ağırlıklı olarak çalıştığı konulardır.



**İnsan Tabiatını Tanıma** adlı bu kitapta gündelik hayatın sorunlarını ve bu sorunlarla başedebilme yollarını, eğitim-insan-toplum ilişkisini, duygu ve heyecanları tanıma, birbirinden ayırdedebilme yollarını bulacaksınız.

"Adler insanın daha iyiye doğru gitme, kendi sorunlarını çözebilme, yaratıcı eğilimlerini gerçekleştirebilme ve hayata ayak uydurabilme şansına sahip olduğuna inanmaktadır. Başka bir deyimle, aşağılık ve yetersizlik duygularını başarılı bir şekilde giderebilme yolunun insana açık olduğuna inanmaktadır. Bu bakımdan, sosyo-kültürel etkenlerin önemi üzerinde durmakla birlikte, insanı yalnızca çevreden gelen etkilerle belirlenmiş bir varlık olarak görmekte ve insanın yaratıcı benliğine büyük önem vermektedir."

Dr. Ayda Yörükân (Çeviren)

"Yaşama biçimlerinden rahatsızlık duyanlara, rahatsızlıklarının genellikle nereden ileri geldiğini ve nasıl giderilebileceğini bilmek isteyenlere, Adler'in **İnsan Tabiatını Tanıma** adlı kitabı umut verici bir rehber olacaktır."

Dr. Leland A. Hinsie

Colombia Üniversitesi Doktorlar ve Operatörler Koleji

Psikiyatri Profesörü

# ÜLKER

Her çeşidinde ayrı bir lezzet



ÇİKOLATA'ları ve tüm BİSKÜVİ çeşitleri  
Tel: (1) 567 68 00 (20 Hat) Telex: 22985 ug

